



HAL
open science

Qu'ont-ils appris et enseigné? : l'évolution des curricula formels et réels liés à l'enseignement de la natation scolaire (2nd degré) et les identités professionnelles chez des enseignants d'EPS (1945-1995)

Emmanuel Auvray

► To cite this version:

Emmanuel Auvray. Qu'ont-ils appris et enseigné? : l'évolution des curricula formels et réels liés à l'enseignement de la natation scolaire (2nd degré) et les identités professionnelles chez des enseignants d'EPS (1945-1995). Education. Université Claude Bernard - Lyon I, 2011. Français. NNT : 2011LYO10060 . tel-00844999

HAL Id: tel-00844999

<https://theses.hal.science/tel-00844999>

Submitted on 16 Jul 2013

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

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

Université de Claude Bernard Lyon 1
Unité de Formation et de recherche en STAPS

Thèse

pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de Claude Bernard Lyon 1

Mention : STAPS

présentée et soutenue publiquement

par Emmanuel Auvray

8 avril 2011

Qu'ont-ils appris et enseigné ?

L'évolution des curricula formels et réels liés à l'enseignement de la natation scolaire (2nd degré) et les identités professionnelles chez des enseignants d'EPS (1945-1995).

Directeurs de thèse : Pr. Thierry Terret et Pr. Pierre Kahn

Composition du jury :

Mr. Thierry Terret, Professeur, Université de Lyon 1, Co-directeur de thèse ;

Mr. Pierre Kahn, Professeur, Université de Caen, Co-directeur de thèse ;

Mme Chantal Amade-Escot, Professeure, Université de Toulouse, Présidente ;

Mme Cécile Collinet, Professeure, Université de Paris-Est Marne-La-Vallée, rapporteur ;

Mr. Daniel Denis, Professeur, Université de Cergy-Pontoise, rapporteur ;

Mme Claire Perrin, Maîtresse de conférences HDR, Université de Lyon 1.

Volume I

Centre de Recherche et d'Innovation sur le Sport EA 647

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier vivement et très sincèrement M. le Pr. Thierry Terret et M. le Pr. Pierre Kahn pour leur confiance à mon égard. Je leur suis gré d'avoir toujours su répondre avec diligence et précision à l'ensemble de mes interrogations. Jamais, je ne me suis senti seul face à ce travail de thèse qui demeure pour autant un exercice individuel.

Je suis reconnaissant envers l'ensemble des enseignant(e)s d'EPS, en retraite ou encore en activité, qui ont eu la gentillesse de me faire part de leur histoire de vie privée et professionnelle. Cette histoire des pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de la natation scolaire, c'est d'abord leur histoire. Je la leur dédie.

Toute ma gratitude à M. Hubert Lavenant (et son épouse) pour son travail de relecture et pour tout le reste.

Une pensée pour mon ami Benoît Mauger qui a toujours su se rendre disponible pour me faciliter la recherche d'archives et les nombreux déplacements.

Merci à mes collègues de l'UFRSTAPS de Caen pour leur soutien, notamment M. Hervé Gicquel pour m'avoir transmis sa passion de l'histoire de l'EPS.

Enfin, à Karine, Agathe et Arthur pour m'avoir toujours laissé du temps pour travailler et me déplacer.

Sommaire	
Introduction générale	p.5
Première partie : Des concepts à la démarche	p.26
Chapitre 1 : Curriculum. Socialisation professionnelle. Savoirs	p.27
1. Le curriculum	p.28
2. La construction et la professionnalisation des identités professionnelles	p.39
3. Savoirs des enseignants et rationalité pratique	p.80
Chapitre 2 : Des acteurs et des pratiques pédagogiques en EPS : objets d'histoire	p.129
1. L'évolution des profils sociologiques des acteurs ordinaires de l'EPS	p.132
2. L'évolution des formations et des structures de formations entre 1945-1995	p.156
3. L'évolution des profils de professionnalité recherchés	p.163
4. Identités professionnelles et conceptions de l'EPS	p.181
5. Historiographie des pratiques pédagogiques en EPS	p.200
Chapitre 3 : Corpus, méthodologie, population étudiée	p.227
1. Des archives écrites, filmiques, iconographiques	p.227
2. Des archives aux résultats	p.238
3. Faire de l'histoire : une épistémologie de la lacune	p.242
4. Recherche et caractéristiques de la population étudiée	p.252
Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ?	p.269
Chapitre 1. Les curricula formels en natation 1945-1995	p.271
1. L'épistémologie des savoirs scolaires	p.271
2. La sociologie des curricula formels de l'EPS	p.277
3. L'EPS et la natation à la Libération	p.283
4. Une natation correctrice par <i>les gestes sportifs</i> 1959	p.312
5. Vers une natation sportive 1962	p.335
6. Une natation au service de l'efficacité motrice sportive 1967	p.349
7. Une natation ouverte sur une polyculture technique 1985-1995	p.384
8. Une natation hygiénique, utilitaire, et sportive 1945-1995	p.408
Chapitre 2. La construction sociale des savoirs et des logiques d'action : entre formations initiales, univers professionnel, et champ sportif 1945-1995 (Volume II)	p.424
1. Les formations initiales des cadres de l'EPS 1945-1994	p.428
2. Univers professionnel : entre formation continue et auto formation 1945-1995	p.625
3. Univers sportif et formations natatoires extrascolaires 1951-1994	p.663

4. Souvenirs d'apprentis nageurs et de nageurs : la question du rapport aux savoirs à enseigner	p.679
5. Univers professionnel et champ sportif entre homogénéisation et enrichissement des savoirs aquatiques 1945-1995	p.684
Chapitre 3. L'évolution des curricula réels liés à l'enseignement de la natation en EPS (2 nd degré) entre 1950-1995	
1. Une natation de la débrouillardise 1950-1960	p.689
2. Une natation à l'ombre du sport 1961-1986	p.696
3. Une natation d'apparence sportive et autotélique ou « épsienne » 1987-1995	p.720
4. Des curricula réels relativement disparates mais conformes à la parole d'autorité 1950-1995	p.743
Conclusion générale	p.746
Pour ne pas conclure : les limites et les perspectives de notre travail de recherche	p.751
Sources	p.752
Bibliographie	p.771
Liste des abréviations	p.788
Liste des tableaux et figure	p.792
Table des matières	p.803
Annexes (Volume III)	

Introduction générale

Si l'historiographie de l'éducation physique et sportive (EPS) est manifestement riche de travaux¹ sur la parole d'autorité (les textes officiels), sur la parole sacrée (les conceptions l'EPS) et, plus récemment, sur la parole syndicale et politique², en revanche, il existe moins de recherches socio-historiques sur la réalité des pratiques pédagogiques³ passées à partir notamment de l'investigation de la parole des acteurs ordinaires⁴ de l'EPS, des rapports d'inspection de leçons d'EPS et des documents semi-privés (projets de cycles et de leçons de natation, évaluations). En l'espèce, l'histoire des pratiques pédagogiques passées chez des hommes et des femmes de terrain de l'EPS demeure une histoire relativement peu visitée par les chercheurs en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS). Il faut dire que l'histoire de ceux « venant d'en bas » est manifestement moins bien connue que celle des élites de l'EPS. Et pourtant l'EPS, que l'on peut définir comme étant selon Alain Hébrard « *un processus d'influence exercé sur le corps, tout à la fois normatif et libérateur, pour permettre à chacun de construire les moyens de conduites motrices que les valeurs admises conduisent à considérer comme souhaitables et susceptibles de procurer le bien vivre* »⁵ est et demeure une pratique d'intervention scolaire qui a toujours été encadrée, depuis la fin du XIXe siècle, par des textes officiels et qui a toujours existé indiscutablement dans les murs de l'école au travers d'un ensemble de pratiques pédagogiques chez des acteurs de terrain⁶. Il est clair que l'histoire de la vie privée et professionnelle des acteurs ordinaires de l'EPS et leurs pratiques pédagogiques, en tant qu'objets d'histoire, restent encore de nos jours assez mal connues.

¹ T. Terret, (1998, a). « Anciens et nouveaux objets dans l'histoire de l'éducation physique en France. » in, P. Arnaud (dir.), *Une Histoire de l'éducation physique, Enseignement primaire et secondaire 1880-2000. Spirales*, 13-14, 367-381 ; C. Collinet, & A. Taled, (2003). « Histoire et historiens en STAPS de 1975 à nos jours », in C. Collinet, (dir.), *La recherche en STAPS*. Paris, PUF, 131-152. Il n'est pas utile ici de faire une liste exhaustive de l'ensemble des ouvrages et articles parus sur l'histoire de l'EPS.

² J.-L. Martin, (1999). *L'histoire de l'éducation physique sous la Ve République (1958-1969)*. « L'élan gaullien », Paris, PUF ; J.-L. Martin, (2002). *L'histoire de l'éducation physique sous la Ve République. La conquête de l'Éducation nationale*, Paris, Éditions Vuibert ; J.-L. Martin, (2004). *L'histoire de l'éducation physique sous la Ve République. 1981 à nos jours : La terre promise*. Paris, Éditions Vuibert ; G. Véziers, (2007). *Une histoire syndicale de l'éducation physique (1880-2002). La force du militantisme*. Paris, Syllepse.

³ J. Marsenach, (1980). *Les pratiques pédagogiques des enseignants d'EPS. Tradition ou modernité ?*, Thèse pour le Doctorat de troisième cycle en Sciences de l'éducation, Paris, Université Paris V Descartes ; P. Arnaud, (1988). « Métier : prof de gym. Enfance et jeunesse d'une profession au travers d'un récit autobiographique (1906-1958). Entretien avec Jean-Louis Charrière. » *Le Binet Simon*, 614, 1988, 3-31 ; B. Michon, & B. Caritey, (1999). « Histoire orale d'une profession : les enseignants d'éducation physique. », in P. Arnaud (dir.), *op.cit.*, 11-45 ; B. Caritey, (2008). « Parcours de vie des enseignants d'EPS et diversité des pratiques professionnelles. » Dossier EPS, 77. Paris, Revue EPS, 47-58.

⁴ C'est-à-dire les hommes et femmes de terrain de l'EPS.

⁵ A. Hébrard, (2004). « Peut-on définir l'EPS ? », in, Colloque « *EPS, Corps, Cultures, Ecole* », 7^{ème} Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon le 14 avril 2004, 7.

⁶ J. Zoro, (2002). *150 ans d'EPS*. Paris, AEEPS, 212-216.

L'objet de cette recherche porte donc sur l'évolution, entre 1945 et 1995, des curricula formels en EPS à l'endroit de l'enseignement de la natation⁷ (2nd degré) et leur application (curricula réels) chez une population d'acteurs ordinaires de l'EPS ayant vécu, dans et hors du champ de l'EPS, diverses trajectoires biographiques. Mais, tout d'abord, que savons-nous de l'histoire de l'identité des curricula formels⁸ de l'EPS en général et de ceux de la natation en particulier entre 1945 et 1995 ?

Repères sur l'identité de l'EPS prescrite entre 1945 et 1995

L'historiographie des curricula formels (instructions ministérielles, programmes, circulaires) en EPS nous permet d'identifier l'évolution des finalités et des objectifs qui ont été assignés à cette discipline scolaire (1945-1995). Autrement dit, de pouvoir suivre ses pérégrinations identitaires dans l'enceinte des murs de l'école au travers de la définition de son utilité sociale, politique et culturelle au croisement de la culture scolaire et des cultures sportives. De l'ensemble des nombreux travaux⁹ sur l'analyse des textes officiels qui ont encadré l'enseignement de l'EPS (1945-1995, 2nd degré), il en ressort la périodisation¹⁰ suivante :

Une EPS munificente en apparence libérée 1945-1958

À la Libération, l'EPS prescrite¹¹ s'inscrit dans une perspective prophylactique et munificente dans une conjoncture historique alors marquée par la volonté d'une part, de ne pas imposer aux maîtres et aux professeurs d'EPS une méthode d'éducation physique (méthode française, méthode naturelle, méthode sportive) plus qu'une autre - comme ce fut le cas sous vichy avec la méthode naturelle de Georges

⁷ Uniquement les enseignements obligatoires.

⁸ Le concept de curriculum (formel, réel, caché) est défini dans la Première partie : Des concepts à la démarche. Chapitre 1 : Curriculum. Socialisation professionnelle. Savoirs.

⁹ La liste suivante n'est pas exhaustive : A. Rauch, (1978). « Les voies de l'autorité en EPS. », *Revue EP.S*, 152, 49-53 ; B. Doring, (1981), *La crise des pédagogies corporelles*, Paris : Éditions Scarabée-CEMEA ; G. Andrieu, (1992). *Enjeux et débats en E.P. 1886-1966 : La démocratisation de l'E.P. Entre désir et réalité. 1967-1997*. Joinville-le-Pont, Les cahiers Action ; M. Herr, (1989). « Les textes officiels et l'histoire. » in, P. Arnaud, J.-P. Clément, M. Herr, *Éducation physique et sport 1920-1980*. Clermont-Ferrand, AFRAPS, 281-293 ; J.-P. Clément, & M. Herr, (dir.). (1993). *L'identité de l'éducation physique scolaire au XXe siècle. Entre l'école et le sport*, Clermont-Ferrand, Éditions AFRAPS. G. Andrieu, (1994). *À propos des finalités de l'éducation physique*. Millau, Les cahiers de l'Actio ; J. Gleyse, & coll. (1999). *L'éducation physique au Xxe siècle. Approches historique et culturelle*, Paris, Vigot ; T. Terret, (dir.). (2000, a). *Éducation physique, sport et loisir 1970-2000*. Clermont-Ferrand, Éditions AFRAPS ; T. Terret, (2002, a). « L'EP en France sous la quatrième République ». *Sport History Review*, 35, Human Kinetics Publishers, 51-72; M. Attali, & J. Saint-Martin, (2004). *L'EP de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*. Paris, Armand-Colin.

¹⁰ Cette périodisation sera davantage développée et analysée dans la Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 1. Les curricula formels en natation 1945-1995.

¹¹ Instructions ministérielles du 1^{er} octobre 1945, EPS, Enseignement. 1721. Directives à l'usage des professeurs et maîtres d'EPS, BO, 49, 3343-3350.

Hébert¹² - et, d'autre part, de laisser au personnel enseignant d'EPS une liberté d'action pédagogique en fonction des conditions matérielles locales et climatiques. Or, selon André Rauch, cette apparente liberté d'action pédagogique est très vite rattrapée par un découpage annuel très strict¹³. Effectivement, l'année scolaire est alors organisée sur la base de quarante semaines de séances d'EPS entre les leçons hebdomadaires d'EP (gymnastique de formation, gestes naturels, gestes utilitaires) et les séances de plein air dont la pédagogie devait être orientée vers la pratique des méthodes actives donnant ainsi aux élèves la possibilité « *de posséder le monde, objectif de toute éducation vraie* »¹⁴. Si les Instructions ministérielles de 1945 témoignent d'un éclectisme ouvert à l'endroit de l'utilisation des différentes méthodes d'EPS dans l'optique d'obtenir localement les meilleurs effets possibles sur l'amélioration de l'état de santé des élèves, en revanche, elles contraignent les enseignants d'EPS à suivre à l'année une programmation de leçons et de séances de plein air en fonction de l'âge des élèves, de leur identité de genre et de leur condition physique (les quatre groupes physiologiques en 1945, puis les deux en 1959¹⁵).

Une EPS hygiéniste en quête de modernisation par le sport 1959-1961

Entre les Instructions ministérielles de 1945 et celles du 20 juin 1959¹⁶, l'EPS prescrite bascule, dans une conjoncture encore fortement marquée par les destructions et les affres de la seconde guerre mondiale (souffrances psychologiques et physiques) et les priorités nationales¹⁷ du moment qui en découlent, d'un éclectisme ouvert (IM de 1945) à un éclectisme fermé (Instruction du 20 juin 1959) qui renforce à l'époque les laudateurs de la gymnastique de formation alors défendue par l'Inspection générale de l'EPS (inspecteurs Marchand et Berthoumieu) et la Ligue Française d'Éducation Physique (LFEP) très attachée à la promotion d'une EP scolaire de nature hygiéniste¹⁸ (Pierre Seurin). Nonobstant,

¹² J.-L. Gay-Lescot, (1991), *Sport et Éducation physique sous Vichy (1940-1944)*, Lyon, PUL ; Commissariat Général à l'Éducation Générale et aux Sports. Direction de l'EGS. Instructions – tome premier. Les activités d'Éducation Générale, 1^{er} juin 1941, Paris, Archat.

¹³ A. Rauch, (1978). *op.cit.*

¹⁴ Instructions ministérielles du 1^{er} octobre 194. *op.cit.*, 3346.

¹⁵ *Ibid.*, 3348 ; élèves groupe I : entraînement normal et participation aux compétitions sportives ; élèves groupe II : élèves moyens ; élèves groupe III : élèves à ménager avec gymnastique de maintien ; élèves groupe IV : dispense d'EP normale avec gymnastique corrective dans un dispensaire. C'est l'arrêté du 15 septembre 1959, Classification des élèves des établissements en vue de la pratique d'exercices d'EPS, BO, 19, 2439, qui fait passer de quatre groupes (IM 1945) à deux groupes « *Groupe A : élèves aptes à l'EPS collective sans restriction avec dosage. Groupe B : élèves relevant d'une EPS particulière en dehors de leur classe ou même de leur établissement, EPS spécialisée, EPS sous surveillance médicale.* »

¹⁶ Instruction du 20 juin 1959. EPS et plein air, 3^e bureau. Complément à l'instruction du 1^{er} octobre 1945 à l'usage des professeurs et maîtres d'EPS, in, J.-M. Delaplace (1998). *Instructions officielles et programmes en éducation physique 1869-1985*. Montpellier, 236-240. C'est l'arrêté du 15 septembre 1959, Classification des élèves des établissements en vue de la pratique d'exercices d'EPS, BO, 19, 2439, qui fait passer de quatre groupes (IM 1945) à deux groupes « *Groupe A : élèves aptes à l'EPS collective sans restriction avec dosage. Groupe B : élèves relevant d'une EPS particulière en dehors de leur classe ou même de leur établissement, EPS spécialisée, EPS sous surveillance médicale.* »

¹⁷ Reconstruction des routes, des voies de chemin de fer, des usines, des bâtiments.

¹⁸ P. Seurin, L. Haure-Placé, R. Marchand, M. Sère, (1949). *Vers une éducation physique méthodique*. Bordeaux, Bière.

au début de la Ve République, les Instructions de juin 1959 sont surannées dans la mesure où elles indiquent que d'une part, « *une réforme de l'EPS est à l'étude* »¹⁹ et que d'autre part, Maurice Herzog, alors nouvellement nommé par le Général de Gaulle comme Haut-Commissaire à la Jeunesse et aux Sports (27 septembre 1958), est parvenu contre l'avis des Inspecteurs généraux de l'EPS à moderniser l'enseignement de l'EPS aux lycées par le truchement de l'évaluation certificative de l'EP au baccalauréat. Effectivement, il parvient à sportiviser les contenus de l'EPS en rendant alors obligatoire une épreuve d'EP aux examens scolaires²⁰ basée exclusivement sur l'athlétisme, la natation, la gymnastique sportive et une épreuve de grimper chronométrée. Rappelons, qu'au début de la Ve République la France souhaite mener une politique de grandeur (nucléaire, transports) et de dépendance vis-à-vis notamment des États Unis d'Amérique dans un contexte international fortement marqué par la décolonisation (guerre d'Indochine, guerre d'Algérie) et l'utilisation du sport dans une logique de guerre froide entre les pays du bloc de l'Ouest et ceux du bloc de l'Est. Dès lors, en France, les enseignants d'EPS constituent une petite armée au service de la politique conduite par Maurice Herzog dans l'optique de développer un sport de masse et un sport élitaire ; en attestent les perspectives données en 1965 dans *l'Essai de doctrine sur le Sport*²¹. Dans l'univers professionnel de l'EPS, les tenants (J de Rette, R. Mérand, J. Marsenach, R. Catteau) d'une EPS socialement et culturellement fondée sur le sport, comme fait social total lié à l'idée de progrès humain, se satisfont de cette opportunité de voir remplacer la vieillissante gymnastique de formation (Instruction juin 1959) par le sport qu'ils souhaitent alors rendre éducatif en le débarrassant de ses scories et en le scolarisant²² selon les us et coutumes de la culture scolaire (orthodoxie)²³.

Entre 1959 et 1961, les modifications apportées à l'épreuve d'EP sur la base d'épreuves physiques pour l'essentiel sportives (chronomètre et décamètre), et la transformation de la demi-journée de plein air en une demi-journée de sport en 1961²⁴, accélèrent le processus de sportivisation²⁵ de l'EPS qui, selon M. Attali et J.-P. Saint-Martin, avait déjà débuté avec l'obligation des trois heures forfaitaires d'Association sportive (AS) dans le service hebdomadaire du personnel enseignant d'EPS à compter de 1950²⁶.

¹⁹ *Ibid.*, 236.

²⁰ Ministère de l'Éducation nationale (MEN). Arrêté du 5 octobre 1959 relatif à l'épreuve obligatoire d'EP au baccalauréat, JO du 18 octobre 1959. Arrêté du 23 novembre 1959, épreuve obligatoire d'EP dans les brevets de d'enseignement de l'enseignement technique, JO du 29 novembre 1959.

²¹ Haut-Comité des Sports (1965). *Essai de doctrine sur le Sport*. Paris, Institut pédagogique national.

²² C'est-à-dire définition, hiérarchisation et différenciation des contenus à enseigner (versant didactique).

²³ P. Arnaud, (1983). *Les savoirs du corps, Éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français*. Lyon, PUL.

²⁴ Circulaire CAB, n°1355 du 1^{er} juin 1961.

²⁵ Il est généralement admis que la sportivisation de l'EPS correspond à un processus de transformation de ses pratiques et de ses finalités à partir de l'utilisation du sport. Autrement dit, sportiviser l'EPS c'est finaliser et organiser ses enseignements et ses évaluations selon des principes méthodologiques et axiologiques propres à la culture sportive, à savoir l'entraînement, la spécialisation technique, la recherche de performances ainsi que les valeurs sociales et éducatives du sport.

²⁶ M. Attali & J. Saint-Martin (2004), « La « sportivisation » de l'Éducation physique est-elle une réalité historique ? » *Revue EP.S*, 310, 51-56.

Une EPS entre sport et APS 1961-1980

D'une manière générale, on peut écrire qu'entre 1961 et 1977 l'EPS a été davantage sportivisée²⁷ par l'action conjuguée, mais pas toujours partagée, du pouvoir politique en place et par le courant dit culturaliste ou réaliste en EPS très attaché à l'idée de promouvoir une EP par le sport, voire par les activités physiques et sportives (APS). Effectivement, pour les laudateurs d'une EP sportive scolaire les enjeux étaient de pouvoir réduire ainsi les inégalités sociales à l'endroit de l'accès aux pratiques sportives entre l'école et la société, de transmettre des techniques sportives comme étant des faits de culture, d'éduquer des générations de sportifs capables de débarrasser le sport de toutes ses déviances. Il est clair qu'entre la circulaire du 21 août 1962 qui introduit l'initiation aux « *gestes sportifs les plus caractéristiques* »²⁸, l'entraînement sportif, la compétition sportive, et la circulaire du 19 octobre 1967²⁹ qui stipule³⁰ que « *parmi toutes les activités physiques, il doit dans la majorité des cas, tenir la plus grande place* »³¹, on constate que le sport, voire les APS, a remplacé dans les curricula formels de l'EPS la gymnastique de formation dans une école marquée par la démographisation scolaire (réforme Billières 1956, réforme Berthoin) et la sélection méritocratique des élèves³². Ainsi, l'EPS prescrite semble, au tournant des années soixante, s'ouvrir davantage sur la vie des élèves alors de plus en plus exposés au fait sportif (télévision, reportages, journaux sportifs, magazines jeunes). S'agissant des classes à examens aux lycées, l'évolution de la définition des modalités d'évaluation certificative témoignent de l'amplification du processus de sportivisation de l'EPS puisque, entre 1963 et 1972, on passe d'épreuves d'EP³³ à des épreuves sportives d'EP³⁴. Pour la natation, on observe que les épreuves se spécialisent (50m chronométré au choix parmi les quatre nages sportives) sur la base des règlements définis par la Fédération Internationale de Natation Amateur (FINA)³⁵. En 1971, la création des Centres d'animation sportive, puis des Sections d'animation sportive en 1977, donnent la possibilité à des titulaires de Brevet d'État sportif de pouvoir intervenir dans l'enseignement de l'EPS. Ce risque d'externalisation de l'encadrement de l'EPS, sous un gouvernement de droite, est vécu comme une menace sur la corporation des enseignants d'EPS qui pense perdre alors à l'époque la légitimité de son mandat et de sa licence d'exercer dans l'école. La réaction est quasi immédiate. Le modèle sur lequel s'était construite la scolarisation du sport en EP, c'est-à-dire pour l'essentiel celui développé au sein des Républiques éducatives des sports (comme

²⁷ É. Combeau-Mari, (1998). « Les années Herzog et la sportivisation de l'éducation physique (1958-1966) », in P. Arnaud (dir.), *op.cit.*, 259-282 ; M. Attali, & J. Saint-Martin, (2004). « La « sportivisation » de l'Éducation physique est-elle une réalité historique ? » *Revue EP.S*, 310, 51-56.

²⁸ Circulaire du 21 août 1962, EPS. Instructions pour l'organisation des activités du sport : initiation, entraînement, compétition, BO, 37, 3371.

²⁹ Voir également, MEN & Ministère de la Jeunesse et des Sports (1967). *Programmation des APS dans les établissements scolaires du second degré*. Paris, La documentation française.

³⁰ Tout en prenant déjà une certaine distance avec un sport dévié de ses valeurs originelles.

³¹ Circulaire du 19 octobre 1967. Éducation nationale, Jeunesse et Sports. Instructions officielles du Ministère aux professeurs et maîtres d'EPS. BO, 41, 2589.

³² Nous reviendrons plus précisément dans le développement de la thèse sur ces éléments contextuels.

³³ Circulaire du 28 février 1963. Organisation des épreuves d'EP aux différents examens scolaires, B.O.E.N n°10.

³⁴ Arrêté du 28 septembre 1972. Organisation de l'épreuve d'EPS à l'examen du Baccalauréat, B.O.E.N n°39. 3418-3422.

³⁵ Nous y reviendrons plus longuement dans Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 1. Les curricula formels en natation 1945-1995.

celle J de Rette à Calais durant les années soixante³⁶) devient potentiellement un paradigme dangereux (un anti-modèle) pour l'EPS dans la mesure où il faisait la part belle aux seules pratiques sportives. Dans ce contexte, les enseignants d'EPS n'avaient potentiellement plus le monopole de l'apprentissage des gestes sportifs vis-à-vis d'autre personnel qualifié à l'instar des titulaires de Brevet d'État (catégorie C) moins coûteux à former et à rémunérer pour des temps de travail bien supérieurs. Stratégiquement, il devenait donc indispensable de redéfinir une « nouvelle » identité de l'EPS plus tournée vers des préoccupations scolaires et les difficultés des élèves que par les seules techniques sportives. Ainsi, le retour de l'EPS dans le giron de l'Éducation nationale (1981) apporte à la corporation des enseignants d'EPS une bouffée d'oxygène et une reconnaissance institutionnelle qui lui garantissait sa licence d'exercer et son mandat. Dès lors, la poursuite de la scolarisation³⁷ de l'EPS, en tant que discipline d'enseignement à part entière, s'accroît dans une école qui commence à mesurer les effets du collège unique (1975) en essayant d'y apporter, avec l'aide en l'occurrence de l'EPS, des réponses concrètes et locales (politique du projet).

Une EPS en quête de scolarisation 1981-1995

Si au cours des années soixante-dix l'EPS reste toujours marquée par le processus de sportivisation, en revanche, à compter des années quatre-vingt elle évolue, au sein même du ministère de l'Éducation nationale, avec la ferme volonté de vouloir se scolariser encore davantage en se dotant alors des attributs qui, comme nous l'avons vu, lui permettent d'être reconnue³⁸ *in fine* comme une discipline d'enseignement à part entière. Dès lors, les mises en œuvre pédagogiques, les contenus à enseigner et les procédures d'évaluation qui émanent de l'univers professionnel de l'EPS contribuent, en plaçant les élèves au centre des préoccupations éducatives et des apprentissages, à ce que l'EPS soit reconnue comme une discipline d'enseignement comme les autres³⁹. En atteste également la construction d'une didactique disciplinaire⁴⁰ dont l'objectif est de dépasser à l'époque la simple somme des diverses didactiques développées pour enseigner les APS en EPS. S'agissant des curricula formels, on constate notamment que pour la natation, ils s'inscrivent dans le prolongement des Instructions officielles (IO) de 1967. En l'espèce, celles du 14 novembre 1985, pour les Collèges, et du 14 mars 1986, pour les Lycées, mandatent le personnel enseignant d'EPS à ce que les élèves acquièrent en natation les trois invariants techniques liés à l'équilibre, à la respiration, et à la propulsion pour nager vite, longtemps, et porter secours à autrui.

³⁶ J. de Rette, (1969). « La République des sports ». *Revue EPS*, 98, 49-71.

³⁷ C'est-à-dire pour l'EPS son intégration aux examens scolaires (1^{er} groupe d'épreuves en 1984), la constitution d'un appareil docimologique, l'établissement d'une didactique disciplinaire, l'alignement de la formation de ses enseignants sur celle des autres, etc.

³⁸ J.-L. Martin, (2004). *op.cit.*

³⁹ Voir le discours de Lionel Jospin, alors Ministre de l'Éducation nationale, prononcé en 1991 à la Sorbonne et intitulé « 10 ans d'EPS ». Ce discours reconnaît que la greffe de l'EPS à l'EN a été réussie sans compter et que l'EPS est devenue une discipline d'enseignement à part entière.

⁴⁰ C. Pineau, (1991). *Introduction à une didactique de l'éducation physique*. Dossier *EPS*, 8. Paris, Éditions EP.S.

Si l'historiographie des textes officiels qui ont encadré l'EPS témoigne des finalités et des objectifs qui ont été poursuivis, entre 1945 et 1995, en fonction de facteurs endogènes (contexte politique, social, scolaire), d'autres travaux historiques, comme ceux de Gilles Klein⁴¹, sur la détermination du curriculum formel dévoilent la nature des rapports souvent conflictuels entre les acteurs internes et externes au champ de l'EPS au moment de définir le mandat prescrit. Son travail montre que la définition du curriculum formel en EPS repose sur un processus rédactionnel occasionnant systématiquement d'âpres luttes entre des acteurs qui, bien que passionnés par l'EPS, ne partagent pas nécessairement les mêmes points de vue au moment de définir officiellement à l'échelon national, les contenus à enseigner, les moyens à utiliser pour les transmettre et les systèmes d'évaluations. De ce point de vue, le contenu de chaque texte officiel en EPS exprime généralement le résultat singulier d'un rapport de force (unité d'action) entre un réseau d'acteurs internes et externes au champ de l'EPS (unité de lieu) à un moment donné dans un contexte donné (unité de temps). Si, l'historiographie des textes officiels (curricula formels⁴²) qui ont jalonné, entre 1945 et 1995, l'encadrement de l'EPS montre que cette discipline scolaire a connu quatre périodes, en revanche, que savons-nous de manière plus ciblée de l'évolution de la définition du curriculum formel à l'endroit de l'enseignement⁴³ de la natation scolaire (2nd degré) ?

L'identité de la natation prescrite entre 1945 et 1995

Pour suivre et comprendre l'évolution historique de l'identité de la natation scolaire prescrite (curriculum formel, 2nd degré) au personnel enseignant d'EPS, les travaux historiques⁴⁴ de Thierry Terret et Patrick Pelayo mettent en lumière ce qui a été effectivement exigé par le législateur au cours du XXe siècle. Que nous disent alors leurs résultats à l'endroit de l'exégèse des textes officiels qui ont encadré l'enseignement de la natation en EPS (2nd degré) au cours de la seconde moitié du XXe siècle ?

Selon eux, entre 1945 et 1995, il ressort de l'analyse des textes officiels la périodisation suivante⁴⁵ :

⁴¹ G. Klein, (2003). *Une affaire de discipline. L'éducation physique en France et en Europe 1970-2000*, collection Recherche et formation, Paris, Revue EP.S.

⁴² Bien que formel ce curriculum est également réel puisqu'il existe sous la forme d'archives écrites officielles.

⁴³ Uniquement pour les enseignements obligatoires.

⁴⁴ T. Terret, (1993). « L'identité de la natation scolaire au XXe siècle », in, P. Arnaud, J.-P. Clément, M. Herr, *op.cit.*, 241-250 ; P. Pelayo, & T. Terret, (1994). « Savoirs et enjeux relatifs à la natation dans les instructions et programmes officiels (1877-1986). » *STAPS*, 33, 79-88 ; T. Terret, (1996, a). « Histoire de la natation. », in, T. Terret, (dir.), *Histoire des sports*. Paris, L'Harmattan, 51.85 ; T. Terret, (2000, b). « Natation : Ce qui s'est enseigné. » in, *Utopistes...Nageons !, Contre pied*, 7, 17-25.

⁴⁵ Cette périodisation est reprise et nettement plus détaillée dans Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 1. Les curricula formels en natation 1945-1995.

Une natation utilitaire 1945-1959

À la Libération, bien que relativement évasif à propos de l'enseignement de la natation⁴⁶ en EPS, le législateur le place nouvellement dans la séance de plein air⁴⁷ plutôt que dans la leçon proprement dite contrairement d'ailleurs aux IO précédentes (Règlement général d'EP de la méthode française 1925-1932). Dans les Instructions ministérielles de 1945, l'apprentissage de la natation est moins attaché à l'idée d'une gymnastique aquatique basée sur la répétition mécanique de gestes propres à la technique de la brasse qu'à la maîtrise du milieu aquatique par les méthodes actives dans l'optique de « *posséder le monde.* »⁴⁸ C'est dans un contexte où l'on dénombre encore presque 3600 cas de noyade par an en France⁴⁹, que la parole d'autorité mandate, sans plus de précision toutefois, le personnel enseignant d'EPS à ce que les élèves maîtrisent le milieu aquatique pour d'une part, limiter le nombre de noyés et, d'autre part, profiter des vertus prophylactiques inhérentes à la pratique de la natation. L'utilitarisme de la natation en EPS se retrouve donc à la Libération jusqu'aux Instructions du 20 juin 1959 au croisement d'un savoir nager sécuritaire et minimal permettant d'améliorer la condition physique des élèves, voire de les sauver un jour lorsque surviendrait une subreptice chute dans l'eau. Indiquons qu'en fonction des conditions locales et climatiques, l'apprentissage de la natation se situe aux beaux jours (mois de mai et juin) pour « *ménager la transition avec les vacances* »⁵⁰ scolaires soit en piscine ou en pleine eau.

Une natation sportive ouverte sur une polyculture technique 1967-1995⁵¹

De la modification de l'épreuve obligatoire d'EP⁵² (1959), pour les classes à examens aux lycées, jusqu'aux IO de 1985, pour le collège, et de 1986, pour les lycées, on peut affirmer que l'enseignement prescrit de la natation a été sportivisé.

En effet, si en 1962 le personnel enseignant d'EPS est mandaté pour initier les élèves « *aux gestes sportifs les plus caractéristiques* »⁵³, à l'entraînement sportif et à la compétition, et bien, en 1967 la *Programmation des APS* (partie natation) indique, pour la première fois d'ailleurs depuis 1945, la nature exacte des contenus à enseigner aux élèves de la classe de 6^e jusqu'à celle de terminale. En outre, elle recommande des mises en œuvre pédagogiques collectives basées sur la compétition pour motiver les élèves⁵⁴. Dès lors, « *L'apprentissage de la natation est essentiellement une adaptation progressive au*

⁴⁶ Rien notamment sur la nature des techniques de nage à enseigner.

⁴⁷ Instructions ministérielles du 1^{er} octobre 1945, *op.cit.*, 3345-3346.

⁴⁸ *Ibid.*, 3346.

⁴⁹ J.-P. Maurice-Boyrie, (1946). *Nages sportives*. Clichy, Paul Dupont, 20.

⁵⁰ Instructions ministérielles du 1^{er} octobre 1945, *op.cit.*, 3347.

⁵¹ Nous justifierons un plus loin, dans cette introduction générale, les bornes de la période historique ici étudiée.

⁵² Ministère de l'Éducation nationale (MEN). Arrêté du 5 octobre 1959, *op.cit.* ; Arrêté du 23 novembre 1959, *op.cit.*

⁵³ Circulaire du 21 août 1962, EPS. *op.cit.*, 337 ; autrement dit, les techniques de nage sportive, les virages et les départs de spécialité.

⁵⁴ MEN & Ministère de la Jeunesse et des Sports (1967). *Programmation des APS dans les établissements scolaires du second degré.* *op.cit.*, 17-20. Nous y reviendrons plus longuement dans Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 1. Les curricula formels en natation 1945-1995.

*milieu aquatique (...). La maîtrise de ce milieu est indissociable de celle de la respiration aquatique »⁵⁵ qui, selon Thierry Terret, « accède (la respiration) au rang de contenu d'enseignement à part entière. »⁵⁶ Bien qu'absent des commissions interministérielles⁵⁷ qui ont eu en charge la rédaction des IO et de la *Programmation des APS* de 1967, nous retrouvons dans ces textes officiels l'essentiel des propositions de Raymond Catteau à propos de l'enseignement de la natation ; à savoir l'acquisition du triptyque équilibre respiration propulsion durant la phase dite d'adaptation/familiarisation, avant d'apprendre les techniques de nage sportive, l'entraînement et la compétition en natation. Indiquons que les IO du 14 novembre 1985 (collège) inscrivent l'enseignement de la natation dans la continuité des textes officiels de 1967 puisque « *l'apprentissage de la natation est une adaptation progressive au milieu aquatique permettant un rapide accès aux diverses nages de compétition. La maîtrise de cette discipline et du milieu où elle s'exerce est en relation directe avec celle de la respiration. Maîtrise du comportement et des déplacements dans l'eau. Maîtrise d'évolutions diverses sur l'eau et sous l'eau* »⁵⁸ Pour les classes de 4^e et de 3^e, les IO de 1985 ouvrent la famille activité natation au sauvetage (altruisme), au water-polo et à la natation synchronisée⁵⁹. Ainsi, l'ouverture culturelle se fait pour l'essentiel en direction de deux sports olympiques. Les IO du 14 mars 1986 (lycées) limitent quant à elles cette même famille, en classe de seconde⁶⁰, aux quatre nages sportives et au sauvetage aquatique, et en classes de première et de terminale « *à la recherche de rationalisation de l'entraînement pour une préparation physique spécifique (...)* *Aisance dans la durée et l'espace* »⁶¹ avec une « *orientation éventuelle complémentaire : plongeon, water-polo, natation synchronisée, plongée sub-aquatique.* »⁶² Il apparaît donc clairement que ce mandat est en totale cohérence avec les épreuves certificatives prévues à l'époque (1983) pour la natation aux baccalauréats : 100m chronométré de spécialité (4 nages, nage libre, dos, brasse, papillon, dos crawlé), 400m nage libre ou 10 minutes, épreuve chronométrée de sauvetage aquatique, démonstration de nages⁶³.*

S'agissant de l'évolution des modalités d'évaluation certificatives au collège et aux lycées si, entre 1959 et 1995, on peut écrire qu'elles ont d'un côté davantage pris en compte les éléments culturels propres à la natation sportive (chronométrage, distances de course, nages sportives), en revanche, elles ont d'un autre côté accordé plus d'importance à la singularité des élèves au niveau de l'appréciation de leurs

⁵⁵ *Ibid.*, 17.

⁵⁶ T. Terret, (2000, b). *op.cit.*, 21.

⁵⁷ Nous reviendrons sur le témoignage écrit de Raymond Catteau.

⁵⁸ Instructions officielles du 14 novembre 1985. in, J.-M. Delaplace (1998). *op.cit.*, 381.

⁵⁹ *Ibid.*, 382.

⁶⁰ Arrêté du 14 mars 1986. Programme d'EPS des classes de seconde, première et terminal des lycées d'enseignement général et technique et des classes de première et deuxième année du cycles d'étude conduisant au baccalauréat professionnel. BO, 15, 17 avril 1986, 1347.

⁶¹ *Ibid.*, 1348.

⁶² *Ibid.*, 1348.

⁶³ Circulaire n°83-266 du 11 juillet 1983. Organisation de l'épreuve d'EPS des baccalauréats et des brevets de technicien, BO, 30, annexe 2, 2586-2588.

conduites motrices aquatiques aux lycées, en 1983⁶⁴, et au collège, en 1985, puis de la maîtrise de l'exécution à compter de 1994 (lycées). Cette tendance s'inscrit plus généralement dans les discours politiques (Loi d'orientation de 1989, Lionel Jospin) des années quatre vingt alors marqués par la volonté de contribuer à la réussite de tous élèves par une centration pédagogique plus individualisée en fonction des contextes scolaires et des publics cibles. Car dorénavant l'élève est mis au centre des préoccupations de l'école. C'est dans ce contexte scolaire que l'EPS cherche à afficher les moyens et les mises en œuvre qu'elle entend alors développer dans les pratiques de terrain pour contribuer, à sa manière, à la réduction de l'échec scolaire (projet EPS) en essayant notamment de remettre les élèves en difficultés sur la voix des apprentissages scolaires.

Entre 1945 et 1995, on peut affirmer que les curricula formels de la natation en EPS (2nd degré) ont été marqués par quatre ruptures de nature différente. La première, concerne la définition des contenus à enseigner, puisque l'on est passé d'une logique sécuritaire et minimale (1945-1959) à une logique culturelle (1967) sans perdre de vue le sauvetage aquatique. La seconde, d'ordre épistémologique, montre que le débat à propos de la première nage à acquérir, entre la brasse et le crawl, a été dépassé puisque dorénavant c'est l'adaptation motrice aux contraintes et aux ressources de l'eau par la maîtrise du triptyque respiration-équilibre-propulsion qui constitue la trame générale de l'enseignement prescrit de la natation en EPS (1967). La parole d'autorité semble alors s'inspirer de la conception dite moderne et synthétique de Raymond Catteau⁶⁵. En atteste le contenu de la *Programmation des APS* du 3 mai 1967 (partie natation). La troisième relève d'une rupture docimologique dans la mesure où à compter de 1983 (lycées) et de 1985 (collège), les modalités d'évaluation certificatives ont accordé à l'appréciation des conduites motrices une importance auparavant ignorée faisant alors la part belle aux seules performances chiffrées et mesurées. Enfin la dernière, de nature pédagogique, entre le discours relativement évasif des Instructions de 1945 et de 1959 qui plaçait sans plus de précision l'enseignement de la natation dans la séance de plein air aux beaux jours par le truchement des méthodes actives ; et la *Programmation des APS* de 1967 qui indiquait très précisément, en fonction du niveau de classe (6^e à terminale), les objectifs à atteindre, les contenus à enseigner, les mises en œuvre pédagogiques et les systèmes d'évaluation (brevets, tests variés⁶⁶). D'ailleurs, on peut écrire que ce document officiel constitue une parfaite illustration de ce que veut dire définir, hiérarchiser, différencier et organiser sur la durée d'une scolarité (6^e à la terminale) les contenus à enseigner en EPS pour les APS en général et pour la natation en particulier.

⁶⁴ *Ibid.*, 2579.

⁶⁵ Voir à ce sujet, Chapitre 2. La construction sociale des savoirs et des logiques d'action : entre formations initiales, univers professionnel, et champ sportif 1945-1995 ; et les nombreuses publications (articles, ouvrages, vidéo) de Raymond Catteau sans parler de son rayonnement dans les diverses formations initiales et continues.

⁶⁶ MEN & Ministère de la Jeunesse et des Sports (1967). *Programmation des APS dans les établissements scolaires du second degré. op.cit.*, 17-20.

Toutefois, l'enseignement réel de la natation en EPS au niveau des acteurs de terrain a-t-il été infléchi par ces quatre ruptures curriculaires formelles ? Pour le savoir, seule une investigation méthodique des pratiques pédagogiques passées (curricula réels) chez des acteurs de terrain de l'EPS devrait nous permettre *a priori* d'y apporter des éléments de réponse ; sans jamais toutefois perdre de vue l'importance du développement des infrastructures⁶⁷ (pleine eau, piscines découvertes, bassins aquatiques mobiles, piscines chauffées) sur la démocratisation de l'enseignement de la natation scolaire en 1945 et 1995⁶⁸.

En définitive, on l'aura compris, l'évolution des curricula formels pour la natation en EPS (2nd degré, 1945-1995) s'est logiquement inscrite dans l'évolution de la parole d'autorité. Nonobstant, si nous avons pu mettre en évidence l'évolution de l'identité de la natation scolaire prescrite durant la seconde moitié du XXe siècle, que savons-nous pour autant de leur application concrète locale par les enseignants d'EPS ayant exercé leur activité professionnelle dans divers contextes scolaires (publics cibles, conditions matérielles, projet de cycle) et possédant sans doute différents niveaux d'expérience et d'expertise sur la natation et son enseignement (savoirs théoriques, savoirs pratiques, savoirs d'action) eu égard à leur itinéraire biographique dans et hors du champ de l'EPS. Mais, comment avons-nous alors procédé méthodologiquement pour trouver des traces indiciaires qui témoigneraient d'une part, des pratiques pédagogiques passées de terrain à l'endroit de l'enseignement de la natation en EPS (2nd degré, 1945-1995) et, d'autre part, de la nature des savoirs aquatiques acquis sur la natation et son enseignement en fonction des parcours de vie privée et professionnelle ? Par ailleurs, qu'en est-il de l'évolution des modélisations de l'enseignement de la natation entre 1945 et 1995 ?

Les principales modélisations de l'enseignement de la natation entre 1945 et 1995

Bien que les différentes modélisations⁶⁹ qui ont jalonné l'histoire de l'enseignement (seconde moitié du XXe siècle) de la natation scolaire seront largement développées dans la Deuxième partie. Chapitre 2, à propos de la construction sociale des savoirs et des logiques d'action sur la natation et son

⁶⁷ Terret T., (1998, b). « L'eau, l'école et l'espace. Normes scolaires et pratiques de la natation au XXe siècle. » in Arnaud P., Terret T., (dir.). *Le sport et ses espaces. XIXe-XXe siècles*, Paris, Ed. du Comité des Travaux Historique et Scientifiques, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 47-63.

⁶⁸ Si la France comptait en 1948 quatre-vingt-huit piscines couvertes ou découvertes réparties à l'échelon national, dans les grandes agglomérations (Paris, Lille, Lyon) plutôt que les moyennes et petites villes, en 1982, elle disposait 3 496 piscines couvertes, mixtes ou de pleine eau. Ces données quantitatives à l'endroit de l'évolution du nombre de bassins entre 1945 et 1995 sont développées dans Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 3. L'évolution des curricula réels liés à l'enseignement de la natation en EPS (2nd degré) entre 1950-1995.

⁶⁹ T. Terret, (1996, b). « Savoir nager. Une histoire des pratiques et des techniques de la natation. » in, P. Goirand, J. Metzler (dir.), *Techniques sportives et culture scolaire*. Paris, Ed. Revue EPS, coll. "Histoire culturelle du sport.", 194-231.

enseignement, il nous a semblé opportun d'indiquer dès cette introduction mais de manière succincte les cinq principales modélisations⁷⁰ alors disponibles dans l'univers professionnel de l'EPS entre 1945-1995.

Modélisation behavioriste et instrumentée : Paul Beulque

Dès 1913, la démarche proposée par Paul Beulque à partir de ses expériences avec des élèves des écoles primaires publiques et des nageurs du club des Enfants de Neptune de Tourcoing repose sur un apprentissage collectif et analytique de la brasse. Il préconise alors d'alterner une étude à sec (donc déréalisée⁷¹), composée d'exercices préparatoires et élémentaires⁷², des mouvements de cette nage dans la salle de classe ou la cour de récréation avec des situations d'apprentissage, de ces mêmes mouvements de la brasse, dans l'eau par un système de sustentation à poulies⁷³. La modélisation de P. Beulque donne à voir un apprentissage instrumenté (partie aquatique) de nature behavioriste. Le maître de nage reste en permanence dépositaire du savoir ; à l'élève, placé systématiquement en dessous du maître et sous sa férule dans le bassin, d'apprendre la mécanique de la brasse à quatre temps par des séries de répétitions commandées. « *L'enseignement de la Natation exige une discipline sévère, un silence absolu. Seul l'instructeur doit se faire entendre, seul il doit rectifier les positions défectueuses.* »⁷⁴ L'apprentissage est réduit à la reproduction mécanisée d'une forme juste celle de la brasse en l'occurrence. À l'époque, le rationalisme pédagogique dont faisait état lui-même P. Beulque ne pouvait que séduire l'école⁷⁵. Au début des années cinquante, cette modélisation n'a pas disparu de l'univers professionnel de l'EPS, bien au contraire, en attestent les proportions alors montrées en modèle dans les colonnes de la *Revue EP.S*⁷⁶ (appareil de Trotzier).

Modélisation techno-centrée : C. Dubois, J.-P. Robin, E. Bordat

D'une manière générale, cette modélisation repose sur l'apprentissage d'une motricité aquatique de forme et de performance à partir d'une logique de reproduction des savoirs en actes des nageurs experts.

⁷⁰ La liste des théoriciens pédagogues présentés dans cette introduction n'est pas exhaustive, elle est enrichie par d'autres dans le développement de la thèse.

⁷¹ Tout se passe comme si on pouvait apprendre à nager en évitant l'eau.

⁷² P. Beulque, (1922). *Méthode de natation*. Tourcoing, Imprimeur Georges Frère, 29-44.

⁷³ *Ibid.*, 23-28. Les élèves apprennent à la surface de l'eau en étant suspendu par un système de câbles.

⁷⁴ *Ibid.*, 46.

⁷⁵ *Ibid.*, 7 : « à raison de 60 élèves à l'heure, c'est-à-dire d'une manière presque aussi intensive que peut le faire un professeur de gymnastique pour les exercices courant d'éducation physique. »

⁷⁶ « Comment le problème de la natation scolaire a été résolu à Tours » (1951). *Revue EP.S*, 5, 10-11 ; « Quatre années d'expérience au Havre. » (1952). *Revue EP.S*, 11, 36-37. Ces deux articles donnent en exemple le système de Trotzier (appareil de sustentation sans poulie) très proche du celui de P. Beulque.

Les tenants de ce courant, déjà présents dans la *Revue EP.S* dès 1955⁷⁷, ont continuellement proposé des progressions d'exercices ou de situations d'apprentissage avec ou sans matériel (pull-buoy, planche) par emboîtement pour acquérir, plutôt une à une, les techniques de nage sportive, les virages et les départs de spécialité jusqu'à la fin des années quatre vingt. L'idée de construire une motricité aquatique adaptative basée sur la maîtrise du triptyque équilibre-respiration-propulsion (ERP) adossée à l'analyse des relations affectives et cognitives (intelligibilité) entre le sujet et le milieu aquatique est peu présente dans cette modélisation plus proche en définitive du béhaviorisme que du constructivisme. Notons toutefois, que les propositions de R. Catteau reposent aussi en amont sur une analyse méthodique des nageurs experts en situation de compétition pour en déduire des invariants, dans la mesure où ni les contraintes et les ressources de l'eau ni la spécificité du corps humain (hétérogène et déformable) ne varient lorsque l'on change de technique de nage.

Modélisation naturelle : de G. Herbert à É. Schœbel

Contrairement à l'apprentissage instrumenté, la modélisation dite naturelle de l'enseignement de la natation repose, au moins au début de l'apprentissage, sur la construction de la flottaison naturelle du corps humain sans aide matérielle et le plaisir d'être dans l'eau. Rejoignant alors, sans pour autant y faire directement référence, les considérations de Gaston Bachelard sur les obstacles épistémologiques à franchir par rapport aux peurs et aux angoisses⁷⁸ que peut générer l'eau chez le débutant, les théoriciens pédagogues (G. Hébert⁷⁹, G. De Villepion⁸⁰, R. Siener⁸¹, É. Schœbel⁸²) qui s'inscrivent dans cette modélisation naturelle ont toujours veillé à ce que l'eau devienne une véritable amie chez notamment le sujet apeuré. Après l'étape dite de familiarisation (flottation, coulée-glisée, corps fusiforme, respiration, propulsion), ils préconisaient d'enseigner de manière collective la brasse ou le crawl (De Villepion), comme première nage, en ayant recours à des séries de mouvements à sec, dans l'eau, à la potence ou à la ceinture à bouchons de liège. De nature nettement moins béhavioriste, cette conception dite naturelle a annoncé les deux suivantes plus ancrées dans le constructivisme et le cognitives

⁷⁷ J. Perez-Riveiro, (1955). « Natation-Le dauphin. », *Revue EP.S*, 24, 25-30 ; G. Garoff, (1962). « La technique moderne de brasse orthodoxe. », *Revue EP.S*, 60, 34-36 ; G. Boissière, (1965). « Papillon dauphin. » *Revue EP.S*, 76, 66-67 ; J. Meslier, (1981). « Approche du 4 nages. », *Revue EP.S*, 169, 28-31 ; C. Dubois, & J.-P. Robin, (1982). « Le papillon une belle nage. » *Revue EP.S*, 173, 28-31 ; (1982). « Le virage dos. » *Revue EP.S*, 177, 46-49 ; (1984). « Le papillon. » *Revue EP.S*, 186, 11-15 ; É. Bordat, (1985). « Apprentissage du crawl. Une progression en 8 exercices. » *Revue EP.S*, 191, 33-37

⁷⁸ Bachelard G. (1942). *L'eau et les rêves. Essai sur l'imagination de la matière*. Paris, José Corti.

⁷⁹ G. Hébert, (1959). *Ma Leçon type de natation*. Paris, Librairie Vuibert, 6^e édition.

⁸⁰ G. De Villepion, (1929). *Nageons*. Paris : Éditions Bernard Grasset.

⁸¹ R. Siener (1948). *L'enseignement naturel de la natation utilitaire. Tome 1, Technique des nages, Initiation sportive*. Paris, Éditions Étienne Chiron.

⁸² É. Schœbel, (1947). *Précis de natation scolaire*. Carnets de l'éducation physique et des sports. Paris, Éditions Bourrelier ; É. Schœbel, & E. Raude, (1952). *La natation en colonies de vacances*. Carnets de l'éducation physique et des sports, Paris, Éditions Bourrelier.

Modélisation synthétique et moderne : de R. Catteau à P. Schmitt

C'est indiscutablement Raymond Catteau qui a construit, fait émerger, et largement diffusé la conception dite moderne et synthétique de l'enseignement de la natation⁸³ sur la base des précédentes propositions du courant dit naturel et des ses premiers écrits parus, dès 1961, dans la *Revue EP.S*⁸⁴. Sa première modélisation marque (années soixante) une rupture épistémologique dans la mesure où elle dépasse le débat sur la question de la première nage à enseigner aux élèves. Il met alors en avant l'acquisition, sans aide matérielle (ni bouée ni planche) et en eau profonde, du triptyque équilibre-respiration-propulsion (ERP), puis des nages sportives, des virages et des départs de spécialité. L'apprenti nageur est d'abord progressivement conduit pour parvenir à s'adapter, en toute autonomie, au milieu aquatique par la maîtrise du triptyque ERP (motricité adaptative). Le couronnement de cette modélisation se termine par la spécialisation technique, l'entraînement et la compétition sportive en natation (motricité de forme et de performance). S'appuyant sur la psychologie génétique de J. Piaget (schème d'action) et de la notion d'acteur moteur de H. Wallon, R. Catteau parvient à construire une progression d'enseignement et d'exercices allant du nageur débutant au nageur expert. Elle s'inscrit dans une perspective constructiviste des apprentissages moteurs en EPS. Sa programmation nous donne à voir comment il est parvenu à définir, à hiérarchiser et à différencier des contenus à enseigner à l'endroit de l'acquisition d'une motricité aquatique au croisement de la recherche de la meilleure adaptation possible (ERP), de la forme la plus juste (les quatre nages sportives), de l'efficience et de l'efficacité (la compétition). Sa seconde modélisation⁸⁵ (fin des années soixante-dix), intègre l'importance de la prise d'informations dans l'acte moteur⁸⁶ comme facteur adaptatif (J. Paillard) à l'environnement (équilibre-respiration-propulsion-information, ERPI). Dans la lignée de R. Catteau, nous retrouvons⁸⁷ d'autres enseignants d'EPS qui s'inscrivent tous dans cette modélisation dite moderne et synthétique avec parfois quelque nuances (M. Menaud & L. Zins⁸⁸, P.-R. Guilbert⁸⁹, J. Vivensang⁹⁰, P. Schmitt⁹¹). La modélisation de R. Catteau constitue une illustration parfaite de la scolarisation de l'enseignement en EPS d'un ensemble de techniques du corps propres à une pratique sociale (savoir savant) de forme compétitive (les quatre nages) de la classe de 6^e jusqu'à celle de terminale. Ainsi, la sportivisation des contenus natatoires de l'EPS n'a

⁸³ R. Catteau, & G. Garoff, (1968). *L'enseignement de la natation*. Paris, Éditions Vigot.

⁸⁴ R. Catteau, (1961). « Évolution pédagogique de la natation. » *Revue EP.S*, 54, 30-33 ; R. Catteau, (1961). « Étude systématique de la flottaison. » *Revue EP.S*, 55, 55-60.

⁸⁵ C. Erard, & A. Catteau, (2008). « Les trois modèles d'analyse de l'enseignement de la natation de Raymond Catteau (1950-2006) : influences pédagogiques et scientifiques. » in L. Munoz, (2008). *Usages corporels et pratiques sportives aquatiques du XVIIIe au XXe siècle*. Paris, L'Harmattan, Tome II, 101-123

⁸⁶ Voir à ce sujet la vidéo Catteau, R. (1979). *Digne, Dingue, D'eau*. Paris, Production INSEP.

⁸⁷ Tous les propositions de ces théoriciens pédagogues de la natation sont présentées et analysées dans Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 2. La construction sociale des savoirs et des logiques d'action : entre formations initiales, univers professionnel, et champ sportif 1945-1995. 2. Univers professionnel : entre formation continue et auto formation 1945-1995.

⁸⁸ M. Menaud, & L. Zins, (1965). *La natation*. Paris, Éditions Amphora.

⁸⁹ P.-R. Guilbert, (1968). *La natation d'aujourd'hui*. Paris, Éditions Borneman ; (dir.). (1974). *L'homme et l'eau, de l'apprentissage des nages à la maîtrise du milieu aquatique*, ENSEPS, Châtenay-Malabry.

⁹⁰ J. Vivensang, (1977). *La Pédagogie moderne de la natation*. 3^e Éd., Paris, Éditions Chiron Sports.

⁹¹ P. Schmitt, (1989). *Nager : de la découverte à la performance*. Paris, Éditions Vigot.

pas pu se faire qu'à cette condition au moment de franchir les portes de l'école. Autrement dit, au cours de la seconde moitié du XXe siècle, l'EPS ne peut pas être analysée et comprise sans prendre en compte en permanence l'indissociabilité des processus de scolarisation et de sportivisation dont elle a été marquée.

Modélisation anti-technicienne : A. Vadepiéd⁹², A. Vallet⁹³, G. Azémar⁹⁴, P. Arnaud⁹⁵

Travaillant sur l'adaptation aquatique chez de très jeunes enfants accompagnés par leurs parents dans l'eau (bébés nageurs), cette conception, développée par des enseignants d'EPS, s'appuie sur les neurosciences et la psychologie pour organiser et justifier, à la fin des années soixante-dix, une approche ludique et non-technicienne de la construction de l'autonomie (équilibre, flottaison, respiration, déplacements) dans le milieu aquatique (les jardins aquatiques d'Evron). Les relations affectives et cognitives qui lient le sujet au milieu aquatique et aux autres sont au cœur de cette modélisation de nature cognitiviste. De manière sans doute un peu caricaturale, on peut comprendre que cette conception ait pu trouver un écho favorable chez tous les enseignants d'EPS alors opposés à l'invasion technicienne (sportive) et à la réification des corps par une EPS à l'époque uniquement fondée sur la culture sportive (motricité de forme et d'efficacité).

Sachant, et on s'attachera à le montrer⁹⁶, que ces diverses modélisations ont été diffusées dans l'univers professionnel de l'EPS (formations, livres, articles, vidéo), on veillera alors à voir quand et comment⁹⁷ elles ont pu éventuellement, les unes plus que les autres, infléchir ou non les pratiques pédagogiques de terrain à propos de l'enseignement de la natation dans la mesure où elles n'ont pas nécessairement visé les mêmes formes de motricité aquatique (adaptative, d'efficacité, de forme, de sensation⁹⁸) en fonction de leur modèle théorique sous-jacent et de l'importance qu'elles ont alors accordé aux techniques de nage sportive. On tiendra aussi compte de l'évolution de ces modélisations à l'aune de

⁹² A. Vadepiéd, (1976). *Laissez l'eau faire*. Paris, Éditions Scarabée ; (1978). *Les eaux troublées*. Paris : Éditions Scarabée.

⁹³ J. Vallet, (1974). *Les bébés nageurs. La familiarisation à l'eau source d'éveil d du jeune enfant*. Paris, Éditions Marabout.

⁹⁴ G. Azémar, (1974). « Aspects fondamentaux du comportement du jeune enfant dans l'eau. » *Revue EP.S*, 129-130, 23-47.

⁹⁵ P. Arnaud, & G. Broyer, (1979). « Les conduites aquatiques du débutant. Analyse et interprétation de la régression des conduites aquatiques chez des élèves du premier cycle du second degré. » *Revue EP.S*, 158,49-59, 159, 70-73, 160, 73-75.

⁹⁶ Voir Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 2. La construction sociale des savoirs et des logiques d'action : entre formations initiales, univers professionnel, et champ sportif 1945-1995.

⁹⁷ Voir Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 3. L'évolution des curricula réels liés à l'enseignement de la natation en EPS (2nd degré) entre 1950-1995.

⁹⁸ T. Terret, (1996, b). *op.cit.*, 222. Notons que certaines de ces modélisations sont au croisement d'au moins deux formes de motricité aquatique. Par exemple, celle d'É. Schœbel se situe entre la motricité adaptative et la motricité sensitive durant au moins la phase dite de familiarisation.

celle des curricula formels pour la natation (2nd degré) marquée, comme nous l'avons vu, par quatre principales ruptures (épistémologique, culturelle, docimologique, pédagogique) au tournant de 1967.

Corpus, population étudiée et méthodologie

Pour parvenir à constituer notre corpus⁹⁹ sur, d'un côté, les savoirs aquatiques acquis chez une population d'enseignants d'EPS au cours de leur socialisation primaire (avant les études en EPS) et secondaire (durant et après les études en EPS) et, de l'autre côté, sur ce qu'ils ont réellement enseigné à des élèves durant des leçons de natation (25 académies), nous avons fait le choix de convoquer des traces indiciaires de différentes natures.

En l'espèce, nous avons eu recours à un questionnaire¹⁰⁰ auprès d'une population d'enseignants d'EPS¹⁰¹ composée de 143 sujets, tous volontaires pour cette étude. Indiquons que le plus jeune est né en 1967 et le plus âgé en 1923. Le questionnaire a été établi sur la base du guide d'entretien de Pierre Arnaud (1988)¹⁰² alors mis en place pour investir l'histoire des acteurs de terrain de l'EPS. Précisons que ce guide a déjà été réutilisé dans d'autres études historiques portant sur l'histoire de vie des hommes et femmes de terrain de l'EPS et de leurs pratiques pédagogiques¹⁰³. En ce qui nous concerne, notre questionnaire a notamment porté sur la définition, selon les témoins de la population ici étudiée, de leurs pratiques pédagogiques (curriculum réel) développées au cours de leur carrière d'enseignant d'EPS et des savoirs aquatiques acquis au cours de leur cheminement biographique (passé sportif, études en EPS, rencontres, formations diverses, auto-formation etc.). Nous avons ensuite souvent, par courriel ou par courrier (plus rarement), complété ce questionnaire initial par des relances écrites de questionnement. Les questions posées ont alors généralement porté sur d'une part, des précisions quant à la définition de leurs curricula réels et, sur d'autre part, la nature des savoirs aquatiques (pratiques, théoriques, d'actions) acquis durant leur parcours de vie privée et professionnelle (socialisation primaire et secondaire).

Sachant que nous avons travaillé sur la mémoire des acteurs, nous avons cherché sur un plan méthodologique à palier à d'éventuels biais mémoriels inhérents à ce genre d'étude historique. La solution a constitué à retrouver des documents privés ou semi-officiels (notes de cours, projet de cycle natation, systèmes d'évaluation d'équipe EPS) et des rapports d'inspection de leçons de natation en EPS

⁹⁹ Voir à ce sujet, Première partie : Des concepts à la démarche. Chapitre 3 : Corpus, méthodologie, population étudiée.

¹⁰⁰ Annexe n°1 : Notre questionnaire.

¹⁰¹ Voir à ce sujet, Première partie : Des concepts à la démarche. Chapitre 3 : Corpus, méthodologie, population étudiée. 4. Recherche et caractéristiques de la population étudiée.

¹⁰² P. Arnaud, (1988). *op.cit.*

¹⁰³ B. Michon, & B. Caritey, (1999). *op.cit.* ; B. Caritey, (2008). *op.cit.* Sur les conseils de M. Thierry Terret, nous remercions vivement M. Benoît Caritey, maître de conférences à l'UFRSTAPS de Dijon, d'avoir eu la gentillesse de nous communiquer ce guide d'entretien.

auprès des services archivistiques des rectorats. Nous avons alors croisé ces différentes sources documentaires. Rappelons que si nous disposons de peu de données socio-historiques sur ce qui s'est réellement enseigné en EPS au cours du XXe siècle cela tient - comme l'a par ailleurs souligné Évelyne Héry - d'une part, à l'opacité et au caractère privé de l'acte pédagogique révolu¹⁰⁴ et, d'autre part, à la difficulté de trouver des archives (rapports d'inspection de leçon d'EPS) et des témoins, relativement âgés, pour nous faire part de leurs pratiques pédagogiques à l'aune notamment de leur histoire de vie personnelle et professionnelle. D'autant plus que, sur un plan épistémologique, le recours au témoignage et à la mémoire des acteurs¹⁰⁵, dans l'écriture historique, n'est pas nécessairement encore de nos jours, pour de multiples raisons, toujours bien reconnu comme étant une source indiciaire fiable contrairement aux documents écrits. Toutefois, comme nous le montrerons, le croisement des sources indiciaires, entre la mémoire des acteurs et des documents écrits officiels ou semi-officiels, constitue sans doute à l'endroit de l'histoire des faits pédagogiques passés une plus value pour en administrer la preuve et donner ainsi le jour à une certaine vérité historique. Nous avons alors opté pour cette posture épistémologique à l'endroit de l'administration de la preuve et de la manifestation de la vérité.

En ce qui concerne le traitement des résultats, nous avons opté tant au niveau des curricula réels que des savoirs aquatiques acquis sur la natation et son enseignement, pour la mise en récurrence des données¹⁰⁶ fournies par l'ensemble des différents éléments qui composent notre corpus. En outre, cette mise en récurrence des données recueillies (curriculum, savoirs), nous a alors permis de mesurer rigoureusement, de manière synchronique et diachronique, l'existence ou non de dissonance ou de disparité, entre la norme et le singulier, entre le style et le genre en fonction des contextes scolaires, des époques, des choix d'itinéraire de vie dans et hors du champ de l'EPS. Sur les conseils de nos deux directeurs de thèse nous n'avons pas utilisé ni d'analyse textuelle (type logiciel Alceste) ni d'outil statistique sophistiqué (type logiciel modalisa) eu égard à la thématique de notre de recherche et à la nature même de notre corpus relativement disparate : témoignages écrits, documents officiels, officieux et privés, rapports d'inspection. Selon eux, ces outils auraient généré de nouvelles données chiffrées s'ajoutant aux premières sans pour autant nous apporter *a priori* d'élément nouveau. Au final, on peut qualifier notre travail de thèse comme étant une étude de nature empirique et descriptive à propos de l'histoire des textes officiels, des pratiques pédagogiques (anthropologie du fait pédagogique passé) à l'endroit de l'enseignement de la natation en EPS (2nd degré, 1945-1995) et des histoires de vie d'acteurs de terrain de l'EPS. L'histoire des pratiques pédagogiques scolaires passées nous apparaît alors comme

¹⁰⁴ É. Héry, (2005). « Les pratiques pédagogiques, objets d'histoire ». *Carrefours de l'éducation*, 19, 93-105.

¹⁰⁵ M. Halbwachs, (1994 [1924]). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris, Albin Michel ; D. Voldman, (1992). « La bouche et la vérité ? La recherche historique et les sources orales. » *Les cahiers de l'IHTP*, 29 ; P. Ricœur, (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris, Le Seuil.

¹⁰⁶ A. Robert, & A. Bouillaguet (1997). *L'analyse de contenu*. Paris, PUF ; D. Bertaux, (1997). *Les récits de vie*. Paris, Nathan.

étant une histoire sociale et culturelle, tant du côté des enseignants que de celui des enseignés, qu'il s'agisse de l'EPS ou des autres disciplines scolaires.

La période d'étude : 1945-1995

Si la période d'étude a été volontairement bornée de 1945 à 1995, c'est parce que premièrement les acteurs les plus âgés que nous avons pu questionner ont débuté leurs études en EPS en 1945¹⁰⁷ ; et que concernant la borne supérieure de 1995, nous n'avons pas souhaité pour des raisons d'objectivité historique analyser, au moment de démarrer ce travail de thèse (2006), des pratiques pédagogiques encore encadrées à l'époque par les textes officiels parus à compter de 1996 (Collège). Effectivement, sur un plan épistémologique, nous avons supposé que les enseignants d'EPS auraient peut être eu tendance à déclarer en partie de fausses pratiques pédagogiques dans le souci d'être au plus près des exigences institutionnelles du moment et d'éviter ainsi d'être mal jugés. En outre, l'historicité des acteurs étant par nature non historique¹⁰⁸, si nous avons porté notre attention sur une histoire trop au présent¹⁰⁹, cela aurait sans doute nuit à l'objectivité des propos déclarés (questionnaire et relance du questionnaire).

Par ailleurs, par rapport à l'évolution des curricula formels en EPS en général et ceux de la natation en particulier, il nous a paru pertinent *a priori* d'analyser l'évolution des curricula réels avant et après 1967. Car, comme nous avons pu le montrer, c'est effectivement à partir de 1967 (*La Programmation des APS dans les établissements scolaires du second degré* du 3 mai 1967 et les IO du 19 octobre 1967) que le législateur a pris grand soin, contrairement à la période précédente allant des Instructions ministérielles de 1945 à celles de 1959, de définir avec un maximum de précision, de la 6^e à la terminale, les contenus à enseigner, des tests et des brevets de natation, ainsi que les conditions pédagogiques à mettre en place pour parvenir, du moins on le suppose, le mieux possible à transmettre l'ensemble de ces contenus. L'évolution de la parole d'autorité vers plus de précision curriculaire a-t-elle eu des effets notoires sur les curricula réels avant et après 1967 ? Nous le verrons. Enfin, si nous avons pu mettre en évidence qu'à partir de 1967 jusqu'à 1995, les curricula formels ont été marqués par quatre ruptures importantes (culturel, épistémologique, docimologique, pédagogique), et bien, il nous fallait pour pouvoir éventuellement en rendre compte au niveau des curricula réels comparer cette période avec celle qui l'a précédée (1945-1995).

¹⁰⁷ Nous regrettons, pour l'historiographie de l'EPS, de ne pas être parvenu à contacter de plus anciens témoins. Indiquons que nous avons au préalable pris contact avec environ 900 enseignants d'EPS à la retraite ou encore en activité à l'échelon national. Sur cette population primaire, 253 sujets ont été d'accord pour recevoir le questionnaire. Au final, nous avons pu travailler sur la base de 143 questionnaires dûment remplis donc exploitables.

¹⁰⁸ F. Ferrarotti, (1990). *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Collection sociologies au quotidien. Paris : Éditions Méridiens Klincksieck, 29.

¹⁰⁹ C'est-à-dire jusqu'à aujourd'hui (2010).

Cadre théorique et revue de littérature

Notre étude ayant pour objets le curriculum et la construction sociale de la rationalité pratique, axiologique et psychologique chez des acteurs ordinaires de l'EPS ; en fonction des entités épistémiques fréquentées, en tant que support de diffusion de savoirs aquatiques (théoriques, pratiques, d'action), au cours de leur socialisation primaire puis secondaire ; il nous fallait donc logiquement, sur un plan conceptuel, convoquer des travaux sur les principaux concepts¹¹⁰ suivants : curriculum, savoir, acteur, rationalité, formation et socialisation, identité professionnelle. En l'espèce, nous avons concernant le concept de curriculum différencié le curriculum formel (textes officiels) du curriculum réel (pratiques pédagogiques) et du curriculum caché ; s'agissant du concept de savoir, nous avons opté pour distinguer, à propos de la natation et de son enseignement, trois registres différents mais complémentaires de savoirs : savoirs pratiques, savoirs théoriques, savoirs d'action professionnelle ; sur les concepts d'acteur et de rationalité pratique, axiologique et psychologique, nous avons convoqué des travaux qui mettent en lumière la complexité (variables médiatrices) inhérente à toute situation humaine qui lie un acteur ou des acteurs organisés par des buts à atteindre dans un système donné ; pour ce qui relève de la formation et de la socialisation des identités professionnelles nous avons utilisé notamment les cadres théoriques de M. Fabre, de C. Dubar et P. Tripier. Dans un second temps, nous avons mis ces mêmes données théoriques en perspective avec des travaux et des données parus sur notre thématique de recherche (acteurs et pratiques pédagogiques passées). Nous avons alors logiquement investi « l'historio-socio-graphie » des acteurs ordinaires de l'EPS (histoire des formations, histoire des profils sociologiques, histoire des profils de professionnalité recherchés, histoire des conceptions et des identités professionnelles) et des données historiques sur les pratiques pédagogiques passées en EPS : documents iconographiques, romans, livres sur l'école, témoignages, travaux universitaires. C'est cette logique que nous a conduit à organiser notre plan en deux grandes parties.

Plan de la thèse

Si la première partie contient trois chapitres dont les deux premiers qui articulent les concepts clés de cette recherche avec ensuite une revue de littérature (Chapitre 2) à propos des acteurs et des pratiques pédagogiques révolues en EPS comme objets d'histoire ; et bien ensuite, le troisième chapitre présente, quant à lui, le corpus, la méthodologie employée et les caractéristiques de la population étudiée. S'agissant de la deuxième partie, composée également de trois chapitres, elle porte sur l'ensemble des

¹¹⁰ Ces concepts sont détaillés de manière approfondie dans Première partie : Des concepts à la démarche. Chapitre 1 : Curriculum. Socialisation professionnelle. Savoirs.

résultats de ce travail de recherche à savoir la formalisation et l'analyse (Chapitre 1) des curricula formels de la natation scolaire (2nd degré, 1945-1995), (Chapitre 2) de la construction des savoirs aquatiques et des logiques d'action entre formations initiales, univers professionnel, et champ sportif (1945-1995), et enfin (Chapitre 3) de l'évolution des curricula réels liés à l'enseignement de la natation en EPS (2nd degré, 1950-1995). Si nous n'avons pas choisi d'intégrer par instillation le cadre théorique et la revue de littérature dans les résultats, c'est uniquement par souci de clarté dans la mesure où il est, avec la revue de littérature, relativement conséquent. Toutefois, indiquons que dans la deuxième partie, nous avons souvent indiqué en référence les éléments de notre cadre théorique.

Contextualisation de cette recherche et hypothèses de travail

Afin de contextualiser cette recherche et d'en préciser les hypothèses, indiquons que ce travail de thèse s'inscrit, en partie, dans la continuité de notre Master 2 (2005) dont l'objet était la construction et la socialisation des identités professionnelles chez une population hétérogène d'enseignants d'EPS ayant vécu des trajectoires biographiques personnelles et professionnelles différentes¹¹¹. Les conclusions de ce travail de recherche mettaient alors en lumière l'existence de sous-groupes identitaires en fonction de la nature de leurs itinéraires biographiques personnels et professionnels pour accéder à l'exercice du métier d'enseignant d'EPS. On avait alors suggéré que leur manière de se définir au travail avait pu infléchir la nature de leurs pratiques pédagogiques. La genèse de cette nouvelle recherche en thèse est liée d'une part, aux résultats précédents (Master 2) et, d'autre part, aux constats suivants (1945-1995) : les curricula formels de l'EPS (textes officiels) et les concours de recrutement d'enseignants d'EPS¹¹² ont toujours été définis à l'échelon national mais, dans le même temps, on a toujours pu observer d'une part, une variabilité des contextes locaux d'enseignement de la natation en EPS¹¹³ et, d'autre part, une pluralité des itinéraires biographiques permettant l'accès au métier d'enseignant d'EPS¹¹⁴. Donc, s'agissant de l'enseignement de la natation en EPS (2nd degré), nous avons alors voulu formaliser ce qui a été réellement enseigné à des élèves entre 1945-1995, en fonction des contextes scolaires locaux (infrastructures, équipe EPS, choix pédagogiques), des publics cibles (collège, lycées) et des caractéristiques biographiques personnelles et professionnelles d'enseignants d'EPS ayant vécu des itinéraires biographiques à la fois communs et différents, tant dans le champ de l'EPS que dans le champ sportif au sens large du terme. Sans toutefois jamais perdre de vue l'évolution des exigences prescrites

¹¹¹ E. Auvray, (2005, a). *Identités professionnelles : Essai d'analyse comparative entre quatre générations différentes d'enseignants d'EPS*. Master 2 Recherche STAPS & Sciences de l'éducation, Universités de Caen.

¹¹² Notamment pour cette étude le CAPEPS (1945-1995), le diplôme de maître d'EPS (1945-1976) et le professorat adjoint d'EPS (1977-1984).

¹¹³ T. Terret, (1996, a). « Histoire de la natation », in T. Terret, (dir.), *Histoire des sports*. Paris, L'Harmattan, 51-85 ; J. Zoro, (2002). *op.cit.* 212-216 ; B. Michon, & B. Caritey, (1999). *op.cit.*, 11-45.

¹¹⁴ B. Michon, (1983). « Éléments pour une histoire sociale des enseignants en EPS. » *STAPS*, 8, 21-22 ; P. Néaume, (1992). *L'éducation physique et ses enseignants au XXe siècle*. Paris, Amphora ; M. Attali, & col. (2006). *L'univers professionnel des enseignants d'éducation physique de 1940 à nos jours*. Paris, Vuibert.

(curriculum formel) par le législateur à l'échelon national pour l'enseignement de la natation dans le second degré (1945-1995). S'agissant alors du personnel enseignant d'EPS, nous avons cherché à identifier si la nature des savoirs théoriques, pratiques et d'actions acquis sur la natation et son enseignement en fonction des cheminements biographiques, dans et hors du champ de l'EPS, avait infléchi ou non à un échelon individuel, leurs pratiques pédagogiques et, à un échelon plus collectif, les curricula réels (n=143) liés à l'enseignement de la natation en EPS. Autrement dit, nous avons porté nos investigations sur l'identification des ressorts de leurs logiques d'action¹¹⁵ à l'endroit de l'enseignement de la natation en fonction de leur histoire de vie et des contextes scolaires rencontrés durant leur carrière.

De cette problématisation, il en découle les deux hypothèses suivantes :

Première hypothèse : l'évolution diachronique des curricula réels (1945-1995) liées à l'enseignement de la natation en EPS (2nd degré) ne refléterait pas nécessairement celle des curricula formels. Dès lors, on suppose que les curricula réels de la natation scolaire seraient plutôt *a priori* déterminés d'une part, par les itinéraires biographiques des acteurs de terrain de l'EPS et les identités professionnelles qu'ils sous-tendent et, d'autre part, par la contextualisation scolaire de leur agir professionnel, que par les seuls curricula formels.

Cette hypothèse nous invite à nous questionner alors sur le synchronisme ou non entre la temporalité des réformes de contenu en EPS et celle relative à des pratiques pédagogiques chez des acteurs ordinaires. L'acteur n'est-il pas alors le facteur décisif dans la mise en place ou non de toute réforme scolaire ?

Deuxièmement hypothèse : de manière synchronique, on suppose que lorsque les trajectoires biographiques d'enseignants d'EPS seraient relativement semblables (formation initiale, concours de recrutement d'enseignement d'EPS, expérience et expertise dans l'activité natation), elles auraient influencé de manière identique la nature des curricula réels, malgré la variabilité de la contextualisation de leur agir professionnel en tant que succession d'actions datées et situées dans divers contextes locaux d'enseignement (infrastructures, équipes EPS, projets natation).

Charge à nous maintenant de la découvrir, de la comprendre et de lui donner du sens dans sa singularité d'action spatiale et temporelle pour que ces événements passés, mal connus de surcroît, puissent devenir des faits historiques à part entière.

¹¹⁵ B. Lahire, (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, Nathan.

Première partie. Des concepts à la démarche

Chapitre 1. Curriculum. Socialisation professionnelle. Savoirs

Cette première partie vise à présenter la construction de notre cadre théorique qui sous-tend notre étude. D'une manière générale, nous allons exposer au travers notamment de travaux de recherche universitaire les concepts clés que nous avons convoqués pour établir nos hypothèses, notre problématique, et guider notre travail d'investigation. Le premier de ce concept, celui de curriculum, renvoie à ce qui a été d'un côté exigé par la parole d'autorité (instructions officielles, programmes, évaluations certificatives) à l'endroit de l'enseignement de la natation en EPS, et, de l'autre côté à ce qui a été réellement enseigné à des élèves au cours de séances de natation dans des contextes scolaires différents tant du point de vue des contenus dispensés que des moyens pédagogiques utilisés pour les transmettre¹¹⁶ entre 1945 et 1995. Le second, celui de socialisation professionnelle, correspond aux éléments biographiques et relationnels qui ont pu façonner l'identité professionnelle d'acteurs ordinaires de l'EPS au travail eu égard à leur cheminement biographique dans et hors du champ de leur univers professionnel (1945-1995). Car, les trajectoires de vie privée et professionnelle, les rencontres, les contextes d'enseignement fréquentés au cours de la carrière constituent autant de facteurs qui ont pu peser sur la construction des identités professionnelles et des logiques d'action qui les sous-tendent. Il s'agira notamment d'identifier la nature des savoirs théoriques, pratiques et d'actions professionnelles acquis sur l'activité natation et son enseignement avant, pendant et après les études en EPS. Enfin, le concept de savoir, concerne à la fois la construction des identités professionnelles et le curriculum puisqu'il renvoie d'une part, à ce qui a été acquis sous la forme de savoirs et de savoir-faire avant, pendant, et après les études en EPS sur en l'occurrence la natation et son enseignement ; et, d'autre part, à ce qui a été dispensé comme savoirs et savoir-faire à des élèves au cours de séances de natation en EPS par des acteurs de terrain de l'EPS dans diverses académies (1945-1995).

¹¹⁶ À partir notamment d'un ensemble de témoignages écrits d'acteurs ordinaires de l'EPS, autrement dit, à partir de la parole d'acteurs de terrain de l'EPS ; et, de rapports d'inspection de leçons de natation, c'est-à-dire la parole rapportée par des inspecteurs pédagogiques régionaux en EPS.

1. Le curriculum

En latin le *curriculum* signifie le cours de la vie. Dans le champ éducatif, il correspond soit à un parcours de formation, à un programme, à un cursus scolaire ou à un plan d'études¹¹⁷. Généralement, la sociologie du curriculum distingue le curriculum formel, ce qui est initialement prescrit par la parole d'autorité dans les textes officiels, du curriculum réel, c'est-à-dire ce qui est réellement enseigné à des élèves ou à des étudiants au cours d'un cheminement scolaire. S'agissant du curriculum caché, il renvoie à des apprentissages non programmés « *qui échappent à la conscience des principaux intéressés* »¹¹⁸. L'école qui constitue selon Émile Durkheim un lieu « *de socialisation méthodique de la jeune génération* »¹¹⁹, pour assurer la continuité d'une société, se doit de transmettre une culture fondée sur un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être réputés légitimes à un moment donné dans une société donnée. Au législateur alors de définir, en les choisissant, des curricula formels uniformisés au plan national (France) ou régional (Angleterre, Allemagne) qui seront ensuite développés, à un échelon local, par le personnel enseignant sous la forme d'un ensemble d'expériences formatrices (ou déformatrices) vécues par les élèves afin de les transformer durablement. C'est donc par l'activité quotidienne au travail du personnel enseignant, spécialement mandaté et formé pour appliquer cette mission étatique, que se déclinent dans l'épaisseur et la singularité des contextes scolaires les curricula formels.

1.1. Le curriculum formel

Selon Philippe Perrenoud, sur un plan historique la notion de curriculum n'est pas un concept savant¹²⁰. Si le curriculum correspond dans les pays anglo-saxons à un parcours éducatif, en France, il se définit davantage comme étant un programme, un cursus ou un plan d'études que l'on retrouve inscrit notamment dans les textes officiels propres à chaque discipline scolaire : programmes, instructions, évaluations certificatives. Selon Mialaret, le curriculum « *est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes (y compris l'évaluation), les matériels (y compris scolaires) et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants.* »¹²¹ À l'école, le curriculum formel fixe, de manière rationnelle, les conditions idéales et optimales d'enseignement pour réaliser auprès d'élèves abstraits des apprentissages. Il représente alors une norme qui doit être appliquée *a priori* par ceux qui en sont spécialement mandatés et qualifiés pour l'exécuter. C'est en cela que le curriculum formel peut apparaître de manière paradoxale

¹¹⁷ Ph. Perrenoud, (1993). « Curriculum : le formel, le réel, le caché », in J. Houssaye, (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, ESF, 61.

¹¹⁸ *Ibid.*, 66.

¹¹⁹ É. Durkheim, {1966 (1911)}. *Éducation et sociologie*. Paris, PUF, 92.

¹²⁰ *Ibid.*, 61.

¹²¹ G. Mialaret, (1991). *Pédagogie Générale*. Paris, PUF, 198.

comme étant d'un côté, un moyen étatique de contrôle et de normalisation des masses¹²² et, de l'autre côté, un outil au service de l'égalité républicaine dans la mesure où il doit être légalement appliqué à tous. Le curriculum formel constitue donc un filtre car il repose sur des choix curriculaires (discutables) entre des savoirs savants qui devront être enseignés et d'autres qui ne le seront pas pour des raisons politico-historiques¹²³. Bien que formel, ce curriculum est réel puisqu'il existe matériellement sous la forme de traces écrites officielles. Au niveau de la définition des contenus officiels à enseigner, le curriculum formel se réfère le plus souvent à un ensemble de savoirs savants externes à la culture scolaire¹²⁴. C'est ensuite, selon Yves Chevallard, par une opération de transposition didactique externe (niveau primaire) que l'on parvient à passer d'un savoir savant, comme le sont par exemple les activités physiques et sportives pour l'EPS, à un savoir à enseigner prescrit par la parole d'autorité (textes officiels). Le didactique interne offre ensuite la possibilité aux enseignants de pouvoir s'appuyer sur des propositions et des outils de pédago-didacticiens¹²⁵ (évaluations, grilles, guide méthodologique et didactique) pour permettre, à niveau secondaire, l'application des exigences curriculaires prescrites. Parfois, il se produit un processus de création didactique¹²⁶, c'est-à-dire le fait de programmer à un niveau primaire et/ou secondaire des savoirs à enseigner qui ne reposent pas nécessairement sur des savoirs savants externes. Dans le champ de l'EPS, le processus de création didactique peut conduire parfois, soit par nécessité ou par réaction identitaire, la noosphère à l'autotélisme. Effectivement, en ce qui concerne l'évolution de l'EPS, on constate que sa prise de distance volontaire vis-à-vis des pratiques sportives compétitives (années soixante-dix et quatre-vingt) l'a conduit à produire, dans l'optique d'asseoir et d'affirmer une identité plus scolaire, un discours programmatique parfois marqué par l'autotélisme¹²⁷ afin d'enrayer à l'époque les tentatives d'externalisation¹²⁸ de l'enseignement de l'EPS.

Dans la mesure où il n'est pas possible de pouvoir tout enseigner à l'école, la question des choix curriculaires devient donc primordiale au moment d'établir les programmes propres à chaque discipline

¹²² L'EPS peut être appréhendée comme une discipline scolaire obligatoire qui normalise les élèves dans l'optique de leur donner plus de force physique, morale, psychologique et de la contrôler.

¹²³ Voir à ce sujet les ouvrages de Marc Ferro, (1981). *Comment on raconte l'histoire aux enfants : à travers le monde entier*. Paris, Payot ; (1985). *L'Histoire sous surveillance : science et conscience de l'histoire*. Paris, Calmann-Lévy ; (2000). *Que transmettre à nos enfants*. Paris, Le Seuil ; à propos de ce qui doit être légalement enseigné aux élèves en histoire à l'école.

¹²⁴ J.-L. Martinand, (1983). « Questions pour la recherche : la référence et le possible dans les activités scientifiques scolaires », in G. Delacôte & A. Tiberghien (coord.). *Recherche en didactique de la physique : les actes du premier atelier international* Paris : Editions du CNRS, 227-249 ; J.-C. Forquin, (1989). *École et culture, le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

¹²⁵ S'agissant de la natation, le champ de l'EPS regorge (1945-1995) d'articles parus dans des revues professionnelles (*Revue EP.S*) et d'ouvrages sur la didactique et la pédagogie pour permettre aux enseignants d'EPS de développer sur le terrain les exigences institutionnelles.

¹²⁶ Y. Chevallard, (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La pensée sauvage.

¹²⁷ Par exemple, pour les épreuves de natation course pour les classes à examens il s'agissait, entre 2002 et 2007, d'un parcours chronométré de 250m multi-nages, c'est-à-dire une épreuve qui n'avait pas d'équivalent dans la culture sportive natatoire de l'époque ; BOEN, n°25, Évaluation de l'EPS aux baccalauréats de l'enseignement général et technologique. Liste nationale d'épreuves et référentiel national d'évaluation, 20 juin 2002.

¹²⁸ On pense notamment à la mise en place des Centre d'animation sportive (CAS) en 1972 et des Section d'animations sportive (SAS) en 1977.

scolaire. Bien souvent, ce processus d'écriture du curriculum formel engendre entre les différents acteurs concernés une situation conflictuelle. En l'espèce, l'analyse socio-historique des processus rédactionnels liés à la définition des curricula formels de l'EPS, nous montre qu'ils ont toujours été soumis à des états de tension interne et à des nécessités externes dues aux demandes et aux exigences politiques, sociales, et syndicales. La définition des curricula formels de l'EPS a souvent résulté d'une construction sociale et politique basée sur des rapports de forces entre des réseaux d'acteurs qui ne partageaient pas nécessairement les mêmes points de vue sur les choix curriculaires à programmer¹²⁹. S'agissant du curriculum formel de l'EPS, si en Angleterre il est défini à un échelon local, en France, il a toujours été prescrit au niveau national entre 1945 et 1995. Il y a donc, sur ce point précis, plus de probabilité de voir apparaître des dissonances entre le curriculum formel et le curriculum réel dans le cas où il est notamment prescrit au travers d'un programme à l'échelon national. Car, on peut parier que la contingence et la variabilité des milieux scolaires d'enseignement (public cible, ressources et contraintes matérielles et humaines) ainsi que les choix curriculaires établis localement, soit au niveau individuel, soit au niveau des équipes enseignantes d'EPS (projet EPS), peuvent produire des écarts par rapport au curriculum prescrit.

De manière assez consensuelle, les nombreux travaux en sciences humaines définissent le curriculum comme étant un ensemble d'énoncés d'intentions de formation comprenant systématiquement la définition :

- « *du public scolaire cible,*
- *des finalités et des objectifs,*
- *des contenus,*
- *des méthodes pédagogiques et du matériel,*
- *de la description du système d'évaluation,*
- *de la planification des activités. »*¹³⁰

Afin de formaliser entre autres l'évolution, chez une population d'acteurs de terrain de l'EPS (1945-1995), de curricula réels liés à l'enseignement de la natation, nous avons fait le choix de construire

¹²⁹ G. Klein, (2003). *op.cit.*

¹³⁰ F. Raynal, & A. Rieunier, (1998). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris, ESF, 96-97.

notre questionnaire à partir des six critères indiqués ci-dessus qui circonscrivent habituellement la notion de curriculum formel ou réel. Indiquons toutefois que si, selon Jean-Claude Forquin le curriculum réel correspond à un ensemble de situations d'apprentissage vécues par un apprenant au cours d'un parcours de formation dispensé dans une institution d'enseignement donnée¹³¹ à un niveau méta, en revanche, on ne saurait réduire l'analyse du curriculum réel à celle de quelques pratiques pédagogiques et didactiques d'enseignants à un niveau plus infra. Même s'il est couramment admis que les notions de curriculum et de pratiques pédagogiques sont généralement définies par des éléments communs : le public cible, le lieu, les finalités et les objectifs, les mises en œuvre pédagogiques et le matériel, les progressions d'exercices, les systèmes d'évaluations. Notre étude n'a donc pas la prétention, du fait notamment des caractéristiques et de la représentativité de la population étudiée, de pouvoir formaliser et d'exprimer la totalité des curricula réels qui ont pu exister entre 1945 et 1995 à l'endroit de l'enseignement de la natation en EPS (second degré). Il s'agit simplement de voir comment, dans la complexité des contextes scolaires, des enseignants d'EPS ont appliqué les textes officiels. Dans le corps du texte nous utiliserons donc parfois comme notions synonymes le curriculum réel en lieu et place de celles de pratique pédagogique réelle de (terrain), et inversement, sans que cela ne signifie pour autant que les pratiques pédagogiques réelles que nous avons pu identifier et caractériser, à un moment donné dans un contexte scolaire donné, expriment l'ensemble des curricula réels d'une période historique étudiée. Enfin, et il faudra le préciser, allons-nous identifier à partir de notre méthodologie de recherche plutôt des pratiques pédagogiques et/ou des pratiques didactiques ?

1.2. Le curriculum réel

Selon les sociologues britanniques spécialistes du *curriculum studies*¹³², le curriculum réel désigne un ensemble d'expériences vécues réellement à l'école par les apprenants dans les différentes disciplines scolaires. Autrement dit, il correspond à ce qui leur a été réellement enseigné tant au niveau des mises en œuvre pédagogiques que des contenus transmis (versant didactique) : lieu, public cible, finalités et objectifs, mises en œuvre pédagogiques et matériel, progressions d'exercices, systèmes d'évaluations. Le curriculum réel est donc constitué par l'ensemble des expériences formatrices vécues par des apprenants dans l'enceinte de l'école. Indiquons par ailleurs que les élèves, comme les enseignants¹³³, vivent également des expériences formatrices (par hétéro-formation et auto-formation) en dehors des murs de l'école (associations, syndicats, mouvements affinitaires etc.). De manière générale, le curriculum réel

¹³¹ J.-C. Forquin, (1989). *op.cit.*

¹³² W.-F. Pinard, W.-M. Reynolds, P. Slattery, P.-M. Taubman, (1995). *Understanding Curriculum : An Introduction to the story of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New-York, Berne, Peter Lang ; P.-W. Jackson, (1992). *Handbook of Research on Curriculum*. New York, Maemtlan.

¹³³ Certains enseignants d'EPS de la population étudiée ont sans doute acquis des savoirs et des savoir-faire sur la natation en dehors du champ de l'EPS soit durant leur socialisation primaire (avant leurs études en EPS) ou/et secondaire (durant et après leurs études en EPS).

incarne la mesure entre l'intention d'instruire, selon des normes institutionnelles, un élève abstrait et la réalité vécue par des apprenants au travers d'un ensemble d'expériences susceptibles d'avoir pu provoquer des transformations durables. Bien souvent, le curriculum réel est rarement à l'image du curriculum prescrit (ou formel), soit au niveau macroscopique (ensemble d'élèves), soit au niveau microscopique (chaque élève), en raison d'un ensemble de *variables médiatrices*¹³⁴ liées, du moins on le suppose, en EPS : aux conditions matérielles et humaines de l'agir professionnel (la contingence), à l'interprétation personnelle du curriculum formel, à la composition sociologique des publics scolaires enseignés¹³⁵ et des équipes pédagogiques d'EPS en place¹³⁶, et à la diversité des identités professionnelles qui composent le corps des enseignants d'EPS. Ainsi, le curriculum réel est en partie déterminé par des facteurs sociaux et historiques endogènes (les acteurs, les conditions matérielles, etc.) et exogènes (les exigences politiques et sociales) à ceux qui les développent. Selon Philippe Perrenoud « *lorsqu'il est codifié par écrit, le curriculum formel est avant tout une affaire de représentations. Il y a donc autant d'interprétation que de courants politiques et pédagogiques, de fonctions, de groupes, de pression, de perspectives régionales ou militantes.* »¹³⁷ Il existe donc des fluctuations naturelles et culturelles entre le curriculum formel et le réel, dans sa partie manifeste, du fait de la singularité des identités professionnelles des acteurs de terrain, des conceptions de l'EPS qu'ils défendent¹³⁸, et de la diversité des contextes scolaires d'enseignement. Ainsi, cette dissonance possible concède aux enseignants une nécessaire part de liberté et d'autonomie, autrement dit de créativité pédagogique et didactique, indispensables à leur bien être professionnel et personnel. Mais, les décalages possibles entre les intentions d'instruire et les réalisations concrètes posent la question des inégalités scolaires des acquis des élèves et de leur réussite scolaire. En effet, la mesure des curricula réels nous interroge sur l'égalité des élèves vis-à-vis du curriculum formel uniformisé. Selon Philippe Perrenoud « *le système éducatif cherche à faire croire que cette marge d'interprétation et de variation n'entre pas en contradiction avec les principes d'égalité devant l'école. (...). Pour maintenir cette fiction, le plus sûr est de ne pas y aller voir de trop près, et donc de ne pas se donner trop de moyens de connaître le curriculum réel, du moins dans son détail.* »¹³⁹

S'agissant alors de l'apprentissage réel de la natation en EPS, on peut se demander si, entre 1945 et 1995, les élèves ont tous eu accès au même enseignement tant au niveau des mises en œuvre pédagogiques que des contenus enseignés et des modalités d'évaluation. On suppose *a priori* que non, en raison d'un ensemble de *variables médiatrices* qui tiennent vraisemblablement, aux conditions matérielles et humaines locales, aux publics scolaires cibles, aux identités professionnelles, à l'interprétation personnelle du mandat prescrit, aux choix curriculaires locaux (équipe EPS), aux attirances et aux

¹³⁴ Ph. Perrenoud, (1993). *op.cit.*, 63.

¹³⁵ V. Isambert-Jamati, (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris, PUF.

¹³⁶ M. Briot, (1998). *Logiques d'action et contenus d'enseignement : l'effet équipe EPS. Application aux objectifs de socialisation/citoyenneté*. Thèse de doctorat en STAPS, Grenoble 1, Université Joseph Fourier.

¹³⁷ Ph. Perrenoud, (1993). *op.cit.*, 67

¹³⁸ P. Lorca, (2002). *Contribution à l'étude des conditions d'émergence de l'EPS comme discipline scolaire. Aperçus de la noosphère*. Thèse de Sciences de l'Education, Université Lyon 2.

¹³⁹ Ph. Perrenoud, (1993). *op.cit.*, 68

compétences des enseignants, aux conceptions de l'EPS portées et défendues (entre culturaliste et développementaliste), au bon fonctionnement de la classe et du contrat didactique entre l'enseignant et ses élèves etc. En effet, selon Ph Perrenoud « *la problématique du curriculum réalisé (réel) de façon originale introduit à l'analyse des organisations scolaires et du travail en classe* »¹⁴⁰, autrement dit, sous l'angle des choix curriculaires individuels et collectifs (équipe EPS) et de leur application *in situ*. Il s'agit alors d'identifier et d'analyser un ensemble de curricula réels déclarés par des acteurs de terrain de l'EPS et/ou rapportés par des inspecteurs pédagogiques, à partir de la formalisation de leurs pratiques pédagogiques réelles selon une approche anthropologique du fait didactique et pédagogique. Cette perspective « *anthropologique du curriculum réel ouvre donc un immense champ d'investigation, qui va de la structuration involontaire et inconsciente d'une suite cohérente d'expériences formatrices*¹⁴¹ à la *scolarisation organisée des apprentissages.* »¹⁴² Nonobstant, on s'attachera à replacer systématiquement ces pratiques pédagogiques déclarées d'une part, dans l'épaisseur de leur contexte socio-historique (contingence, prescriptions officielles, conceptions) et, d'autre part, du point de vue de la construction des identités professionnelles des acteurs et des habitus qui les sous-tendent eu égard alors aux savoirs et savoir-faire acquis sur la natation et son enseignement.

On distinguera alors ici deux registres du curriculum réel :

- l'un, au niveau des pratiques pédagogiques (déclarées et rapportées) liées à l'enseignement de la natation scolaire à des élèves en EPS (second degré) à partir de l'analyse de déclarations écrites, de rapports d'inspection, et de sources indiciaires privées ou semi-officielles fournies par des acteurs de terrain de l'EPS ;
- et l'autre, au niveau des expériences formatrices¹⁴³ vécues (histoire de vie¹⁴⁴) par les acteurs de terrain de l'EPS en fonction de leur trajectoire sociale et historique dans et hors du champ de l'EPS. Autrement dit, du point de vue de la socialisation¹⁴⁵ de leur habitus professionnel et de leur rationalité pratique, axiologique et psychologique (rapports aux savoirs enseignés).

Afin de mesurer, tant chez les enseignants que chez les enseignés, les éventuels écarts entre ce qui a

¹⁴⁰ *Ibid.*, 64.

¹⁴¹ On distinguera ici les expériences formatrices vécues à propos de la natation au cours de la socialisation primaire (avant les études en EPS) des expériences vécues durant la socialisation secondaire : formation initiale, formation continue, formation permanente.

¹⁴² Ph. Perrenoud, (1993). *op.cit.*, 66.

¹⁴³ C'est-à-dire en tant que support de diffusion de savoirs et de savoir-faire.

¹⁴⁴ P. Dominicé, (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, L'Harmattan.

¹⁴⁵ Le curriculum réel intègre ici aussi les expériences formatrices vécues (socialisation primaire et secondaire) en dehors ou à côté des études en EPS.

été prescrit à un échelon national¹⁴⁶ et ce qui a été réellement transmis à un échelon local, on peut soit procéder à une analyse de la mise en application du curriculum formel ou à l'inverse « à partir de l'histoire de vie éducative, de la succession d'expériences formatrices et s'interroger sur les intentions et les stratégies qui sous-tendent ce curriculum réel. »¹⁴⁷ Car, les parcours biographiques et relationnels ont sans doute donné l'occasion, chez une population d'enseignants d'EPS, de vivre des expériences formatrices diverses qui ont façonné singulièrement la construction de leur habitus et de leur rationalité pratique. Ainsi, la manière d'appliquer le mandat prescrit dans moult contextes scolaires a pu aussi varier en fonction des trajectoires sociales et historiques des acteurs de terrain de l'EPS durant leur socialisation primaire et secondaire. Si les deux démarches sont complémentaires, elles permettent toutefois de mettre en lumière différemment l'application réelle et contingente des prescriptions officielles par un personnel enseignant d'EPS spécialement mandaté (*mandate*), formé et qualifié (*licence*) pour exercer cette mission.

1.3. Le curriculum caché

La notion de curriculum caché (*hidden curriculum*), contrairement d'ailleurs au curriculum formel et réel, a acquis dans les sciences humaines son statut de concept scientifique. En effet, c'est dans le domaine de la sociologie que l'on cherche à identifier « les effets involontaires des actions et des institutions humaines, (...) la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmés par l'institution scolaire du moins explicitement. »¹⁴⁸ Le curriculum réel est donc parfois caché dans le sens où il peut produire, à l'insu des apprenants, des enseignants, des familles, des effets non voulus officiellement et qui échappent bien souvent à la conscience des institués, des instituants, et des parents. Selon Philippe Perrenoud si « on peut difficilement soutenir que les enseignants ne savent pas ce qu'ils font (...) » en revanche, « De là à prendre conscience de tous les effets de leurs pratiques, de leurs expériences qu'ils façonnent au jour le jour. »¹⁴⁹ En effet, il est difficile de pouvoir accéder directement aux effets cachés produits par des expériences formatrices passées. D'autant plus que les individus ont rarement conscience des effets cachés inhérents à leur propre formation¹⁵⁰. C'est pourquoi, l'analyse du curriculum caché peut renvoyer l'observateur à des interprétations machiavéliques relevant davantage d'une logique de suspicion à l'égard de l'institution scolaire comme étant un appareil idéologie d'État. Autrement dit, à la mise en lumière d'un système qui serait plus utile à l'endoctrinement¹⁵¹ des élèves qu'à leur réel épanouissement sans que les acteurs et les clients/patients en aient réellement conscience. Or, l'analyse des curricula cachés objectivement développés à l'école nous montre qu'ils ne relèvent pas

¹⁴⁶ C'est-à-dire eu égard aux textes officiels de l'EPS et des programmes nationaux qui ont encadré les concours de recrutement d'enseignants d'EPS : CAPEPS externe, maître d'EPS, professorat adjoint d'EPS.

¹⁴⁷ Ph. Perrenoud, (1993). *op.cit.*, 62.

¹⁴⁸ *Ibid.*, 61.

¹⁴⁹ *Ibid.*, 67.

¹⁵⁰ Pierre Dominicé parle, quant à lui, « des faces cachées » de la formation, in P. Dominicé, (1990). *op.cit.*

¹⁵¹ O. Reboul, (1977). *L'endoctrinement*. Paris, PUF.

systématiquement de la théorie du « complot »¹⁵². Chez les enseignants d'EPS, on suppose que les expériences formatrices (socialisation secondaire) portent nécessairement et de manière contextuelle les empreintes cachées d'une partie non manifeste des exigences institutionnelles et des discours idéologiques qui ont jalonné les formations initiales et continues du personnel enseignant d'EPS. L'hégémonie dans l'univers professionnel de l'EPS de certains discours didactiques et pédagogiques sur d'autres constitue, dans une certaine mesure, un processus de normalisation voire d'imposition qui, en retour, influence très certainement le curriculum réel.

1.4. Pratiques pédagogiques et pratiques didactiques

Sachant que notre travail de recherche porte, pour une large part, sur l'identification et la caractérisation de curricula réels passés propres à l'enseignement de la natation en EPS (1945-1995) à partir de la méthodologie du questionnaire complété par des témoignages écrits et des sources semi-privées ; allons-nous alors, par ces outils méthodologiques et ces sources indiciaires, accéder plutôt à des pratiques pédagogiques ou/et à des pratiques didactiques révolues ? Pour le savoir, il nous faut au préalable définir ce que nous entendons par cet ensemble de notions *a priori* complémentaires. Cette étape importante va naturellement ensuite conditionner les éléments qui seront convoqués dans la revue de littérature dans la mesure où elle circonscrit *le quoi* de notre espace de recherche.

Dans le cœur du processus enseignement-apprentissage le fait pédagogique et le fait didactique ne recouvrent pas ni les actions ni les mêmes temps du travail de l'enseignement. Pour autant, le fait pédagogique et le fait didactique se chevauchent et sont complémentaires. S'appuyant sur un conséquent champ conceptuel, Marguerite Altet distingue le temps pédagogique du temps didactique en précisant tout d'abord ce qu'il faut entendre par les concepts d'enseignement et d'apprentissage¹⁵³.

Enseigner, qui signifie en latin *insignare*, renvoie à l'action de signaler ou d'imposer sa marque à l'instar de l'enseigne d'un magasin ou d'un produit de consommation. Sur un plan historique, l'évolution de cette action n'a pas toujours été de même nature du fait notamment de l'évolution parfois consubstantielle des finalités éducatives, des matières enseignées et des savoirs transmis¹⁵⁴, de la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève, et entre les élèves (triangle didactique), et l'évolution du

¹⁵² Philippe Perrenoud donne des illustrations de curricula cachés identifiés objectivement auprès d'étudiants (donc d'anciens élèves) en science de l'éducation : vire ensemble, tuer le temps, différer les satisfactions, à se prêter à l'évaluation, à vivre dans une société hiérarchisée, à développer des contre stratégies etc. In Ph. Perrenoud, (1993). *op.cit.*, 67.

¹⁵³ M. Altet, (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, PUF, 4-5.

¹⁵⁴ Voir à ce sujet, l'introduction progressive au cours de la seconde moitié du XXe siècle des pratiques sportives dans les enseignements obligatoires de l'EPS en lieu et place de la gymnastique de formation. Cette évolution de la matière enseignée en EPS a vraisemblablement modifié la nature des relations entre les élèves et l'enseignant d'EPS. Pour illustrer, le lecteur pourra se référer aux nombreuses illustrations iconographiques dans l'ouvrage de Jean Zoro, (2002). *op.cit.*

système scolaire (offre de formations, effectifs scolaires, formations des enseignants etc.). Ainsi, selon Louis Not, on est passé successivement « *de la transmission d'information, au développement des savoir-faire, puis à la formation de la personne pour aboutir de nos jours à la conception de l'enseignement répondant.* »¹⁵⁵ Si, au cours XXe siècle, le système éducatif a évolué dans son ensemble pour autant il a toujours existé l'acte d'enseigner entre un enseignant et un groupe d'élèves « *dans le microsystème d'une classe par le biais du discours pédagogique.* »¹⁵⁶ Par ailleurs, la temporalité de la classe ne semble pas se superposer nécessairement à celle de l'évolution de l'école notamment du point de vue de l'application des discours et des exigences prescrites en raison d'un ensemble de variables¹⁵⁷. En effet, selon Maurice Tardif et Clause Lessard « *en comparaison avec la plupart des autres métiers et professions, l'enseignement a très peu changé sur le plan de ses techniques et procédures. Enseigner aujourd'hui, c'est comme autrefois entrer dans la classe, en utilisant dans l'interaction concrète avec les élèves ces techniques à la fois rudimentaires et éprouvées que sont l'autorité, la persuasion, la séduction, la contrainte etc.* »¹⁵⁸ À la question de savoir ce qui peut expliquer cette relative permanence dans la classe M. Tardif et C. Lessard considèrent que « *ce ne sont pas les enseignants qui sont routiniers et traditionalistes, mais leurs conditions quotidiennes de travail.* »¹⁵⁹ Ce constat nous invite à prendre en considération l'évolution (ou la non évolution) des contextes scolaires permettant l'enseignement de la natation du point de vue notamment de la question des infrastructures (type de bassin), du matériel pédagogique en piscine (planche, ceinture...), et aussi des modes de fonctionnement propres à l'EPS comme la mise en place des cycles d'enseignement d'APS au cours d'une année scolaire, voire au cours d'une scolarité d'élèves (collège, lycée).

Ainsi, selon Marguerite Altet, on peut définir l'enseignement « *comme un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise essentiellement la communication verbale, le discours dialogique finalisé comme moyens pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage.* »¹⁶⁰ Quant à l'apprentissage scolaire, Philippe Jonnaert et Cécile Vander Borghet le définissent, selon une approche socioconstructiviste, comme étant « *un processus dynamique par lequel un apprenant, à travers une série d'échanges avec ses pairs et l'enseignant, met en interaction ses connaissances avec des savoirs dans l'objectif de construire de nouvelles connaissances adaptées aux contraintes et aux ressources de la situation à laquelle il est actuellement confronté dans l'objectif d'utiliser ses nouvelles connaissances dans des situations non didactiques.* »¹⁶¹ De manière plus ciblée par rapport à l'EPS, Christian George

¹⁵⁵ L. Not, (1988). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse, Privat, 1988. Cité par M. Altet (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, PUF, 4.

¹⁵⁶ M. Altet, (1994). *op.cit.*, 4.

¹⁵⁷ M. Tardif, & C. Lessard, (2000). « L'école change, la classe reste ». *Revue Sciences Humaine*, 111, 22-27.

¹⁵⁸ *Ibid.*, 26.

¹⁵⁹ *Ibid.*, 27.

¹⁶⁰ M. Altet, (1994). *op.cit.*, 3.

¹⁶¹ P. Jonnaert, & C. Vander Borghet, et al. (1999). *Créer les conditions d'apprentissage. Un cadre de référence pour la formation didactique des enseignants* Bruxelles, De Boeck-Université, cité par V. Lamotte (2005). *Lexique de l'enseignement de l'EPS*. Paris, PUF, 87.

définit l'apprentissage moteur comme étant, en le paraphrasant, le produit d'un ensemble de transformations stables et durables du comportement moteur et des activités psychologiques attribuables à l'expérience du sujet¹⁶². L'apprentissage et l'enseignement sont donc indissociables, ils constituent « *les deux faces d'une même chose.* »¹⁶³ L'acte d'enseigner repose donc sur la communication permanente, entre un enseignant et un groupe d'élèves, d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, par le truchement d'expériences formatrices situées. Ainsi, selon Marguerite Altet l'enseignement « *couvre deux champs de pratiques* »¹⁶⁴ complémentaires et indissociables ; l'un qui renvoie à la pédagogie et l'autre à la didactique. Que recouvrent alors ces deux champs de pratiques, comment les distinguer ?

Le fait didactique renvoie :

- à la matière enseignée et la connaissance de la matière enseignée¹⁶⁵ (versant épistémologique),
- à la construction et la planification des contenus disciplinaires et méthodologiques à enseigner (versant épistémologique),
- aux conditions anticipées d'appropriation des contenus par les apprenants (formes de groupement, formats de travail, de médias).¹⁶⁶

Le fait pédagogique correspond :

- à la communication verbale du savoir en classe,
- à la gestion interactive globale des flux d'information et des événements en classe,
- à la mise en actes de la planification préétablie des activités à enseigner,
- à la progression de la séance et les prises de décisions interactives dues aux adaptations entre les acteurs dans le contexte et le temps réel de la classe.¹⁶⁷

¹⁶² C. George, (1983). *Apprendre par l'action*. Paris, PUF.

¹⁶³ M. Altet, (1994). *op.cit.*, 3.

¹⁶⁴ M. Altet, (1994). *op.cit.*, 6.

¹⁶⁵ Cet élément nous a conduit à examiner la nature des savoirs acquis sur la natation, en tant que matière support de l'EPS, chez une population d'acteurs ordinaires de l'EPS.

¹⁶⁶ M. Altet, (1994). *op.cit.*, 12-13.

¹⁶⁷ *Ibid.*, 14.

On l'aura compris, si le fait didactique est plutôt du côté de la structuration, de l'organisation et de la gestion des contenus en l'absence des élèves (planification), en revanche, le fait pédagogique se situe lui au niveau de la mise en œuvre et de la communication *in situ* des contenus dans des contextes scolaires singuliers en présence des élèves.

C'est pourquoi, par rapport à nos choix méthodologiques (questionnaire, témoignage écrit, sources indiciaires semi-privées écrites), il apparaît clairement que nous ne pourrions pas accéder à des communications verbales, à la gestion interactive des flux, à des décisions adaptatives interactives qui ont été réellement déployées pour enseigner la natation dans le temps réel de la classe. Effectivement, nous n'avons pas dans notre corpus ni de source indiciaire, sous la forme par exemple d'enregistrement vidéo de séance réelle, ni fait le choix d'investir des pratiques pédagogiques et didactiques réelles selon une approche située. Car, nous avons choisi d'appréhender l'évolution des curricula réels passés, selon une approche historique¹⁶⁸, du fait didactique et pédagogique révolu. Pour autant, nos choix méthodologiques devraient nous permettre de repérer et d'objectiver des éléments qui ont trait aux champs de la pratique pédagogique comme à celui de la pratique didactique, à savoir :

- les choix et la planification des contenus à enseigner (versant didactique),
- la progression des séances (versant pédagogique),
- les systèmes d'évaluations (versant didactique),
- les méthodes, les formes de travail, le matériel pédagogique utilisé (versant pédagogique).

¹⁶⁸ L'histoire pouvant être définie comme étant la science du passé d'un ensemble de récits d'actions menées à une époque donnée, dans un contexte donné, par des acteurs connus.

2. La construction et la professionnalisation des identités professionnelles

Cette deuxième sous partie du chapitre 1, a pour objectifs de définir ce qu'on entend généralement par la notion d'identité professionnelle et de mettre en lumière, sur un plan théorique, les processus qui sous-tendent la socialisation des identités professionnelles.

2.1. La socialisation des identités professionnelles : un concept omniprésent

La question des identités professionnelles est un champ d'études historiques et sociologiques qui débute, pour l'essentiel, au milieu du XIXe siècle avec notamment les travaux de Karl Marx¹⁶⁹, puis ceux d'Émile Durkheim¹⁷⁰ à propos de la question de la division sociale du travail dans l'avènement des sociétés industrielles. Au début du XXe siècle, Everett Hughes, formé à l'École de Chicago, prolonge ces travaux initiaux en leur donnant toutefois une nouvelle tournure conceptuelle autour de la question de la légitimité du *mandat* et de la *licence d'exercer* une profession ou un métier. En France, Claude Dubar et Pierre Tripier, tous les deux sociologues des professions, ont su proposer récemment une synthèse de l'ensemble des travaux concernant la question de la socialisation des identités professionnelles chez des acteurs exerçant différents métiers¹⁷¹. Indiquons que nous nous sommes essentiellement appuyés sur leurs ouvrages pour construire notre cadre théorique.

Aujourd'hui, si la question de la construction des identités est devenue une thématique centrale de recherche au sein des sciences humaines, on remarque également que ce questionnement a aussi intégré le sens commun, du fait de sa présence quasi quotidienne dans les médias. On ne peut alors pas s'empêcher de penser que les effets, souvent dramatiques d'ailleurs, causés par l'accentuation de la mondialisation et de la globalisation¹⁷² des échanges entre les peuples sont sans doute à l'origine de ce sur-investissement scientifique et médiatique que certains nomment parfois d'hystérie identitaire ou de repli sur soi. Toutefois, la mondialisation a aussi des aspects positifs paradoxaux comme par exemple la mutualisation des connaissances et des moyens techniques pour lutter, à l'échelle de la planète, contre le réchauffement climatique, les maladies etc.

Force est alors de constater que le concept d'identité est appréhendé par et dans des milieux professionnels très diversifiés : journalisme, psychologie sociale, sociologie, histoire, anthropologie. Il n'est donc pas si surprenant de retrouver le terme identité apparaître 71 fois¹⁷³ dans les thématiques de recherche des laboratoires du département des Sciences de l'homme et de la société du Centre national de la recherche scientifique (CNRS). Mais, l'intérêt porté sur la construction des identités est une

¹⁶⁹ K. Marx, {1965 (1867)}. *Le Capital. Critique de l'économie politique*, in *Œuvres*, tomes I et II, trad. De D. Roy, Paris, Gallimard La Pléiade.

¹⁷⁰ É. Durkheim, {2004 (1930)}. *De la division sociale du travail*. Paris, PUF.

¹⁷¹ C. Dubar, & P. Tripier, (1998). *Sociologie des professions*. Paris, Armand Colin ; C. Dubar, (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin.

¹⁷² J.-F. Bayard, (2004). *Le gouvernement du monde. Une critique politique de la globalisation*. Paris, Fayard.

¹⁷³ A. Kaspi, & J.-C. Ruano-Borbalan, (1997). « Dynamique identitaire », in, « Identité, identités, l'individu, le groupe, la société ». *Revue Sciences humaines*, hors série, 15, 4.

préoccupation qui ne date pas d'hier¹⁷⁴. Effectivement, c'est dans le domaine de la psychologie sociale que la question de l'identité a été initialement conceptualisée et étudiée par William James dès 1890. Il s'intéressa notamment à la question du soi identitaire. Dans les années trente, le sociologue George Herbert Mead développe l'idée selon laquelle les liens entre chaque individu et le groupe sont déterminants dans la construction et l'évolution d'une personne. Durant la période des années cinquante et soixante le psychologue Eric Erickson, le père de l'identité au sens moderne, met l'accent sur l'importance de la différenciation individuelle et la nécessité de se conformer socialement à un groupe déterminé pour exister. Il démontre notamment que la théorie freudienne est insuffisante dans la mesure où les interactions sociales sont minimisées dans l'ontogenèse de la construction de la personnalité et de son identité. Il établit alors une périodisation de la construction individuelle dont chaque nouvelle période donne lieu en amont à une crise identitaire. Cette périodisation met en lumière le fait que la construction de l'identité personnelle est un processus qui se développe tout au long de la vie sans n'être jamais totalement achevée alternant des phases entre équilibre, déséquilibre, et équilibration. Au début des années soixante-dix, les études qui portent sur les effets des relations sociales sur le psychisme de l'individu prennent toute leur importance. Les travaux d'Erwing Goffman sur l'interactionnisme symbolique, c'est-à-dire l'in-dissociabilité des aspects affectifs et sociaux, influencèrent à l'époque les études traitant du rôle du soi (processus biographie) et des autres (processus relationnel) dans la construction identitaire d'une personne¹⁷⁵. En ce qui concerne les premiers modèles d'analyse développés à l'endroit de la construction des identités professionnelles, il nous faut remonter d'une part, aux travaux des interactionnistes tel que Everett Hughes (1950) et, d'autre part, à ceux des fonctionnalistes à l'instar de Émile Durkheim (1893) et de Talcott Parsons (1939)¹⁷⁶.

2.1.1. L'identité : un processus complexe inachevé

L'identité au sens philosophique est difficile à circonscrire dans la mesure où elle définit d'un côté, ce qui est commun et identique à un groupe de personnes et, de l'autre côté, les éléments qui permettent d'individualiser et de caractériser chaque personne. Si, la carte d'identité et l'acide désoxyribonucléique (ADN) de chaque individu sont autant d'éléments qui définissent individuellement chaque personne, en revanche, l'appartenance à un groupe professionnel confère aux individus une identité commune et en partie partagée. La problématique de l'identité interroge donc sur ce qui est commun et qui rassemble un groupe d'individus et sur ce qui les différencie. En ce qui concerne la question de la construction des identités professionnelles, la socialisation identitaire d'une personne repose donc sur un double

¹⁷⁴ J.-C. Ruano-Borbalan, (2004). « La construction de l'identité », in C. Halpern, & J.-C. Ruano-Borbalan, (coord.). *Identité(s), l'individu, le groupe, la société*. Auxerre, Sciences humaines, 1-10.

¹⁷⁵ E. Goffman, (1975). « Stigmate et identité sociale », in, *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*. Paris, Édition.

¹⁷⁶ C. Dubar, & P. Tripier, (1998). *op.cit.*, 62.

processus ; l'un qui renvoie à l'identification d'un individu à un groupe de personnes et, l'autre, qui correspond à un mécanisme de distinction de ce même individu à l'intérieur et à l'extérieur du son groupe social d'appartenance. Chaque individu peut être défini et traversé par différentes formes d'identité : ethnique, religieuse, professionnelle, syndicale, associative etc. qui s'articulent et se combinent les unes aux autres dans la sphère privée et la vie professionnelle. Les individus peuvent donc s'identifier au cours de leur cheminement biographique à un ou plusieurs groupes identitaires différents en réussissant à se parer, de manière volontaire ou non, aux us et coutumes propres à chaque groupe. Mais, chaque individu cherche également à exister soi même à la fois l'intérieur et à l'extérieur du ou des groupes d'appartenance. La reconnaissance légitime d'un individu au sein d'un groupe repose donc sur ce double mécanisme d'identification et de différenciation. Selon Jean Claude Ruano-Borbalan la construction et la déconstruction identitaire d'un individu, d'un groupe, d'une société doivent être appréhendées comme étant le résultat d'un long processus d'identification souhaitée ou forcée, qui est soumis à des états successifs d'équilibre ou de déséquilibre et dont l'origine est à rechercher aussi bien chez soi que chez autrui¹⁷⁷. L'identité individuelle ou collective n'est donc jamais totalement achevée. S'agissant de la question de la construction des identités professionnelles, il semblerait, selon Mokhtar Kaddouri, qu'elles se structurent au fil du temps selon différentes dynamiques identitaires en fonction notamment de données contextuelles endogènes et exogènes propres à chaque groupe professionnel¹⁷⁸.

L'approche anthropologique de l'identité s'est notamment développée autour de l'analyse des mécanismes généraux qui sont à l'œuvre à l'endroit de la socialisation identitaire des individus vivant au sein de groupes sociaux en apparence très différents les uns des autres. Les travaux de Claude Lévi-Strauss et de Marcel Mauss, à propos notamment des techniques du corps, ont permis de mettre en évidence que l'identité des individus est partout culturellement codée (notion d'*habitus*)¹⁷⁹. D'une manière générale, les rituels qui jalonnent le cycle de la vie dans les sociétés dites modernes ou primitives permettent de construire et de marquer l'appartenance des individus à des groupes sociaux afin qu'ils puissent se faire accepter et reconnaître par les autres membres du groupe. L'identité des personnes donne lieu alors à une élaboration, au moment où l'on devient membre de tel clan, de tel lignage, de tel groupe territorial ou professionnel, par l'acquisition forcée, négociée, partagée, souhaitée, instituée, d'attributs distinctifs. En outre, l'imposition et l'attribution du nom patronymique au moment de la naissance de chaque personne est une étape essentielle de l'inscription de l'individu comme d'une singularité à l'intérieur de ses différents réseaux et classes d'appartenance. Elle est le point de convergence entre des traits innés, des traits hérités, et des traits acquis au cours de la vie privée et professionnelle. L'identité de l'individu est donc au confluent d'identités héritées socialement, toujours pensées symboliquement à

¹⁷⁷ J.-C. Ruano-Borbalan, (2004). *op.cit.*, 1-10.

¹⁷⁸ M. Kaddouri, (2000). « Retour sur les dynamiques identitaires », in G. Gohier, & C. Alin, *Enseignant-formateur: la construction de l'identité professionnelle*. Recherche et formation. Paris, l'Harmattan, 195-212.

¹⁷⁹ M. Mauss, (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris, PUF

partir d'attributs symboliques décrits en termes filiaux, sociaux, religieux, et professionnels. S'agissant de la socialisation des identités professionnelles liées au personnel enseignant d'EPS, on peut considérer que les études en EPS et les concours de recrutement (socialisation secondaire) reposent sur ce double mécanisme d'identification et de différenciation construit sur la base de rituels que constituent les examens durant les études ainsi que les différentes épreuves des concours de recrutement d'enseignant d'EPS. Ces approches de l'identité ne sont pas aussi éloignées qu'il y paraît de la problématique évoquée au sens philosophique. Dans tous les cas, sont déterminés des classes et des singularités, des faisceaux d'attributs nécessaires et contingents, des homologues, c'est-à-dire des co-appartenances à certaines classes, et des différences à l'intérieur de classes ou entre des classes. La mise en évidence de l'existence de tribus en EPS¹⁸⁰ en est un bon exemple.

2.1.2. Le processus de socialisation des identités professionnelles

Tout d'abord, que signifie le terme profession ? En quoi est-il différent de celui de métier ?

En français ce terme renvoie à deux sens différents qui désignent :

- l'ensemble des emplois reconnus par l'État que l'on retrouve dans les classifications officielles liées au recensement de la population (études de l'Institut national de la statistique et des études économiques INSEE),
- l'ensemble des professions libérales et savantes.

Si, avant le moyen âge, les professions et les métiers ont une origine commune liée aux corporations, en revanche, à compter du XI^e siècle, on commence à distinguer et à classer les activités au travail. En l'espèce, il s'agit alors de différencier les occupations qui avaient « droit au corps »¹⁸¹, c'est-à-dire celles qui étaient reconnues comme une corporation, de celles qui n'avaient pas droit au corps, autrement dit des métiers exclusivement manuels, et dont les agents étaient considérés comme des gens de bras, des journaliers. C'est avec l'avènement des universités, au XIII^e siècle, que progressivement la distinction entre les professions liées aux arts libéraux, et, les métiers liés aux arts mécaniques s'est installée. Cette différenciation entre profession et métier se consolide alors sur la base suivante ; les professions reposent sur une formation universitaire qui place l'aspect intellectuel au-dessus de l'aspect manuel, tandis que les métiers, qui relèvent des arts mécaniques, renvoient à l'accomplissement de tâches exclusivement corporelles et mécaniques. Cette mise en catégories produit au final des oppositions qui sont socialement classantes entre ceux qui occupent une profession et ceux qui occupent un métier : tête/main, intellectuels/manuels, haut/bas, noble/vil. En ce qui concerne l'histoire des enseignants d'EPS,

¹⁸⁰ P. Lorca, (2002). *op.cit.*

¹⁸¹ C. Dubar, (2000). *op.cit.*, 127.

on peut alors considérer que l'exercice de leur activité au travail oscille entre un métier et une profession dans la mesure où ils utilisent aussi leur corps (savoir-faire) et leur intellect (savoirs) pour exécuter leur activité au travail et leurs gestes professionnels.

Selon Marie-José Legault, « *la profession est une organisation susceptible de standardiser la formation, de définir le savoir légitime et de contrôler l'offre de travail au moyen d'un monopole de la dite définition.* »¹⁸² La volonté de vouloir professionnaliser¹⁸³ le métier d'enseignant au cours de la seconde moitié du XXe siècle, nous montre comment la corporation des enseignants en générale, et de l'EPS en particulier, a cherché à s'établir non plus comme un métier reposant sur l'application d'un art mais comme d'une véritable profession. C'est sans doute avec la création des Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) en 1989 que la professionnalisation des enseignants s'est accentuée sur la base de former un praticien réflexif capable d'appliquer à la variabilité des situations d'enseignements des solutions efficaces et transférables. S'agissant des enseignants d'EPS, les formations initiales ont permis de définir et de diffuser un ensemble de savoirs légitimes et standardisés dans l'optique d'être reconnus aptes (licence d'exercer), suite à la réussite à des concours nationaux de recrutement, à exercer une activité professionnelle dont la finalité principale repose sur le fait d'apporter à l'origine une aide vitale aux élèves sur un plan hygiénique. De ce point de vue, les études en EPS et la préparation aux concours nationaux de recrutement d'enseignants d'EPS¹⁸⁴ participent activement à la socialisation des identités professionnelles de futurs acteurs de terrain en leur inculquant, de manière implicite ou explicite, un ensemble de savoirs et de savoir-faire ainsi que d'un système de valeurs (noyau dur) plus ou moins partagées¹⁸⁵ et recombinaées en fonction des sensibilités éthiques et conceptuelles de chacun¹⁸⁶.

Selon la perspective soutenue par les fonctionnalistes, comme Talcott Parsons (1955), les sociétés s'organisent pour continuer à exister à reproduire « *à la fois leur culture et leur structure sociale.* »¹⁸⁷ Dans ces sociétés la famille, l'école, et le monde du travail jouent leur rôle d'organe de socialisation dans la mesure où ces entités permettent d'assurer la transmission de fonctions sociales vitales nécessaires à la perpétuation d'une société organisée à un moment donné dans un contexte donné. Au cœur de ce processus de socialisation « *des agents socialisateurs interviennent, tout au long du processus, pour garantir au plus grand nombre d'enfants cette intériorisation qui leur permet, au bout d'un parcours, une*

¹⁸² Citée par C. Dubar (2000). *op.cit.*, 152.

¹⁸³ Voir à ce sujet la Première partie : Des concepts à la démarche Chapitre 1. Curriculum. Socialisation professionnelle. Savoirs 2.3. *La professionnalisation du métier d'enseignant mythe ou réalité.*

¹⁸⁴ C. Amade-Escot, (1993). « Profils et professionnalité recherchés et conceptions de la compétence dans les épreuves professionnelles des différents CAPEPS 1947-1988 », in J.-P. Clément, & M. Herr (1993). *L'identité de l'éducation physique scolaire au XXe siècle, entre l'école et le sport.* Clermont-Ferrand, AFRAPS, 365-375.

¹⁸⁵ T. Roux-Perez, (2003, a). « L'identité professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive : entre valeurs partagées et interprétations singulières ». *STAPS*, 63, 78-88.

¹⁸⁶ P. Lorca, (2002). *op.cit.*

¹⁸⁷ C. Dubar, (2000). *op.cit.*, 8.

fois devenus grands, d'être à leur tour des socialisateurs. »¹⁸⁸ Toutefois, cette perspective fonctionnaliste du processus de socialisation fut remise en cause dans les années soixante-dix, notamment en France, par les théories critiques de la socialisation développées par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. Selon eux, l'émergence de mouvements sociaux, culturels et politiques ont bousculé les systèmes éducatifs classiques reposant sur « *le caractère foncièrement inégalitaire des sociétés industrielles avancées mais aussi les formes de domination masculine, culturelle, économique.* »¹⁸⁹ Deux éléments semblent être alors au cœur de ce processus de socialisation ; l'un collectif, qui renvoie à l'école comme étant un appareil destiné à reproduire les inégalités sociales au bénéfice du pouvoir économique et culturel de la bourgeoisie ; l'autre, plus individuel, qui conduit les individus à « *incorporer des habitus de classe.* »¹⁹⁰ C'est au cours des années quatre-vingt qu'apparaissent de nouvelles conceptions du processus de socialisation établies toutefois sur la base des travaux de Max Weber. Cette approche constructiviste du processus de socialisation distingue alors la socialisation primaire de la socialisation secondaire. Si la première concerne la socialisation des individus durant l'enfance et le temps scolaire, la seconde porte, quant à elle, sur le champ professionnel. Ainsi, « *la socialisation devient un processus de construction, déconstruction et reconstruction d'identités liées aux diverses sphères d'activité notamment professionnelle que chacun rencontre au cours de sa vie dont il doit apprendre à devenir acteur (...) au sein de mondes variés qui sont toujours des mixtes d'intérêts et de valeurs* »¹⁹¹ plus ou moins partagées. Cette perspective rejoint celle développée par Bernard Lahire à l'endroit de la construction de la rationalité pratique des acteurs en fonction des entités qu'ils ont pu fréquenter, en tant que support de diffusion de savoirs, au cours de leur cheminement biographique¹⁹². Selon Claude Dubar, la socialisation s'inscrit dans des contextes d'action qui permettent aux acteurs de se définir, par des processus d'identification, soi-même et les autres, dans un contexte donné à un moment donné. Selon lui, chaque acteur se définit à l'intérieur et l'extérieur de son champ professionnel en fonction de sa trajectoire personnelle et professionnelle selon « *un axe synchronique, lié à un contexte d'action et à une définition de situation, dans un espace donné, culturellement marqué, et un axe diachronique, lié à une trajectoire subjective et à une interprétation personnelle, socialement construite.* » L'identité de chaque acteur est donc le produit d'un processus de socialisation primaire (enfance) et secondaire (milieu professionnel), biographique et relationnel dans des contextes d'action et des mondes sociaux variés, lié à une histoire de vie, qui détermine collectivement des formes identitaires. C'est ainsi que pour Claude Dubar « *toutes les identités, collectives et personnelles, sont ainsi prises dans des processus historiques et des contextes symboliques* »¹⁹³ dans lesquels les acteurs vivent des expériences formatrices personnelles et professionnelles. S'agissant du personnel enseignant d'EPS, les diverses expériences vécues, en tant que pratiquant, étudiant ou intervenant, ainsi que les rencontres sont autant d'éléments de la vie privée et

¹⁸⁸ *Ibid.*, 8.

¹⁸⁹ *Ibid.*, 9.

¹⁹⁰ *Ibid.*, 9.

¹⁹¹ *Ibid.*, 10.

¹⁹² B. Lahire, (1998). *op.cit.*

¹⁹³ C. Dubar, (2000). *op.cit.*, 12-13.

professionnelle qui participent à la construction des identités professionnelles et des logiques d'action qui les sous-tendent notamment à l'endroit de l'enseignement de la natation scolaire.

Enfin, nous pouvons nous appuyer sur l'analyse de Gaston Mialaret pour définir l'identité professionnelle d'un groupe de personnes comme étant l'identification « *des caractéristiques de celui qui exerce une fonction, telles qu'elles lui apparaissent à lui-même, et telles qu'elles lui sont renvoyées par ceux qui n'appartiennent pas à sa profession.* »¹⁹⁴ Cette définition indique que pour circonscrire l'identité professionnelle d'un groupe, il faut en déterminer les traits de caractères identiques. Dès lors, ces caractéristiques peuvent être identifiées par les membres du groupe professionnel étudié et par des personnes extérieures à ce groupe.

2.1.3. Les différentes approches de la socialisation des identités professionnelles

En ce qui concerne la question de la socialisation des identités professionnelles chez une population d'enseignants d'EPS ayant eu des cheminements biographiques et relationnels différents, nous utiliserons la catégorie d'analyse de l'identité de Claude Dubar¹⁹⁵. Il s'agira alors d'étudier, à partir de ce cadre théorique, le processus de socialisation primaire et secondaire d'enseignants d'EPS à l'endroit notamment des savoirs et des savoir-faire (habitus) acquis sur la natation et son enseignement. Mais, avant de présenter la catégorie d'analyse de Claude Dubar, il nous semble important d'indiquer, sur un plan épistémologique, les différentes approches théoriques¹⁹⁶ qui la sous-tendent.

2.1.3.1. L'approche fonctionnaliste du Durkheim et de Parsons

En France, c'est Émile Durkheim (1893) qui a initialement jeté les bases de la théorie fonctionnaliste des professions qui seront ensuite reprises aux États-Unis par Talcott Parsons (1939). Si, pour Émile Durkheim les groupes professionnels renvoient à toutes les activités sociales et économiques (justice, médecine, éducation, commerce), et à toutes les catégories de travailleurs (patrons, fonctionnaires, ouvriers, salariés), susceptibles de participer à une forme de régulation sociale, en revanche, pour l'américain Parsons, vivant dans un monde libéral, il y a lieu de distinguer les professions autonomes (business), c'est-à-dire celles qui sont liées au monde des affaires, des professions administratives (gouvernement) spécifiques aux emplois dits ordinaires (occupations). Pour les fonctionnalistes, les professionnels sont des individus qui ont obtenu la délivrance, par l'État ou au sein

¹⁹⁴ G. Mialaret, (1979). *Vocabulaire de l'Éducation. Éducation et sciences de l'Éducation*. Paris, PUF, 252.

¹⁹⁵ C. Dubar, (2000). *op.cit.* ; C. Dubar, & P. Tripier, (1998). *op.cit.*

¹⁹⁶ Pour accéder à une présentation plus exhaustive de ces différentes approches nous renvoyons le lecteur aux ouvrages de C. Dubar, & P. Tripier, (1998). *op.cit.*, 19-145 ; C. Dubar, (2000). *op.cit.*, 61-107.

d'une association, d'une autorisation d'exercer et d'un monopole professionnel afin de rendre par exemple la justice (client) ou de soigner des malades (patients) ; autrement dit, des individus qui occupent des fonctions sociales vitales reposant sur des connaissances établies et reconnues (licence d'exercer). Chez les fonctionnalistes anglais les enseignants constituent un cas particulier « *qui ont comme particularité d'être devenus massivement des fonctionnaires et ne constituent pas une profession.* »¹⁹⁷ Effectivement, il s'agit d'une étatisation d'une activité dans le sens où l'État est devenu « *l'employeur unique de techniciens rendant des services directs à des individus privés.* »¹⁹⁸ Même si les enseignants rendent un service éminent ils n'ont pas « *collectivement la maîtrise de leur compétence et de leur impartialité et sont ravis de l'expression normale de leurs initiatives professionnelles. (...) Les enseignants (anglais) sont des fonctionnaires pas des professionnels.* »¹⁹⁹ Ainsi, plus les associations sont autonomes vis-à-vis de l'État, plus elles sont considérées par les fonctionnalistes comme étant des professions. Toutefois, contrairement à Durkheim, les enseignants sont considérés par Parsons comme des professionnels dans le sens où ils apportent un service vital et qu'ils ont acquis des savoirs et des compétences certifiés reposant sur des connaissances universitaires. En effet, sur un plan historique, pour obtenir le statut de profession il a fallu d'une manière générale que des membres exerçant une même activité de service puissent systématiquement prouver « *l'existence d'une technique spécifique reposant sur un savoir que l'on doit acquérir par des études intellectuelles longues et la protection nécessaire du public contre des charlatans affairistes en cas de non-réglementation.* »²⁰⁰ afin d'apporter un service vital le plus efficacement possible à la communauté.

Faisant l'analyse historique du passage des anciennes corporations à la mise en place des professions au cours de l'avènement de la société industrielle, Durkheim montre comment les professions constituent à la fois un rempart contre l'anomie galopante et un moyen de garantir l'égalité entre les classes sociales. Effectivement, elles permettent d'assurer la cohésion sociale d'une société en apportant notamment des services vitaux²⁰¹ à l'endroit de la justice, de la médecine, de l'éducation. Et, d'autre part, elles contribuent au maintien du contrat social entre les individus en régulant leurs échanges selon des normes établies. Selon lui, « *une nation ne peut se maintenir que si, entre l'Etat et les particuliers s'intercale une série de groupes secondaires assez proches des individus pour les attirer dans leur sphère d'action et assez reconnus par l'Etat pour exercer une réglementation efficace.* »²⁰² D'où la nécessité d'établir un fonctionnement sociétal et politique qui repose sur des groupes professionnels dans l'optique de maintenir le contrat social et moral entre les classes et d'apporter des aides. Dans une telle société dite moderne l'individualisation progresse au service non pas de l'enrichissement personnel mais de la

¹⁹⁷ C. Dubar, & P. Tripier, (1998). *op.cit.* 73.

¹⁹⁸ *Ibid.*, 73.

¹⁹⁹ *Ibid.*, 73.

²⁰⁰ *Ibid.*, 72.

²⁰¹ Comme le fait de pouvoir apprendre en EPS à nager pour ne pas se noyer.

²⁰² C. Dubar, & P. Tripier, (1998). *op.cit.*, 65.

solidarité organique. De manière générale, les sociologues fonctionnalistes des professions considèrent que :

- « le développement, la restauration et l'organisation des professions sont au cœur des sociétés modernes ;
- les professions assurent une fonction essentielle qui est celle de la cohésion sociale et morale du système social ;
- les professions représentent de ce fait une alternative à la domination du monde des affaires, du capitalisme concurrentiel et de la lutte des classes. »²⁰³

C'est ainsi que pour « Pour le fonctionnalisme, une profession est, pour l'essentiel, une communauté relativement homogène dont les membres partagent identité, valeurs, définition des rôles et intérêts. Cette conception laisse, certes, une place pour une certaine diversité et différenciation (...) et même pour des conflits ; mais, de manière générale, la profession est définie par un noyau central (...). L'initiation des nouveaux membres consiste à les intégrer à ce noyau central. »²⁰⁴ par diverses moyens (formation initiale, continue, permanente, expérientielle) et selon des processus de formation variés (hétéroformation, coformation, auto-formation, écoformation).

Dans les sociétés organisées la question de la socialisation des individus, par le truchement de l'école notamment, devient donc centrale car c'est par l'intermédiaire de l'éducation, c'est-à-dire « la socialisation méthodique de la jeune génération »²⁰⁵, que l'on pourra mettre en place l'intériorisation « d'un corps de croyances et de sentiments communs »²⁰⁶ au niveau des individus regroupés ultérieurement au sein de professions. Contrairement aux interactionnistes, chez les fonctionnalistes la constitution des professions - sur la base des anciennes corporations organisées volontairement et reconnues légalement (mandat et licence) pour apporter un bien vital - repose uniquement sur l'établissement de connaissances universitaires. Autrement dit, cette vision durkheimienne des professions prestigieuses tend à séparer « le médical du non médical, du rationnel du non rationnel, du normal du pathologique n'est rien d'autre que la séparation du sacré et du profane, appliquée à une civilisation qui a fait de la science l'équivalent fonctionnel de la religion et du professionnel l'équivalent du prêtre de ce système culturel moderne. »²⁰⁷ Dans la perspective de Talcott Parsons la famille et l'école constituent des sous-systèmes, comme d'ailleurs le monde médical et celui de la justice, qui permettent d'assurer la

²⁰³ *Ibid.*, 62.

²⁰⁴ R. Bucher, & A. Strauss, (1961). « La dynamique des professions », in *La trame de la négociation*. Paris, L'Harmattan, 68 ; cité par C. Dubar, & P. Tripier, (1998). *op.cit.*, 61

²⁰⁵ E. Durkheim, cité par C. Dubar, (2000). *op.cit.*, 24

²⁰⁶ *Ibid.*, 24.

²⁰⁷ C. Dubar, & P. Tripier, (1998). *op.cit.*, 80.

socialisation des individus. Chez Talcott Parsons « *le professionnel doit être en contact direct à la fois avec le savoir et le public et partie prenante d'une institution stratégique pour le fonctionnement du système sociale.* »²⁰⁸ Selon lui, les domaines d'activité suivants : la médecine, la technologie, le droit, et l'enseignement, peuvent être considérés comme des professions car ils reposent d'une part, sur deux processus l'un lié à l'application de la science et, l'autre, à l'éducation libérale, et, d'autre part, sur trois traits de caractère primordiaux qui font d'elles des professions :

- le professionnel se distingue du businessman, car si le premier agit pour apporter un service désintéressé à autrui, le second n'a de cesse que d'agir pour son profit personnel. Pour autant, l'un et l'autre sont animés par « *une recherche de rationalité au sens instrumental (moyens les plus efficaces) et scientifique (justifiés par la référence à l'objectivité) du terme.* »²⁰⁹ Par définition, le professionnalisme se réfère donc systématiquement à la légitimité scientifique universelle, selon des modèles de valeurs d'orientation, et non pas au particularisme ;

- le professionnel a construit son autorité sur la base « *d'une compétence technique dans un domaine défini et particulier* »²¹⁰ lui donnant ainsi l'autorisation d'exercer (licence) son activité suite à une certification ;

- enfin, le professionnel agit en toute neutralité affective, contrairement à la sphère familiale et religieuse, pour apporter une aide vitale à un client ou un patient grâce à l'application de données scientifiques et des techniques standardisées et éprouvées.

Dans cette perspective, les enseignants constituent un sous système éducatif de professionnels qui permet d'assurer la socialisation des plus jeunes générations en leur faisant intégrer des normes, des valeurs, des savoirs utiles au bon fonctionnement (contrat social) du système social dans lequel ils évoluent. L'activité des enseignants apparaît alors comme étant une véritable profession dans le sens où elle repose d'une part, sur un idéal-type constitué de compétences techniques fondées et certifiées par l'État et, d'autre part, sur l'acceptation d'un code éthique que l'on retrouve au travers d'un noyau dur propre à chaque profession. Même s'ils sont recrutés par l'État sur la base d'une certification de compétences, les enseignants (fonctionnaires) font œuvre de socialisation en apportant notamment aux élèves (clients ou patients ?) une aide qui n'est peut être pas aussi directement vitale que les professionnels de santé.

²⁰⁸ *Ibid.*, 80.

²⁰⁹ *Ibid.*, 76.

²¹⁰ *Ibid.*, 76.

S'agissant du processus de professionnalisation, l'approche fonctionnaliste considère qu'avec l'avènement de l'idéologie libérale certaines occupations (emplois) ont cherché à se professionnaliser pour se faire reconnaître *in fine* comme étant de véritables professions. Selon Robert Merton la professionnalisation des occupations renvoie à « *un processus général historique par lequel une activité (occupation) devient une profession du fait qu'elle se dote d'un cursus universitaire qui transforme des connaissances empiriques acquises par expérience en savoirs scientifiques appris de façon académique et évalués de manière formelle.* »²¹¹ On peut d'ailleurs constater que l'évolution des formations des cadres de l'EPS repose en partie sur ce processus d'universitarisation des études en EPS puis en STAPS²¹². S'appuyant sur les analyses de Robert Merton, H. Wilensky considère alors qu'une occupation peut accéder au statut de profession que si elle parvient à acquérir les six critères suivant : 1/ être exercée à plein temps, 2/ comporter des règles d'activité, 3/ comprendre une formation et des écoles spécialisées, 4/ posséder des organisations professionnelles 5/ comporter une protection légale de monopole, 6/ avoir établi un code déontologique.²¹³

Toutefois l'idée, soutenue par les fonctionnalistes, selon laquelle seules les activités qui fonctionnent sur la base d'un savoir universitaire peuvent, ou ont pu, se professionnaliser constitue pour les interactionnistes une limite. Car, selon eux, cela réduit la question du professionnalisme uniquement aux activités professionnelles de prestige comme celles liées au monde médical, à la justice (avocats, juristes) et, dans une moindre mesure, à l'enseignement.

2.1.3.2. L'approche interactionniste de Hughes

Initialement la perspective interactionniste a été élaborée par les sociologues de l'école de Chicago au cours des années cinquante-soixante par notamment Everett Hughes et ses étudiants. C'est vraisemblablement en réaction et en réponse aux fonctionnalistes que les interactionnistes ont porté leurs études sur des activités professionnelles ne relevant pas uniquement des occupations de prestige tels que les médecins et les juristes. Pour E. Hughes la distinction entre occupation et profession n'est pas aussi tranchée que chez les fonctionnalistes. Dès lors, l'objectif de recherche poursuivi par les interactionnistes est de voir s'il existe ou non « *des processus, des pratiques, des problèmes communs à toutes les activités au travail* »²¹⁴ en ayant méthodologiquement recours à des entretiens biographiques et à des monographies pour divers groupes professionnels : le voleur, le médecin, les musiciens. Le point de vue des interactionnistes « *valorise les professions comme des formes d'accomplissement de soi. L'activité*

²¹¹ *Ibid.*, 84.

²¹² DEUG STAPS 1975, licence STAPS 1977, maîtrise STAPS 1982, doctorat STAPS et 74^{ème} section au Conseil national des universités.

²¹³ Dubar, & P. Tripier, (1998). *op.cit.*, 84.

²¹⁴ *Ibid.*, 85.

professionnelle de n'importe qui doit être étudiée comme un processus biographique et même identitaire (...) » pour comprendre « comment un sujet humain en est arrivé à faire ce qu'il fait. »²¹⁵ Chez les interactionnistes la question de la socialisation des identités professionnelles est abordée comme étant un long processus biographique et relationnel avec un groupe de pairs (mondes sociaux) qui, en s'inscrivant dans une trajectoire de vie, produit un ordre interne provisoire permettant de défendre un territoire pour se préserver de la concurrence (monopole). L'identité professionnelle d'un groupe n'est donc jamais totalement achevée dans la mesure où elle peut être exposée à des états de concurrence endogène ou/et exogène. D'une manière générale les interactionnistes considèrent que :

- *« les groupes professionnels sont des processus d'interactions qui conduisent les membres d'une même activité de travail à s'auto-organiser, à défendre leur territoire et à se protéger de la concurrence ;*
- *la vie professionnelle est un processus biographique qui construit les identités tout au long du déroulement du cycle de vie, depuis l'entrée dans l'activité jusqu'à la retraite ;*
- *les processus biographiques et les mécanismes d'interaction sont dans une relation d'interdépendance : la dynamique d'un groupe professionnel dépend des trajectoires biographiques de ses membres, elles-mêmes influencées par les interactions existant entre eux et avec l'environnement ;*
- *les groupes professionnels cherchent à se faire reconnaître par leurs partenaires en développant des rhétoriques professionnelles et en cherchant des protections légales. »²¹⁶*

L'histoire de la construction identitaire de l'EPS, en tant que discipline scolaire et, de manière consubstantielle, du personnel enseignant d'EPS nous montre qu'en effet pour pouvoir se faire reconnaître dans l'école, tout en préservant leur spécificité, il a fallu que ce groupe professionnel se scolarise encore davantage :

- en se parant en l'occurrence des attributs propres à toutes les disciplines scolaires²¹⁷ : programmes, évaluations, appareils docimologiques, formations des cadres ;
- en produisant une rhétorique didactique basée sur un discours convenu ;
- en réduisant et en homogénéisant le nombre de catégories administratives d'enseignants d'EPS sur la base des autres disciplines (CAPEPS et agrégations).

²¹⁵ *Ibid.*, 89.

²¹⁶ *Ibid.*, 90.

²¹⁷ P. Arnaud, (1983). *Les savoirs du corps, Éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français*. Lyon, PUL.

La perspective interactionniste des groupes professionnels repose donc sur les concepts clés suivants :

- l'autorisation légale d'exercer (*licence*), c'est-à-dire que toute activité de travail suppose au préalable d'être autorisé à exercer à partir de l'obtention d'un diplôme reconnu ou d'un concours institué, donc contrôlé par l'État. Cette autorisation d'exercer est aussi un moyen de se protéger légalement et symboliquement de la concurrence ;

- le mandat professionnel (*mandate*), c'est-à-dire que toute activité de travail est guidée par une ou des missions à accomplir, plus ou moins vitales d'ailleurs, qui définissent l'utilité et la représentativité sociale de chaque groupe professionnel. Les textes officiels de l'EPS, en fixant ce qui doit être atteint par ce groupe professionnel, déterminent leur utilité et leur légitimité sociale ;

- la carrière (*career*), c'est-à-dire que la construction de l'identité professionnelle de chaque personne doit être appréhendée à l'aune de son cheminement biographique et relationnel au cours de son cycle de vie. Chez les sociologues interactionnistes, il s'agit alors de repérer des éventuelles régularités au cours de multiples trajectoires de vie chez des individus exerçant la même activité de travail. Par exemple, en ce qui concerne le personnel enseignant d'EPS il a existé (1945-1995) divers cheminements biographiques possibles pour devenir enseignant d'EPS débouchant sur différentes catégories administratives²¹⁸ : les certifiés d'EPS, les maîtres d'EPS, les professeurs adjoints d'EPS.

Pour E. Hughes la licence et le mandat sont alors l'objet de conflits, de luttes politiques, entre des groupes professionnels en compétition pour la protection et la valorisation de leurs emplois. S'agissant en l'occurrence des enseignants d'EPS la création des CAS en 1972, puis des SAS en 1977, ont provoqué une certaine mise en tension concurrentielle entre le personnel enseignant d'EPS et les titulaires de Brevet d'État sportif puisque la possibilité leur avait été donnée (les titulaires de Brevet d'État) de pouvoir intervenir en EPS. Une redéfinition identitaire devenait donc dispensable pour que puisse survivre ce groupe professionnel d'enseignants d'EPS. Cette mise en concurrence politique avait généré un état de déséquilibre. Le conflit apparaît ici comme étant le moteur de l'histoire de la corporation des enseignants d'EPS.

En outre, et contrairement aux interactionnistes, les groupes professionnels constituent des mondes sociaux segmentés dans la mesure où il y a rarement d'unité communautaire au sein de chaque groupe professionnel. Effectivement, il existe parfois des conflits d'intérêts plus ou moins divergents qui ont pour effet de segmenter les groupes professionnels de l'intérieur. C'est pourquoi toutes les professions ne sont

²¹⁸ Notamment celles que nous avons ici étudiées.

pas nécessairement et systématiquement toujours structurées par le partage « *d'une même identité ou de valeurs communes mais comme un conglomerat de segments en compétition et en restructuration continue* »²¹⁹ en fonction d'un contexte économique, social, et politique donné. Ces segments ont pour conséquence de produire au sein d'un groupe d'individus exerçant la même activité de travail diverses identités professionnelles qui entretiennent bien souvent soit des relations conflictuelles ou d'alliances en vue d'obtenir le pouvoir sur le groupe. Ces segments sont à l'origine de l'existence de mondes sociaux différents entre les groupes et intra-groupes qui s'expriment et se structurent par le biais de réseaux sociaux et de cultures professionnelles en partie divergentes. Dans le champ de l'EPS les travaux, entre autres, de Thérèse Roux-Perez²²⁰ et de Pierre Lorca²²¹ nous montrent comment le groupe professionnel que constitue les enseignants d'EPS est à la fois structuré autour d'un noyau dur et d'un système de valeurs partagées et segmenté entre des mondes sociaux. Effectivement, selon Pierre Lorca le monde des enseignants d'EPS (1981-2000) a été constitué par quatre tribus différentes adossées à diverses conceptions de l'EPS. Ces tribus constituent alors des segments identitaires (des mondes sociaux), c'est-à-dire des regroupements idéologiques d'enseignants qui ne partagent pas les mêmes points de vue sur ce que doit être l'EPS à l'école, tant au niveau des contenus à enseigner que de la manière de les transmettre. Ces divergences s'enracinent présentement sur des problématiques objet/sujet en EPS. Ces segments sociaux ont très certainement un impact sur la construction des identités professionnelles et, par voie de conséquence, sur la rationalité pratique des acteurs de terrain de l'EPS. On suppose alors que l'itinéraire biographique et relationnel spécifique à chaque acteur de terrain de l'EPS, dans et hors du champ de l'EPS, a pu peser sur la construction de leur propre identité professionnelle et de leur habitus professionnel en fonction notamment de la nature des savoirs et des savoir-faire acquis au cours de leur cheminement et de leur utilisation personnelle en EPS.

2.1.3.3. Les approches webérienne et marxiste des professions

C'est à la fin des années soixante qu'émergent les « nouvelles » approches webériennes et marxistes des professions qui accordent, entre autres, plus d'importance « *aux mécanismes économiques de contrôle de marchés* »²²² que les approches fonctionnalistes et interactionnistes. Ces théories critiques des professions dénoncent le caractère monopoliste et privilégié des professions en « *mettant en question les justifications morales ou les motivations vocationnelles des professionnels.*»²²³ D'une manière générale, ces approches considèrent les professions comme des « *groupes spécifiques de travailleurs, appartenant aux couches moyennes, qui partagent, à des degrés divers, des croyances communes et qui engagent, de diverses manières, des actions collectives visant à établir ce monopole sur un marché pour*

²¹⁹ C. Dubar, & P. Tripier, (1998). *op.cit.*, 100.

²²⁰ T. Roux-Perez, (2003). *op.cit.*

²²¹ P. Lorca, (2002). *op.cit.*

²²² C. Dubar, & P. Tripier, (1998). *op.cit.*, 107.

²²³ *Ibid.*, 107.

*accroître leur statut professionnel. (...) qui héritent ou se dotent de ressources culturelles pour tenter de valider leur vision du monde. »*²²⁴ Dès lors, le fait de vouloir professionnaliser une activité de travail a non seulement pour objectif d'améliorer l'efficacité d'un ensemble de gestes professionnels au service d'un client ou d'un patient, mais également de donner à chaque groupe professionnel le monopole et la légitimité de son activité. Les approches webérienne et marxiste des professions tendent alors à considérer le fait professionnel comme une construction dynamique socialement et historiquement située. Rappelons que c'est Max Weber qui a initialement montré comment le capitalisme et le protestantisme ont favorisé le rationalisme économique à partir duquel on a vu se développer des professions dont l'enjeu principal était « *la monopolisation des chances de gains sur un marché.* »²²⁵ C'est à partir de ce moment que l'on a vu s'établir dans les sociétés dites modernes, sous couvert bien souvent de l'État, les figures professionnelles de l'expert, du savant, et de l'homme politique en lieu et place du magicien, du prêtre et du prophète²²⁶. La rationalisation des croyances et des pratiques orchestrée par le magicien, le prêtre ou le prophète a progressivement été remplacée par une rationalisation économique reposant sur la base d'un savoir formel écrit et maîtrisé par un expert, c'est-à-dire une personne reconnue comme étant qualifiée (diplômes) et compétente pour exercer une activité de travail. Selon Max Weber l'expert constitue l'idéal type du professionnel dont la légitimité repose sur la base d'examens et de concours « *ouvrant la porte des professions au sens moderne.* »²²⁷ S'agissant des activités de travail relatives à des services aux personnes (santé, éducation, social, justice), les théories néo-webériennes et néo-marxistes nous montrent comment l'envahissement du capital, dans toutes les sphères de la société, a permis à l'État d'exercer son pouvoir de contrôle sur et par l'intermédiaire de ces professions. De manière synchronique, on a vu alors périlcliter les anciens groupes corporatifs qui ne reposaient pas justement sur un ensemble de savoirs universitaires mais sur des croyances et des pratiques ésotériques tel que le rebouteux. La professionnalisation des activités de travail dans les domaines de la santé, de l'éducation, et du social, s'est alors développée sur la base d'une institutionnalisation de savoirs formels écrits. L'obtention de diplômes et la réussite à des concours étatiques ont alors octroyé aux acteurs une compétence et une qualification reconnues leur donnant ainsi la légitimité de leur agir professionnel. La maîtrise d'un savoir formel institutionnalisé a donc donné le pouvoir à ceux qui ont su faire la preuve qu'ils le possédaient (diplômes, concours). En ce qui concerne les enseignants d'EPS on s'intéressera alors plus particulièrement à la question de leur professionnalisation (savoirs) au cours de leur socialisation secondaire au niveau de l'enseignement de la natation (savoirs d'actions professionnelles).

2.1.4. La catégorie d'analyse de l'identité professionnelle selon Claude Dubar

²²⁴ *Ibid.*, 107-108.

²²⁵ *Ibid.*, 109.

²²⁶ *Ibid.*, 109.

²²⁷ *Ibid.*, 114.

C'est donc au croisement des approches fonctionnalistes et interactionnistes de Weber, de Marx, et de Hughes que Claude Dubar a construit sa catégorie d'analyse à l'endroit du processus de socialisation de l'identité professionnelle. Selon lui, l'identité est définie « *comme étant le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions.* »²²⁸ Il considère alors que la construction de l'identité des individus au travail se déroule à partir d'actes d'attribution et d'appartenance qui s'enracinent dans deux processus ; l'un dit relationnel (identité pour autrui), et l'autre dit biographique (identité pour soi). Selon Claude Dubar, le processus d'identification permet à chacun de s'assurer de la reconnaissance d'autrui pour être accepté par les autres membres d'une même profession. Pour y parvenir, il est alors nécessaire d'avoir acquis par des procédures institutionnelles (diplômes, concours de recrutement) les éléments qui seront implicitement ou explicitement reconnus par les autres membres de la profession. Dans le même ordre d'idée, selon Jacques Ion, l'identité professionnelle, « *c'est ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur. Elle suppose donc un double travail d'unification interne d'une part, de reconnaissance externe d'autre part.* »²²⁹

Fort des ces éléments théoriques, on peut considérer que dans l'univers professionnel de l'EPS chaque individu se construit une identité professionnelle en liaison avec l'assimilation et l'incorporation des us et coutumes (savoirs, savoir-faire, savoir-être) propres aux différents mondes sociaux qui composent cet univers ; et, des individus qu'il a pu côtoyer et rencontrer au cours de son cheminement biographique personnel et pré-professionnel. Dès lors, l'ensemble des expériences vécues au cours de la socialisation primaire (avant les études en EPS) et secondaire (pendant et après les études en EPS) participent, chacune à leur manière, à ce processus de socialisation du point de vue notamment de la construction des logiques d'action utiles (habitus) à l'exercice du métier. Dans une telle perspective, la question du savoir et du rapport au savoir enseigné (ici la natation) devient donc centrale lorsque l'on s'intéresse particulièrement à la construction de l'habitus professionnel et des logiques d'actions (la rationalité pratique²³⁰).

²²⁸ C. Dubar, (2000). *op.cit.*, 109.

²²⁹ J. Ion, (1990). *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Toulouse, Privat ; cité par T. Roux-Perez (2003, b). « Identités professionnelles et modes d'implication privilégiés chez des enseignants d'éducation physique et sportive ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*. CERSE-Université de Caen, vol.36, 4, 40. 37-63.

²³⁰ B. Lahire, (1998). *op.cit.*

Processus relationnel - Identité pour autrui Actes d'attribution : « <i>Quel type d'homme ou de femme vous êtes ?</i> » « <i>Dit-on que vous êtes ?</i> » Identité numérique Identité sociale "virtuelle" Transaction objective entre : - identités attribuées/proposées, - identités assumées/incorporées, Alternative entre : - coopération-reconnaissance, - conflits-non reconnaissances. Identification à des institutions jugées structurantes ou légitimes	Processus biographique - Identité pour soi Actes d'appartenance : « <i>Quel type d'homme ou de femme vous voulez être ?</i> » « <i>Dites-vous que vous êtes ?</i> » Identité prédicative de soi (appartenance revendiquée) Identité sociale "réelle" Transaction subjective entre : - identités héritées, - identités visées, Alternative entre : - continuités/reproduction, - ruptures/production. Identification à des catégories jugées attractives ou protectrices
---	---

Tableau n°1 : La catégorie d'analyse de l'identité selon Claude Dubar²³¹.

Selon Claude Dubar, la socialisation des identités professionnelles repose sur une articulation entre deux processus identitaires hétérogènes qui permettent aux individus de s'identifier soi-même et d'être identifié par autrui à des catégories sociales définies comme le sont « *les appellations officielles d'État, les dénominations éthiques, régionales (...), voire idiosyncrasies* »²³². Il (Claude Dubar) distingue alors les actes d'attribution en liaison avec l'identité pour autrui, c'est-à-dire ceux qui visent à définir quel type d'homme ou de femme vous êtes par étiquetage, et, les actes d'appartenance, c'est-à-dire ceux qui expriment quel type d'homme ou de femme vous voulez être, c'est-à-dire l'identité pour soi. Si le processus d'attribution doit être analysé en tenant compte des systèmes d'action dans lesquels les acteurs impliqués entretiennent des rapports de force contingents, en revanche, le processus d'appartenance repose sur l'intériorisation active, c'est-à-dire sur « *l'incorporation de l'identité par les individus eux-mêmes (...)* » qui ne peut être analysée « *en dehors des trajectoires sociales par et dans lesquelles les individus se construisent des identités pour soi qui ne sont rien d'autre que l'histoire qu'ils se racontent sur ce qu'ils sont.* »²³³ Qu'il s'agisse du processus biographique (identité pour soi) ou du processus relationnel (identité pour autrui) Claude Dubar montre comment la construction de l'identité professionnelle d'un individu repose sur un mécanisme de typification endogène et exogène à des types identitaires socialement et historiquement situés. Ce mécanisme permet aux individus de s'identifier soi-même et d'identifier les autres selon des typifications qui « *sont variables à la fois selon les espaces sociaux où s'exercent les interactions et selon les temporalités biographiques et historiques dans lesquelles se déroulent les trajectoires* »²³⁴ individuelles.

²³¹ C. Dubar, (2000). *op.cit.*, 113.

²³² *Ibid.*, 110.

²³³ *Ibid.*, 111.

²³⁴ *Ibid.*, 114.

S'agissant du personnel enseignant d'EPS on peut alors supposer que la diversité des trajectoires sociales possibles pour devenir, entre 1945 et 1995, un enseignant d'EPS (certifié ou maître ou professeur adjoint) a nécessairement pu peser sur d'une part, la manière de s'identifier et d'être identifié en tant qu'enseignant et, d'autre part, sur la construction de leur rationalité pratique (*habitus*) eu égard à leur cheminement biographique personnel et professionnel. Ainsi, l'identité professionnelle de chaque individu au sein d'un groupe se construit au gré des trajectoires personnelles et professionnelles et selon une dynamique sociale et historique contingente, c'est-à-dire située et datée. Chaque groupe professionnel est constitué d'un ensemble d'individus, ayant parfois des statuts différents (catégorie administrative), qui construisent tous à partir de leur histoire de vie (l'enfance, les formations initiale, continue, permanente, la carrière) faite de rencontres, d'échanges, et d'expériences formatrices une conception commune de leur identité, de leurs buts, et de leur honneur. Toutefois, selon Claude Dubar, les individus de chaque génération doivent reconstruire leurs identités sociales réelles à partir des identités sociales héritées de la génération précédente, des identités virtuelles scolaires incorporées, et des identités possibles dans le champ professionnel. L'identité se construit donc dans un espace temps générationnel dans lequel « *le processus relationnel concerne la reconnaissance, à un moment donné et au sein d'un espace déterminé de légitimation, des identités associées aux savoirs, compétences et image de soi proposés et exprimés par les individus dans les systèmes d'action.* »²³⁵ Concernant la question de la socialisation des enseignants d'EPS, entre 1945 et 1995, on peut légitimement supposer que l'ensemble des formations (initiale, continue, permanente) ont permis de façonner, par le jeu des acteurs et le truchement des savoirs et des compétences diffusées, diverses identités professionnelles sous-tendues par des valeurs et des conceptions à la fois différentes et communes au métier d'enseignant d'EPS. Car, il semble exister chez les enseignants d'EPS une identité professionnelle commune structurée autour d'un noyau dur et des valeurs partagées quels que soient d'ailleurs leurs sensibilités et leurs espaces d'action²³⁶. En cela les enseignants d'EPS ne sont pas très différents des autres groupes professionnels dans la mesure où ils ont « *le souci d'être semblables aux autres et de se différencier* »²³⁷. Effectivement, ils sont à la fois préoccupés par le fait de défendre et de fermer leur territoire d'actions et d'affirmer des différences de conceptions à l'intérieur de leur groupe professionnel. Cette profession et ces segments sociaux qu'ils défendent donnent du sens et de la légitimité à leur activité au travail²³⁸ persuadés qu'ils sont d'apporter une aide vitale à leurs élèves.

²³⁵ *Ibid.*, 122.

²³⁶ Legras, J.-M. (1999). « À quoi servent les enseignants d'EPS ? » Dossier EPS, 29. *A quoi sert l'EPS ?* Paris, Éditions EPS, 259-266.

²³⁷ T. Roux-Perez, (2003, b). *op.cit.*, 51.

²³⁸ A ce sujet voir la typologie de T. Roux-Perez, (2003, b). *op.cit.*, 44-50. *Le groupe des enseignants entraîneurs, le groupe des enseignants compétiteurs, le groupe des enseignants éducateurs, le groupe des enseignants institutionnels, le groupe des enseignants critiques.*

Chez Claude Dubar, les processus identitaires biographique et relationnel apparaissent comme étant centraux dans la construction de l'identité professionnelle selon une approche interactionniste. Chez les enseignants d'EPS, comme chez les autres sans doute, la formation initiale, la formation continue, et la formation permanente constituent des moments biographiques et relationnels qui participent à la construction de l'identité professionnelle de chaque individu et à la reconnaissance institutionnelle d'un groupe social. En effet, « *l'espace de reconnaissance de l'identité sociale est inséparable des espaces de légitimation des savoirs et compétences associés aux identités.* »²³⁹ Outre que ces diverses formations constituent des moments d'identification professionnelle, en apprenant à être ce qu'on dit qu'ils sont (des enseignants d'EPS), ils permettent également d'acquérir un ensemble de savoirs et de savoir-faire utiles à l'exercice d'une activité au travail²⁴⁰ à partir de paradigmes didactiques et pédagogiques dominants et des connaissances fondamentales en physiologie, en psycho-pédagogie, en histoire etc. Car, selon Claude Dubar « *l'entrée dans une spécialité disciplinaire ou technique constitue un acte significatif de l'identité (...). C'est de l'issue de cette première confrontation que vont dépendre les modalités de construction d'une identité professionnelle de base qui constitue non seulement une identité au travail mais aussi et surtout une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire d'emploi et la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage, de formation.* »²⁴¹ C'est ainsi que les études en EPS peuvent être considérées comme étant une entrée dans une spécialité disciplinaire et technique au cours desquelles les étudiants vont construire leur identité au travail entre une identité héritée, une identité visée, une identité incorporée. Selon Claude Dubar « *l'identité sociale n'est pas transmise par une génération à la suivante, elle est construite par chaque génération sur la base des catégories et des positions héritées de la génération précédente mais aussi à travers les stratégies identitaires déployées dans les institutions que traversent les individus et qu'ils contribuent à transformer réellement.* »²⁴² Durant le déroulement des études et de la carrière l'identité professionnelle de chaque individu est amenée à évoluer en fonction de son cheminement biographique personnel et professionnel et des rencontres qu'il engendre. Dans une perspective interactionniste de la socialisation des identités professionnelles, le processus identitaire relationnel apparaît comme étant central puisque les individus ont en général des relations au travail, participent à des actions collectives de formation instituée et vivent des expériences professionnelles qu'ils partagent ou non avec leurs collègues (par hétéro et éco-formation). Citant Renaud Sainsaulieu, Claude Dubar considère alors que la socialisation de « *l'identité est moins un processus biographique de construction de soi qu'un processus relationnel d'investissement de soi.* »²⁴³ C'est également au cours de ces processus biographique et relationnel identitaires que les individus incorporent des habitus professionnels (des gestes, des manières de faire son activité de travail, d'enseigner) qui sous-tendent au final leur rationalité pratique, axiologique, et psychologique. Pour Bernard Lahire, les ressorts de

²³⁹ C. Dubar, (2000). *op.cit.*, 121.

²⁴⁰ *Ibid.*, 116.

²⁴¹ *Ibid.*, 117.

²⁴² *Ibid.*, 122.

²⁴³ *Ibid.*, 119.

l'action des acteurs dépendent pour l'essentiel des savoirs et des savoir-faire acquis au contact des diverses entités épistémiques fréquentées au cours du processus biographique personnel et professionnel²⁴⁴ tout au long de la vie : l'enfance, l'adolescence, les études, la carrière, la vie privée. En quoi et comment alors les itinéraires biographiques permettent-ils d'acquérir, voire de reproduire des habitus professionnels chez notamment des enseignants d'EPS spécialement formés et habilités pour enseigner la natation à l'école ? Mais, que signifie la notion d'habitus ?

2.1.5. La socialisation professionnelle comme incorporation des habitus²⁴⁵

À l'origine, la notion d'habitus, qui signifie en grec *hexis*, a été conceptualisée en philosophie par Aristote (384-322 av. J.-C) pour désigner l'ensemble des dispositions acquises du corps et de l'âme. En latin *l'habitus*, mot masculin, définit une manière d'être et une disposition d'esprit. Émile Durkheim a également utilisé cette notion à propos de l'éducation en montrant que l'habitus, cette « *disposition générale de l'esprit et de la volonté qui fait voir les choses sous un jour déterminé* »²⁴⁶ était le produit d'une socialisation, c'est-à-dire d'un apprentissage par intériorisation d'une culture définie alors comme étant un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, d'attitudes réputés légitimes à un moment donné dans une société donnée. Chez Norbert Élias, le terme d'habitus renvoie à une empreinte sociale laissée sur un individu en fonction des diverses configurations au sein desquelles il s'est construit²⁴⁷. Dans la pensée sociologique de Pierre Bourdieu, les concepts dispositionnels d'habitus et de champ sont centraux et consubstantiels. Selon lui « *les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des habitus, systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise express des opérations nécessaires pour les atteindre.* »²⁴⁸ L'habitus constitue la structure génératrice des pratiques propres à un groupe. Il est donc producteur d'actions. Ainsi défini, l'habitus renvoie à des principes d'actions intériorisés, à des automatismes naturalisés, qui économisent de manière générale le calcul et la réflexion. L'habitus est incorporé dans la mesure où il s'inscrit dans les corps, les gestes, les postures. Selon Pierre Bourdieu, si l'habitus est le résultat d'un conditionnement historique et social, en revanche, il n'est pas toujours entièrement et systématiquement déterminé dans la mesure où il peut évoluer soit en s'adaptant à l'évolution du champ concerné ou soit en se confrontant à un nouveau champ pas trop éloigné toutefois du champ sociologique primaire (enfance) et secondaire (études et formation professionnelle). C'est en cela que l'habitus se distingue d'une habitude car il ne s'inscrit pas profondément dans les êtres en

²⁴⁴ B. Lahire, (1998). *op.cit.*

²⁴⁵ C. Dubar, (2000). *op.cit.*, 69-74.

²⁴⁶ E. Durkheim, (1969 {1938}). *L'évolution pédagogique en France*. Paris, PUF, 37.

²⁴⁷ N. Élias, (1991). *La Société des individus*. Paris, Fayard.

²⁴⁸ P. Bourdieu, (1980). *Le sens pratique*. Paris, Minuit, 88-89.

fonction des conditions contingentes. L'habitus a donc une marge de flexibilité même s'il tend à se reproduire quand les conditions dans lesquelles il fonctionne sont homologues à celles dans lesquelles il s'est initialement construit et produit²⁴⁹. L'incorporation de l'identité et des habitus qu'elle sous-tend ne peut pas s'analyser en dehors des trajectoires sociales par et dans lesquelles les individus se construisent dans et côté de l'univers professionnel à l'instar de celui des enseignants d'EPS manifestement riche de paradigmes didactiques et pédagogiques à l'endroit de l'enseignement des APS. La socialisation des individus fonctionne comme une incorporation durable des manières d'être, de sentir, de penser, et d'agir. Chaque groupe professionnel s'exprime au travers d'un habitus, c'est-à-dire une tendance qui est susceptible de pouvoir s'adapter en présence de situations nouvelles²⁵⁰. Ainsi, l'identification des expériences formatrices vécues par des acteurs de l'EPS, au cours de leur cheminement biographique personnel et professionnel, est un moyen de pouvoir accéder à leur curriculum réel de formation concernant la construction de leur habitus, c'est-à-dire « *un ensemble cohérent de schèmes, de représentations, de savoirs et savoir-faire* »²⁵¹, à l'endroit notamment de l'enseignement de la natation.

Les différentes approches et concepts que nous avons évoqués ici à propos de la construction des identités professionnelles doivent nous permettre d'organiser notre identification, chez une population d'enseignant(e)s d'EPS, des savoirs et des savoir-faire qui ont été acquis, sur la natation et son enseignement, en fonction des trajectoires sociales primaire et secondaire, dans et hors du champ de l'EPS. Car, on suppose que la pluralité des itinéraires biographiques possibles pour devenir enseignant d'EPS et des expériences vécues durant la carrière (socialisation secondaire) ont très certainement pu peser sur la socialisation des acteurs de terrain de l'EPS. Ne peut-on pas alors penser qu'il y aurait des liens possibles (corrélations) entre les savoirs acquis, la rationalité pratique des enseignants d'EPS et la nature de leurs curricula réels à l'endroit de l'enseignement de la natation du fait de leur cheminement biographique ? Outre la socialisation secondaire, on peut également supputer que la socialisation primaire (enfance, école, associations, famille) et les expériences vécues en dehors du champ de l'EPS (nageur, entraîneur de natation, maître nageur) ont pu également façonner les habitus professionnels des hommes et femmes de base de l'EPS du point de vue des savoirs et des savoir-faire acquis par la pratique et l'enseignement de la natation (en clubs). Enfin, la question du rapport (plaisir/déplaisir) aux savoirs à enseigner en EPS doit être également prise en compte. Car, la pratique de la natation en milieu naturel ou/et en piscine n'a pas toujours laissé apparemment que de bons souvenirs chez les enseignants d'EPS, qu'il s'agisse de l'école, des études en EPS ou des fameuses leçons de natation prises avec un MNS.

²⁴⁹ C. Dubar, (2000). *op.cit.*, 70.

²⁵⁰ *Ibid.*, 72.

²⁵¹ Ph. Perrenoud, (1993). *op.cit.*, 65.

2.2. Le processus de formation et de professionnalisation

Cette sous partie du Chapitre 1 vise à présenter les principaux concepts et cadres théoriques qui sont, de nos jours, habituellement convoqués pour appréhender les processus inhérents à la formation professionnelle chez notamment les enseignants.

Si nous disposons aujourd'hui de nombreux ouvrages et travaux de recherche sur l'histoire de la formation des enseignants et des maîtres aux XIXe et XXe siècles, dont il serait d'ailleurs vain de dresser une liste exhaustive²⁵², en revanche, l'approche systémique proposée par Michel Fabre nous permet d'objectiver les invariants et les logiques qui sous-tendent tout acte de formation. Les formations initiales et continues liées au personnel enseignant d'EPS (certifié, maître, professeur adjoint) peuvent être alors appréhendées à partir de la modélisation de Michel Fabre.

2.2.1. Le concept de formation

Faisant l'histoire du concept de formation, Michel Fabre²⁵³ nous indique que l'apparition de ce mot se situe au début du XIe siècle en désignant d'une part, le processus par lequel une chose se forme, s'organise, s'institue, et, d'autre part, le résultat de cette action de former. Pour trouver toutefois les premières traces d'un sens pédagogique à l'action de former, il faut remonter au début du XXe siècle dans le dictionnaire *Larousse* de 1908 dans la rubrique militaire : « *formation des cadres et des servants, leur instruction.* » À l'école, l'introduction du terme apparaît avec les décrets relatifs à l'instauration de la formation professionnelle datant de 1938. Dans le domaine de la philosophie des sciences, c'est l'épistémologue Gaston Bachelard qui, en faisant paraître son ouvrage intitulé *La formation de l'esprit scientifique* (1938), pose les premiers jalons de la formation des personnes à partir de l'idée d'obstacle épistémologique à franchir ou à déconstruire. S'appuyant à la fois sur l'enquête lexicographique de Pierre Goguelin et sur une analyse conceptuelle du mot formation, Michel Fabre définit alors cette notion théorisée comme étant le fait « *de transmettre des connaissances avec le souci de développer la personnalité globale et en articulant théorie et pratique.* »²⁵⁴ Or, dans le langage courant les actions de formation, d'instruction et d'éducation sont parfois assimilées les unes aux autres alors qu'elles ne recouvrent pas les mêmes actions. Comment peut-on alors les différencier ?

L'action de former, qui vient du latin *formare*, est par définition globalisante car elle comprend aussi l'instruction et l'éducation. Eduquer, qui signifie en latin *educere*, consiste à accompagner, à guider,

²⁵² M. Hirschhorn, (1993). *L'ère des enseignants*. Paris, Éditions ; J.-F. Condette, (2007). *Histoire de la formation des enseignants (XIXe-XXe siècles)*. Paris, L'Harmattan ; A. Prost, (1999). « L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990. » *Recherche et formation*, 32, 9-24.

²⁵³ M. Fabre, (1994). *Penser la formation*. Paris, PUF, 20-24.

²⁵⁴ *Ibid.*, 29.

à élever, une personne pour lui transmettre des valeurs, des savoirs et des savoir-faire. En ce qui concerne l'action d'instruire, elle renvoie au fait de transmettre des savoirs et des savoir-faire dans l'optique de pouvoir les appliquer dans la vie. L'instruction correspond donc au fait de transmettre des contenus afin d'informer et d'éclairer une personne. C'est, comme le souligne Michel Fabre, « *transmettre de l'information qui doit être éclairante pour lui.* »²⁵⁵ S'agissant de l'acte d'éduquer, il touche aussi bien les aspects moraux, que physiques et intellectuels d'une personne pour favoriser son insertion activement dans la vie de la cité. Autrement dit, lorsque que l'on forme une personne on est toujours dans l'éducatif et pas nécessairement dans l'instructif. Généralement, la formation d'une personne s'accompagne toujours d'une transmission de savoirs, de savoir-être, et de savoir-faire réputés légitimes à un moment donné dans une société donnée. L'éducation est toujours culturellement située et datée. Car, comme le souligne Jaques Ulmann²⁵⁶, l'éducation c'est l'action d'une culture sur une nature humaine afin lui de transmettre un ensemble de savoirs et de savoir-faire susceptibles de lui assurer une pleine et harmonieuse intégration dans la vie de la cité. Former une personne, c'est donc lui donner de l'être et de la forme. Autrement dit, la formation d'une personne s'adresse à la fois à l'être dans ses dimensions affectives, cognitives et sociales. Tout acte de formation repose donc sur l'instruction d'un ensemble de savoirs qui n'ont d'ailleurs de sens que s'ils sont directement applicables dans la vie. Il y a donc derrière tout acte de formation un rapport du savoir à la pratique et réciproquement, selon des normes et des valeurs établies à l'avance et susceptibles d'être reproduites. S'agissant de la formation des enseignants, nous retrouvons chez Marcel Postic cette idée selon laquelle la formation du personnel correspond à un processus de normalisation dans l'optique d'améliorer la rationalité pratique des acteurs à partir de la maîtrise d'un ensemble de savoirs définis (formation initiale) et à enrichir continuellement (formation continue). Effectivement, selon lui, la formation permet « *d'accéder à un modèle donné, fixé empiriquement par la tradition, établi partiellement par les instructions ou textes officiels, incarné par les maîtres chevronnés.* »²⁵⁷ On forme donc souvent quelqu'un à son image. La formation des personnes inscrites dans des cursus de formation instituée pose alors la question de la reproduction du modèle, autrement dit du répliquant par rapport à des normes qui s'imposent à lui. Or, cette reproduction de modèle permet la socialisation des identités professionnelles par identification (identité héritée) à des modèles dominants.

D'une manière générale, toute formation contient :

- un plan de formation (un programme), qui se déroule dans le temps et dans des lieux prévus avec des intervenants (les études en EPS) ;

²⁵⁵ M. Fabre, (1994). *op.cit.*, 22

²⁵⁶ J. Ulmann, (1964). *La Nature et l'Éducation. L'idée de nature dans l'éducation physique morale.* Paris, Vrin.

²⁵⁷ M. Postic, (1977). *Observation et formation des enseignants*, Paris, Éditions PUF, 303.

- un cursus, qui est sanctionné (les résultats aux examens) par des examens ou des certifications (les concours de recrutement : CAPEPS, maîtrise EPS, professorat adjoint d'EPS) ;
- un processus identitaire en tant que tel, qui vise à modifier une personne dans toutes ses dimensions (l'identité professionnelle héritée et incorporée chez les enseignants d'EPS par le truchement des formations et des concours).

Selon Michel Fabre, la formation d'une personne se caractérise par le fait :

- de transmettre des connaissances comme l'instruction (logique didactique) ;
- de modeler la personnalité entière (logique psychologique) ;
- d'intégrer le savoir à la pratique, à la vie (logique socio-professionnelle).²⁵⁸

2.2.2. Le triangle de la formation selon Michel Fabre

Comme il existe selon Jean Houssaye un triangle didactique²⁵⁹ entre le savoir, l'enseignant et les élèves, Michel Fabre met en évidence l'existence d'un triangle de la formation dans lequel nous retrouvons des invariants communs à tout acte de formation.

²⁵⁸ M. Fabre, (1994). *op.cit.*, 23.

²⁵⁹ J. Houssaye, (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne, Peter Lang, 3^e Éd.

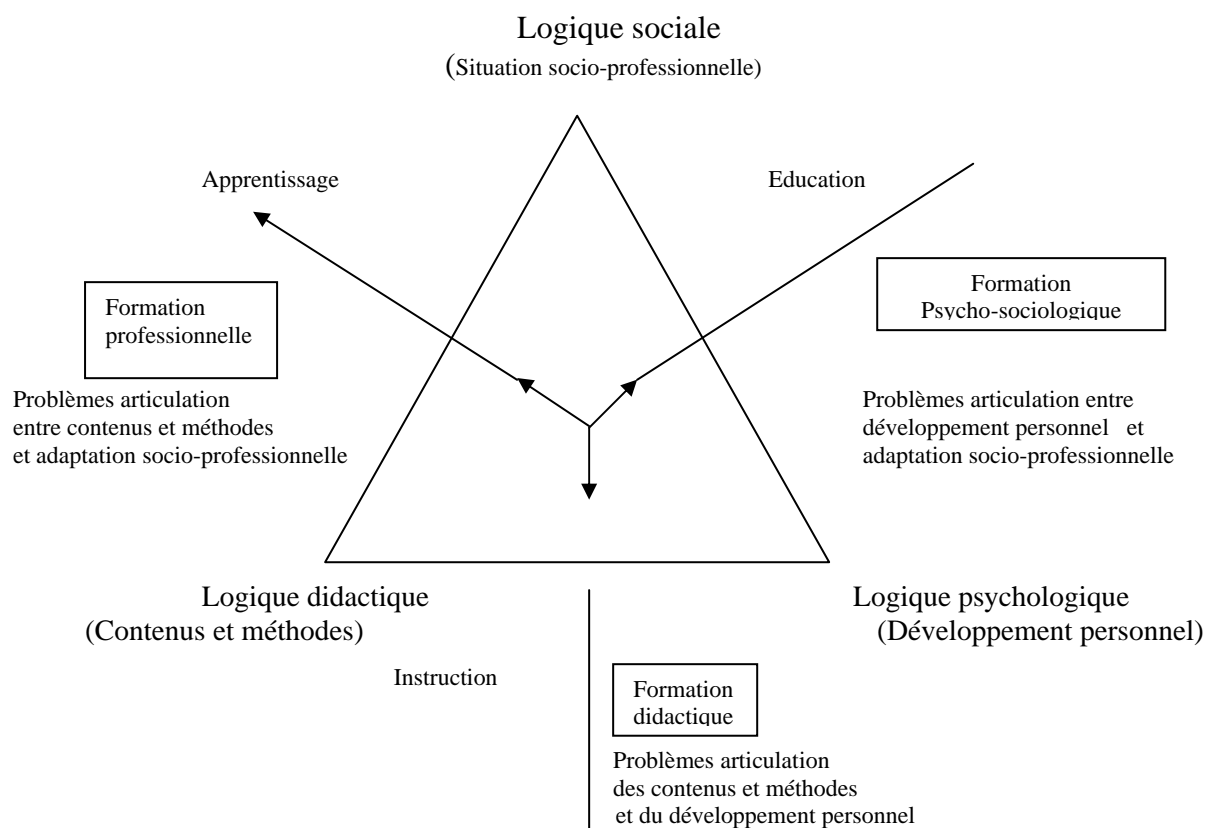


Figure n°1 : Le triangle de la formation selon Michel Fabre²⁶⁰.

²⁶⁰ M. Fabre, (1994). *op.cit.*, 26.

Tout acte de formation s'étaye donc sur trois registres différents de formation à savoir : la formation didactique, la formation professionnelle, et la formation psychosociologique, qui s'articulent sur trois logiques distinctes : sociale, didactique, psychologique. Ces trois logiques interagissent en permanence dans un contexte socio-historique donné afin de transformer ou de former une personne qui, elle même, se forme pour pouvoir ensuite former une autre personne (logique reproductive). Dans ce triangle de la formation la logique de la didactique renvoie au « former à », c'est-à-dire aux contenus et aux méthodes (les savoirs), la logique psychologique au « former par », c'est-à-dire à l'évolution du formé (le sujet) sur un plan psychologique afin de modifier ses représentations et ses croyances, enfin la logique socio-économique au « former pour », c'est-à-dire à l'adaptation de la formation initiale ou continue aux exigences culturelles ou professionnelles contextuelles que nécessite le formé (contexte) pour exercer son métier.

Le triangle de la formation articule donc trois entités le sujet, les savoirs et le contexte, qui se conjuguent en permanence pour que le sujet formé puisse s'adapter continuellement à la situation socio-professionnelle et reconstruire, à l'échelle du temps, son identité et celle du groupe d'appartenance en fonction de la contingence identitaire. En effet, c'est au milieu du XIXe siècle que les sociétés industrielles ont cherché à mettre en place, pour rester compétitives, différentes formes de formation continue ou permanente. L'objectif étant de donner les moyens aux acteurs de pouvoir s'adapter en permanence à l'évolution rapide des nouvelles exigences de production.

Comme nous venons de le voir tout acte de formation vise donc, dans nos sociétés occidentales, à transmettre des contenus et des méthodes afin que les acteurs puissent en retour agir de manière adaptée et optimale à des situations socio-professionnelles déterminées. Dès lors, la formation des enseignants ne semble pas échapper à cette recherche du rationalisme pédagogique. L'idée même de pouvoir professionnaliser, à partir de divers processus de formation, le métier d'enseignant pour en augmenter à la fois l'efficacité et la reconnaissance apparaît comme étant aujourd'hui une priorité. Que peut-on alors dire de la professionnalisation des enseignants d'EPS à l'endroit de l'enseignement de la natation entre 1945 et 1995 ?

Par rapport à notre travail de recherche sur la formation des enseignants d'EPS et sur plus particulièrement la question des savoirs acquis sur la natation et son enseignement, la modélisation de Michel Fabre nous invite alors à prendre en compte à l'endroit de la construction de leur rationalité pratique les savoirs :

- sur l'activité natation en tant que pratique sociale (savoirs théoriques) ;

- sur l'enseignement de la natation (savoirs d'actions), c'est-à-dire les contenus et les méthodes et leur adaptation socio-professionnelle en fonction des publics scolaires enseignés (logique socio-professionnelle) ;

- et des rapports psychologiques (le sujet) et épistémologiques aux savoirs enseignés (en natation) en fonction des expériences vécues en tant que pratiquant (savoirs pratiques) et intervenant.

Outre les savoirs liés à l'activité natation, il est bien évidemment que les acteurs ont pu acquérir, en fonction notamment de l'évolution des profils de professionnalité recherchés par les divers concours de recrutement d'enseignants d'EPS²⁶¹ et des expériences vécues, des savoirs et des connaissances relatifs à la psycho-pédagogie, à la didactique, à la sociologie, à l'histoire de l'EPS²⁶² etc. On suppose d'ailleurs que cet ensemble de savoirs et de connaissances a sans doute pu également infléchir leurs conceptions de l'enseignement de la natation tant du point de vue des contenus enseignés que des moyens utilisés pour les transmettre. Autrement dit, si l'axe central de notre recherche repose sur l'identification des savoirs sur la natation acquis chez des acteurs de terrain en fonction de leur cheminement biographique personnel et professionnel, toutefois, on ne saurait ignorer les autres savoirs et connaissances qu'ils ont pu apprendre, à un moment donné dans un contexte donné, à l'endroit de la pédagogie, de la didactique, et de l'enseignement des APS en EPS.

2.2.3. Qu'est-ce qu'une profession ?

Le terme de profession est un sujet de controverse théorique au sein de la sociologie des professions et entre les différentes sociologies du travail, des organisations, des professions²⁶³ voire de l'entreprise. Effectivement, ce concept est très souvent assimilé à celui de métier ou d'emploi ou de groupe professionnel. Mais, qu'est-ce qui fait qu'une activité de travail puisse être reconnue comme étant une véritable profession ? Comment la circonscrire ?

C'est aux États-Unis en 1915 qu'Abraham Flexner avait proposé pour la première fois de distinguer et de classer les activités humaines au travail, entre celles qui correspondaient à une profession et les autres (semi-profession, occupation), à partir de six traits professionnels communs. Selon Jean-Michel Chapoulie, cette classification repose sur une sociologie fonctionnaliste des professions notamment celles

²⁶¹ C. Amade-Escot, (1993). *op.cit.*, 365-375.

²⁶² Pour une présentation exhaustive des différentes matières présentes dans les différentes épreuves écrites et orales du CAPEPS, de la maîtrise d'EPS, et du professorat adjoint d'EPS voir l'ouvrage de Philippe Néaume, (1992). *op.cit.*

²⁶³ C. Dubar, & P. Tripier, (1998). *op.cit.*, 1-10

de prestige²⁶⁴ (médecine, droit, théologie). Ainsi, selon A. Flexner, une activité au travail peut être considérée comme une profession à partir du moment où elle est porteuse des critères suivants²⁶⁵ :

- 1/ les professions doivent traiter des opérations intellectuelles associées à de grandes responsabilités ;
- 2/ leurs matériaux de base sont tirés de la science et d'un savoir théorique universitaire ;
- 3/ elles comportent des applications pratiques et utiles ;
- 4/ elles sont transmissibles par un enseignement formalisé ;
- 5/ elles tendent à l'auto organisation dans des associations ;
- 6/ leurs membres ont une motivation altruiste.

Dans le domaine de la sociologie des professions, Georges Benguigui précisait déjà à la fin des années soixante que dans la littérature sociologique française le terme anglo-saxon *profession* avait été régulièrement usité comme « *un repoussoir à côté et en opposition à celui de classe et syndicat* »²⁶⁶. De nos jours, Claude Dubar et Pierre Tripier nous proposent de définir ce terme en s'appuyant sur une convergence de points de vue. Selon eux, il est possible de définir le terme de profession à partir de trois champs sémantiques associés à différents types d'usage du terme²⁶⁷ :

- premier sens : professer, c'est porter publiquement en avant par la parole des croyances de nature politico-religieuses. C'est l'action de déclarer hautement ses opinions et ses croyances. La profession est plutôt du côté du langagier et du déclaratif ;
- second sens : c'est une occupation par laquelle on gagne sa vie. Il s'agit alors d'une activité rémunérée, d'un revenu issu d'une activité de travail ;
- troisième sens : c'est un ensemble de personnes exerçant un même métier. On parle aussi de corporation, de groupe professionnel désignant tous ceux qui ont la même activité de travail et qui portent le même nom de métier à l'instar des enseignants d'EPS qu'il soit statutairement maître d'EPS, professeur adjoint d'EPS ou certifié.

²⁶⁴ J.-M. Chapoulie, (2001). *La tradition sociologique de Chicago, 1892-1961*. Paris, Seuil.

²⁶⁵ *Ibid.*, 3.

²⁶⁶ G. Benguigui, (1972). « La définition des professions ». *Epistémologie sociologique*, 13, 99-113, Cité par C. Dubar, & P. Tripier, (1998). *op.cit.*, 4.

²⁶⁷ *Ibid.*, 4.

Selon Claude Dubar et Pierre Tripier les professions représentent :

- « des formes historiques d'organisation sociale, de catégorisation des activités de travail qui constituent des enjeux politiques, inséparables de la question des rapports entre l'État et les individus ;
- des formes historiques d'accomplissement de soi, des cadres d'identification subjective et d'expression de valeurs d'ordre éthique ayant des significations culturelles ;
- enfin, des formes historiques de coalition d'acteurs qui défendent leurs intérêts, en essayant d'assurer et de maintenir une fermeture de leur marché du travail, un monopole de leurs activités, une clientèle assurée pour leur service, un emploi stable et une rémunération élevée, une reconnaissance de leur expertise. »²⁶⁸

Autrement dit, les professions sont traversées et structurées par et au travers d'enjeux politiques, éthiques/culturels, économiques et syndicaux²⁶⁹.

Fort de ces éléments notionnels, on peut alors considérer que les enseignants d'EPS exercent bien une profession (salaire, groupe professionnel, parole portée) qui repose toutefois sur des savoir-faire corporels, des techniques au sens large du terme, et des savoirs. En effet, selon la sociologie fonctionnaliste des professions l'exercice d'un métier, contrairement à une profession, s'étaye davantage sur des savoir-faire manuels que sur des savoirs intellectuels. En référence à la classification initiale des professions de Émile Durkheim, nous considérons que l'activité de travail des enseignants d'EPS fait partie du modèle des « corps d'État », c'est-à-dire un corps professionnel de fonctionnaires dépendants de la fonction publique²⁷⁰ dans l'optique d'apporter une aide vitale aux élèves (force, santé, technicité, bien être).

2.2.4. Rationaliser pour professionnaliser

Au sens philosophique le rationalisme, qui signifie en latin le *ratio* c'est-à-dire le calcul, le compte, est une doctrine qui consiste à privilégier la raison comme moyen de connaissance et d'explication de la réalité afin d'établir la vérité en dehors le plus souvent de l'expérience sensible personnelle et de l'empirisme. Dans le domaine des sciences, il s'agit alors d'appliquer une méthodologie scientifique qui permet de produire des connaissances objectives. À l'origine donc les connaissances scientifiques ne sont

²⁶⁸ *Ibid.*, *op.cit.*, 7.

²⁶⁹ Voir à ce sujet le triple militantisme (corporatif, pédagogique, politique) du syndicalisme mené notamment par le Syndicat national de l'éducation physique (SNEP) mis en histoire par Guilhem Véziers (2007). *op.cit.*

²⁷⁰ C. Dubar, & P. Tripier, (1998). *op.cit.*, 139-170.

pas produites à partir de la pratique (praxis). Sur un plan sociologique, c'est Max Weber²⁷¹ qui a initialement montré les liens qui existent entre l'avènement des sociétés industrielles et la rationalisation de l'organisation sociale du travail dans l'optique d'en améliorer la productivité. Dans les sociétés capitalistes, le couplage technico-scientifique est donc mis au service du rationalisme qui tend au final « à substituer la rationalité en finalité, aux autres formes plus frustrées d'actions sensées. »²⁷² Effectivement, avec le positivisme la rationalité en finalité a progressivement pris le pas sur la finalité en valeur dans le sens d'une disposition acquise à faire le bien à autrui. Selon Max Weber, dans le monde occidental, la société, la culture et l'individu ont évolué sous l'emprise de la rationalité en tant que finalité. Concrètement, dans le monde du travail, il s'agit alors de faire appliquer à des situations socio-professionnelles précises des connaissances dans l'optique d'améliorer l'efficacité des systèmes de production en ayant recours à la stratégie que constitue la mise en place de l'ergonomie dans le monde du travail²⁷³. Dès lors, le développement des professions, grâce la mise en place notamment de formations technico-scientifiques, semble être gouverné par cette idéologie de la rationalité. Pour certains professionnels cela consiste à apprendre, puis à utiliser, des techniques issues de la recherche scientifique pour maximaliser l'exercice de leur métier. Historiquement, c'est aux Etats-Unis et à l'université que se mettent en place au XIXe siècle les premières formations professionnelles articulant théorie et pratique pour former notamment les médecins, les ingénieurs, les avocats. L'objet est de former des professionnels susceptibles d'être en capacité d'apporter des solutions altruistes à des problèmes humains. Il s'agit alors d'apprendre à appliquer des solutions pratiques à des situations concrètes pour le bien des patients ou des clients. La professionnalisation d'un métier, c'est l'action de rendre professionnel une activité au travail, un métier, sur la base d'un apprentissage d'un ensemble de démarches et d'outils éprouvés et applicables à des situations socio-professionnelles relativement proches. Il s'agit aussi d'apprendre à adapter ces démarches et ces outils lorsque les situations socio-professionnelles sont mouvantes et pas toujours familières comme cela se peut se produire dans l'enseignement du fait de la variabilité des contextes scolaires. Mais, pour pouvoir transmettre à d'autres, cette technicité éprouvée, il faut tout d'abord réussir à la formaliser rationnellement à partir de l'expérience de ceux et celles qui ont su montrer leur efficacité. D'où la nécessité de créer un champ de recherches dans le domaine notamment des sciences de l'éducation sur les pratiques pédagogiques et didactiques concrètes (années soixante-dix) afin de les optimiser et de les faire évoluer au gré de l'évolution des publics scolaires et du fonctionnement de l'école (massification des effectifs, 1959 ; collège unique, 1975). C'est donc à partir d'une démarche scientifique et d'outils méthodologiques qu'il devient possible de comprendre et de théoriser des pratiques pédagogiques et didactiques de terrain à la fois singulières (variables médiatrices et individuelles) et communes. Mais, comme le souligne Michel Fabre « *Il n'y a guère qu'un artiste sachant*

²⁷¹ M. Weber, (1964 {1904}). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris, Plon.

²⁷² M. Fabre, (1994). *op.cit.*, 199.

²⁷³ Selon nous, l'ergonomie appliquée au travail posté apporte du mieux être tout en contribuant à faire augmenter la productivité des salariés sur la base d'un salaire de dupe, c'est-à-dire la mesure de l'écart entre la richesse produite par le salarié et le montant du salaire perçu.

raisonner, qui puisse bien parler de son art. »²⁷⁴. Dès lors, le savoir technique issu de l'expérience se situe entre le savoir scientifique et le savoir de l'artisan au service du progrès qui n'est possible qu'en « *coordonnant une triple rationalité : scientifique, technologique, économique* »²⁷⁵. D'une manière générale, la professionnalisation des métiers, c'est-à-dire le fait de passer d'une logique traditionnelle d'artisan (le compagnonnage) à une logique technico-scientifique d'expert transmissible à d'autres²⁷⁶, repose sur :

- un processus d'identification des savoirs rationnels propres à un métier ;
- la transmission formelle des savoirs liés à un métier dans une formation instituée ;
- la construction d'une éthique professionnelle ;
- la construction d'une identité professionnelle claire alimentée par une culture professionnelle commune²⁷⁷.

Autrement dit, la formation professionnelle est un processus d'apprentissage qui permet à un individu d'acquérir des savoirs et des savoirs-faire nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une activité professionnelle dans l'optique d'apprendre un métier ou d'améliorer son efficacité. La formation doit donc permettre aux individus d'appliquer des solutions efficaces et efficientes à des problèmes liés à des situations socio-professionnelles relativement proches. Peut-on alors repérer à l'endroit du processus de professionnalisation des métiers une typologie des modèles de formation les plus couramment utilisés chez les enseignants ?

Selon Gilles Ferry²⁷⁸ il est possible d'identifier à l'endroit de la professionnalisation du métier d'enseignant quatre approches différentes qui, pour être efficaces, doivent se compléter pour éviter toute dérive. L'approche scientifique repose sur le fait que les enseignants peuvent tirer des bénéfices pour l'exercice de leur métier des travaux scientifiques issus pour l'essentiel des sciences de l'éducation. En l'espèce, il s'agit de transmettre à des enseignants plus ou moins expérimentés des routines repérées méthodologiquement chez des enseignants considérés comme étant des experts dans des situations socio-professionnelles données. L'analyse de pratiques pédagogiques et didactiques réelles²⁷⁹ s'inscrit dans

²⁷⁴ D'Alembert, (1986). *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Tome 1. Paris, Flammarion, 248. Cité par M. Fabre, (1994). *op.cit.*, 203.

²⁷⁵ M. Fabre, (1994). *op.cit.*, 205.

²⁷⁶ Projet et enjeu des IUFM à leur création.

²⁷⁷ M. Fabre, (1994). *op.cit.*, 206.

²⁷⁸ G. Ferry, (1987). *Le trajet de la formation*. Paris, Dunod, chap. 4., cité par M. Fabre, (1994). *op.cit.*, 107.

²⁷⁹ M. Altet, (1994). *op.cit.* Le plus souvent les séances d'enseignement réelles sont enregistrées et décortiquées ensuite en la présence généralement des enseignants qui ont conduit la ou les séances sous la forme d'un entretien d'explicitation.

cette thématique de recherche relative à l'action située. Indiquons que notre recherche est historique et que le corpus utilisé ne renvoie pas à des séances de natation enregistrées mais plutôt déclarées par des acteurs ordinaires eux-mêmes et rapportés par des inspecteurs pédagogiques régionaux d'EPS. L'approche fonctionnaliste considère que les objectifs de la formation doivent être organisés à partir de l'analyse du poste de travail des enseignants aujourd'hui. L'approche technologique pour laquelle les médias (informatique, vidéo) sont une source de progrès pour l'exercice du métier dans la mesure où ils permettent de déployer de nouveaux formats pédagogiques en adéquation avec les progrès technologiques de la société. Enfin, l'approche psychologique des acteurs de terrain qui permet en se centrant sur le sujet d'appréhender et de gérer au mieux les nombreuses difficultés inhérentes aux situations socio-professionnelles qu'ils seront éventuellement amenés à rencontrer au cours de leur carrière. Pour saisir la complexité des modèles de formation, ces quatre approches doivent être couplées avec les principaux processus de formation²⁸⁰ qui les sous-tendent. Le modèle de formation axé sur les acquisitions s'organise sur le principe général qui consiste à appliquer la théorie dans des situations pratiques comme dans le cas des classes dites d'application²⁸¹. Le modèle centré sur le transfert vise à ce que les acteurs puissent appliquer à des situations socio-professionnelles des manières de faire parfois très éloignées de la (ou des) situation d'origine dans laquelle ils ont pu acquérir certaines compétences. Enfin, le modèle qui repose sur l'analyse méthodologique des situations éducatives à partir d'un corpus de savoirs, d'outils et de techniques. Aujourd'hui, c'est ce dernier modèle qui semble être valorisé et privilégié au niveau d'une part, de la formation professionnelle initiale développée au sein des Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) pour l'ensemble des enseignants nouvellement reçus aux concours de recrutement et, d'autre part, de la formation continue des enseignants comme l'avait d'ailleurs laissé entendre le rapport de Daniel Bancel (1989)²⁸². Par ailleurs, indiquons que cette formation initiale professionnelle de l'ensemble des enseignants a pu se développer rapidement dans la mesure où il existait déjà de nombreux travaux de recherche et des outils éprouvés sur l'analyse des pratiques pédagogiques et didactiques concrètes (G. Ferry, M. Postic, G. Mialaret, M. Altet).

En ce qui concerne l'évolution historique de la formation initiale des enseignants du secondaire en France depuis au moins 1945, Marguerite Altet nous rappelle que « *elle a longtemps été réduite à une formation académique, à une acquisition de savoirs à transmettre et de quelques savoir-faire.* »²⁸³ Néanmoins, elle indique que seuls les enseignants du primaire, formés dans les écoles normales, ainsi que les professeurs de l'enseignement du technique et de l'EPS « *qui avaient leurs propres centres de formation* »²⁸⁴ (comme les CREPS, les IREPS, les ENSEPS) ont reçu une formation pré-professionnelle

²⁸⁰ M. Fabre, (1994). *op.cit.*, 107.

²⁸¹ On le verra dans certains centres de préparation aux concours de recrutement d'enseignants d'EPS il y avait, pour notamment l'activité natation, des classes d'application comme au CREPS de Bordeaux ou à l'ENSEPS.

²⁸² Rapport de D. Bancel, (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Remis le 10 octobre 1989 au ministre de l'Education nationale Lionel Jospin.

²⁸³ M. Altet, (1994). *op.cit.*, 21.

²⁸⁴ *Ibid.*, 21.

dans l'optique de les préparer à la transmission de savoirs et de savoir-faire dans des situations et des contextes d'enseignement variés²⁸⁵. Selon elle, il a fallu attendre le rapport de Perretti (1982) et de Bancel (1989) pour voir se mettre en place, au sein des IUFM, une véritable formation initiale en direction des enseignants du primaire et du secondaire pour les préparer à leur vie professionnelle, en atteste l'adage encore actuel *Enseigner, un métier qui s'apprend*. Autrement dit, quarante ans après que ne l'avait déjà suggéré la commission Langevin-Wallon à travers la volonté de créer « *un corps enseignant unique et formé dans des institutions uniques* »²⁸⁶ on a vu s'institutionnaliser la professionnalisation des enseignants avec la mise en place des IUFM. De nos jours, il s'agit alors de former un professionnel de l'enseignement, c'est-à-dire « *une personne dotée de compétences spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l'Université ou issus des pratiques.* »²⁸⁷ Pour autant, il ne s'agit pas de former un professionnel qui serait en capacité d'appliquer à toutes les situations socio-professionnelles les mêmes algorithmes pédagogiques et didactiques, mais plutôt un praticien réfléchi prompt à adapter ces savoirs et ces savoir-faire en fonction de la fluctuation « naturelle » des situations concrètes d'enseignement (enseignement-apprentissage). Le professionnel c'est celui qui, par un processus de professionnalisation primaire et/ou secondaire, « *sait mettre ses compétences en action dans toute situation, c'est l'homme de la situation capable de réfléchir en action et de s'adapter, de dominer toute situation nouvelle.* »²⁸⁸ Dès lors la professionnalité d'un groupe d'individus exerçant la même activité de travail s'exprime au travers d'une pratique « *qui s'appuie sur une base de connaissances rationnelles et intègre des pratiques réussies en situation, pour s'adapter.* »²⁸⁹ Mais, par rapport à notre recherche, depuis 1945, les enseignants d'EPS ont-ils toujours été préparés dans les différents centres de formation à affronter la variabilité des situations professionnelles d'enseignement ? Tout en sachant que la notion même de professionnel de l'EPS a très certainement dû changer entre 1945 et 1995 en fonction de l'évolution des exigences définies par les concours de recrutement d'enseignants et du contexte scolaire.

Selon B. Charlot et E. Bautier, la professionnalisation d'un groupe d'individus repose sur :

- « *une base de connaissances* ;
- *une pratique en situation* ;
- *une capacité à rendre compte des ses savoirs, de ses savoir-faire, de ses actes* ;

²⁸⁵ Nous verrons justement dans la Deuxième Patrie. Chapitre 2. La construction des savoirs entre univers professionnel et champ sportif 1945-1995, que les formations initiales spécifiques au personnel enseignant d'EPS ont intégré dans leur programme de formation une pré-professionnalisation sous des formes variées : stage, pédagogie appliquée, co-formation etc.

²⁸⁶ M. Altet, (1994). *op.cit.*, 22.

²⁸⁷ *Ibid.*, 25.

²⁸⁸ *Ibid.*, 24.

²⁸⁹ *Ibid.*, 24.

- une autonomie et une responsabilité personnelle dans l'exercice de ses compétences ;

- une adhésion à des représentations et à des normes collectives et constitutives de l'identité professionnelle ;

- l'appartenance à un groupe qui développe des stratégies de promotion, des discours de valorisation et de légitimation. »²⁹⁰

S'agissant des enseignants d'EPS on peut considérer que ce groupe de fonctionnaires d'État a, depuis au moins 1945, été marqué pour l'essentiel par l'ensemble de ces traits qui sont au cœur de tout processus de professionnalisation. On peut toutefois indiquer un bémol, qui concerne d'ailleurs l'ensemble des fonctionnaires d'État, quant au fait qu'ils ne sont pas totalement autonomes dans l'exercice de leur activité. Effectivement, ils doivent rendre des comptes, au moment des inspections notamment, et appliquer en permanence un mandat quasi identique à tous leurs élèves à l'échelon national.

Selon Marguerite Altet, il est alors possible de repérer quatre modèles d'enseignement qui renvoient à quatre modèles de formation et de production de savoirs. Ces modèles ont été développés chronologiquement entre l'antiquité et aujourd'hui²⁹¹ à l'endroit de la professionnalisation des enseignants :

Modèle d'enseignement	Modèle de formation	Modèle de formation de savoirs
Art, charisme, don, Le mage, le maître	Impossible, absence de corpus théorique	Pas nécessaire
Métier technique L'artisan, le technicien	Apprentissage de savoir-faire par imitation pratique Expérience pratique/théorie	Recherche action Recherche expérientielle
Science appliquée Ingénierie. Technologie L'ingénieur	Acquisition et application de Savoirs Théorie/pratique	Recherche déductive
Pratique réfléchie	Analyse Réflexion en action Résolution de problèmes Pratique/théorie/pratique	Recherche inductivo-déductive

Tableau n°2 : Les modèles de formation selon Marguerite Altet²⁹².

²⁹⁰ Cité par M. Altet, (1994). *op.cit.*, 24-25.

²⁹¹ Nous n'avons pas cherché à contextualiser l'ensemble de ces modèles.

²⁹² M. Altet, (1994). *op.cit.*, 26.

En ce qui concerne l'évolution des formations initiales du personnel enseignant d'EPS (certifiés, maîtres, professeurs adjoints) en liaison avec celle des exigences des concours nationaux de recrutement, nous utiliserons les modélisations de M. Altet, de M. Fabre et de G. Ferry qui sous-tendent tout acte de formation professionnelle, pour caractériser et suivre les modèles qui ont jalonné l'histoire plurielle de la formation primaire et secondaire (formation continue) des cadres de l'EPS à l'endroit notamment des savoirs et des savoir-faire acquis sur la natation et son enseignement. Quelles sont les approches qui ont été privilégiées dans les cursus de formation ? Quels sont les savoirs et les savoir-faire qui y ont été véhiculés ? Comment ces modèles et ces approches ont-ils pu influencer les conceptions et les logiques d'action des futurs acteurs de terrain de l'EPS et, également, tous ceux qui étaient déjà en poste (la formation continue) pour enseigner la natation dans les établissements scolaires ? Comment alors les parcours biographiques personnels et professionnels ont pu marquer individuellement les habitus, les conceptions relatives à l'enseignement de la natation en EPS ?

Nous tiendrons alors compte de la nature et des modes d'organisation des entités épistémiques fréquentées, en tant que support de formation et de diffusion de savoirs à des échelles de temps et d'espaces sociaux variés²⁹³. L'analyse, entre 1945 et 1995, des formations initiales et continues développées chez des enseignants d'EPS devrait, peut être, nous permettre de mettre en lumière les approches, les modèles de formation, ainsi que les savoirs, qui ont été développés et dispensés pour les préparer à enseigner la natation ou à optimiser leurs gestes professionnels. On suppose alors que cette investigation dans le passé formatif des enseignants d'EPS pourra nous permettre de mieux circonscrire leur identité professionnelle (habitus).

2.3. La professionnalisation du métier d'enseignant, mythe ou réalité

Nous empruntons ce titre à Raymond Bourdoncle²⁹⁴ en référence à son article concernant la problématique de la professionnalisation du métier d'enseignant. En l'espèce, l'auteur pose la question centrale de savoir s'il est possible de pouvoir prétendre professionnaliser le métier d'enseignant dans la mesure où il repose, pour l'essentiel, sur des situations d'enseignement le plus souvent uniques, non familières et par conséquent non reproductives. Peut-on alors former des enseignants qui seraient capables d'appliquer à des situations problèmes *a priori* peu semblables des principes généraux de nature technico-scientifiques ? L'enseignant est-il alors un simple technicien, un applicateur d'actes stéréotypés en réponse à des situations professionnelles hypothétiquement de même nature ?

²⁹³ B. Lahire, (1998). *op.cit.*

²⁹⁴ R. Bourdoncle, (1993). « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. » *Revue Française de Pédagogie*. 105, 83-117.

2.3.1. Le processus de professionnalisation du métier d'enseignant

Selon Donald A. Schön « *l'activité professionnelle est une façon de résoudre des problèmes pratiques en leur appliquant des théories et des techniques scientifiques.* »²⁹⁵ Autrement dit, professionnaliser une activité au travail, c'est donner à des acteurs les moyens de pouvoir appliquer à des problèmes particuliers des principes généraux selon le modèle de la science appliquée ; contrairement alors à l'exercice d'un métier qui est « *basé sur des activités coutumières et modifié par essai et erreur dans la pratique individuelle.* »²⁹⁶ La science et la technique constituent alors la base du processus de légitimation professionnelle dans la mesure où elles donnent à celui qui les utilise un savoir spécialisé pour exercer son activité. En retour, ce savoir donne aux acteurs concernés du pouvoir²⁹⁷ et de la reconnaissance sociale et/ou institutionnelle. Car comme toute forme de savoir, la science même appliquée procure à celui qui la possède et la maîtrise du pouvoir tout étant lui-même contrôlé de manière implicite ou explicite par l'Etat. Rappelons qu'en France, les enseignants ont un statut de fonctionnaire d'état.

Rejoignant les analyses de Max Weber à propos du rationalisme, Donald A. Schön montre qu'avec l'avènement des sociétés occidentales les métiers se sont progressivement professionnalisés en appliquant en abondance des principes généraux à des problèmes particuliers (médecin, avocat, ingénieur). Les professions se spécialisent donc sur la base d'un important répertoire de savoirs que les experts déclarent posséder pour pouvoir ensuite les appliquer. Force est alors de constater que la production de savoirs, selon une méthodologie rationnelle, n'a cessé d'augmenter au fil du temps. En outre, ces répertoires de solutions appliquées participent directement à la construction des identités professionnelles dans la mesure où ils octroient à chaque profession des manières de faire spécifiques que seules savent maîtriser les personnes appartenant à même corps professionnel. Dans l'univers professionnel de l'EPS, ces *habitus*²⁹⁸ professionnels peuvent être alors transmis au sein de structures de formations instituées mêlant théorie et pratique, voire par le biais de la formation continue (hétéro-formation) et permanente (auto-formation). Chaque profession est donc en mesure de pouvoir constituer sa propre culture professionnelle lui garantissant ainsi son autorité, sa légitimité, sa représentativité et sa reconnaissance institutionnelle. Par exemple, les divers centres de formation (ENSEPS, IREPS, CREPS, UEREPS, UFRSTAPS) qui ont assuré la préparation aux concours de recrutement d'enseignants d'EPS (CAPEPS, maîtrise d'EPS, professorat adjoint d'EPS) ont sans doute contribué à diffuser par héritage, par imitation, une (ou des) culture(s) professionnelle(s) inhérente(s) au métier d'enseignant d'EPS. Selon Hughes (1958) la

²⁹⁵ D.-A. Schön, (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Logiques, 45.

²⁹⁶ *Ibid.*, 46.

²⁹⁷ M. Foucault, (1969). *L'archéologie d du savoir*. Paris, Gallimard.

²⁹⁸ P. Bourdieu, (1980). *op.cit.*

reconnaissance sociale des professions constitue « *une permission (une licence) légale d'exercer un certain travail interdit aux autres* »²⁹⁹ et le moyen de définir un mandat indiquant « *ce qui est bon et juste pour l'individu et la société* »³⁰⁰ au service toutefois d'un rationalisme porté pour l'essentiel en finalité. Au final, cette licence (monopole légal) et ce mandat accordent à chaque profession une autorité légitime dans un domaine particulier allant parfois jusqu'à ce que Illich a désigné, au cours des années soixante, comme étant « *l'apogée du solutionniste de problèmes.* »³⁰¹ Selon lui, l'autoritarisme des professions ayant pour effet de rendre totalement dépendantes les personnes à l'égard des professionnels pour se soigner, s'éduquer, s'instruire, se défendre etc. Comme chez Max Weber, la rationalité en finalité prend le pas sur la rationalité en valeur par le truchement du pouvoir politique qui, en les instituant, fait des professions un outil de contrôle et de régulation. Le vendeur finit parfois par remplacer le professionnel en forçant le client à s'adapter à ses demandes et non l'inverse. Pour autant, on ne peut pas négliger le fait que les professions ont apporté des bénéfices aux clients et aux patients notamment à ceux qui sont généralement les plus socialement et culturellement démunis. Le fait d'apprendre à nager en EPS pour au minimum se sauver constitue une assurance sur la vie, un aide vitale donc. Dans le même temps, on peut penser que les classes sociales les plus défavorisées sont aussi celles qui sont les plus exposées à la dépendance du fait de leur vulnérabilité dans des sociétés de consommation de biens et de services. Nonobstant, tous les métiers ne sont pas nécessairement animés que par des sentiments commerciaux. Certains reposent, et on l'espère, encore sur des visées altruistes. De manière générale, le professionnel c'est donc celui qui dispose d'un savoir théorique et pratique acquis le plus souvent à l'université (médecin, avocat, ingénieur, enseignant) et au cours de sa vie personnelle et professionnelle pour appliquer à des problèmes généraux des solutions permettant d'améliorer la vie et les conditions de vie d'un patient ou d'un client. Mais, qu'est-ce qui caractérise le savoir de l'expert lorsqu'il se professionnalise ?

Les caractéristiques du savoir de l'expert ou du professionnel³⁰², c'est qu'il s'agit d'un savoir de haut niveau à caractère systématique ou scientifique ; un savoir efficace qui permet d'atteindre un but clair, comme le fait de faire apprendre à nager à des élèves. Ce qui suppose alors de pouvoir en mesurer les effets concrets. Distinguant les professions de haut savoir (médecine, droit) et de moindre prestige (service social, éducation), selon qu'elles sont organisées par des buts clairs ou des buts changeants et confus, Donald A. Schön considère que le savoir de l'expert a quatre propriétés essentielles³⁰³, il est spécialisé, balisé, scientifique, standardisé (science appliquée).

²⁹⁹ Cité par R. Bourdoncle, (1993). *op.cit.*, 89.

³⁰⁰ *Ibid.*, 89.

³⁰¹ *Ibid.*, 86

³⁰² *Ibid.*, 96.

³⁰³ D.-A. Schön, (1994). *op.cit.*, 48.

2.3.2. Enseignant : profession et/ou métier

Avec cette modélisation, il devient alors possible de distinguer clairement une profession d'un métier en fonction d'une part, de la nature des savoirs que les acteurs mobilisent dans l'exercice de leur activité au travail et, d'autre part, du degré d'efficacité de leur application pour répondre à des problèmes concrets plus ou moins stables. L'expert ou « *L'homme des professions devient l'homme des solutions* »³⁰⁴ pour résoudre des problèmes dans des situations socio-professionnelles semblables. Selon Donald A. Schön, lorsque l'exercice d'un métier repose continuellement sur des situations instables, il est difficile de pouvoir leur appliquer des routines efficaces, c'est-à-dire « *un savoir fondamental systématique dont la connaissance est le prototype.* »³⁰⁵ Mais, toutes les professions fonctionnent-elles dans des environnements suffisamment stables pour pouvoir y appliquer des principes généraux, des savoirs d'expert ? En l'espèce, le métier d'enseignant d'EPS peut-il être alors considéré comme une profession ? Les savoirs dont disposent les enseignants d'EPS à l'endroit de l'enseignement de la natation répondent-ils alors aux caractéristiques du savoir de l'expert : spécialisé, balisé, scientifique, standardisé ?

D'une manière générale, ce qui caractérise le métier d'enseignant c'est la variabilité des contextes d'enseignement (la contingence) dans lesquels il exerce son activité au travail, tandis que le professionnel applique des solutions à des problèmes uniformes et familiers. Selon Raymond Bourdoncle³⁰⁶, l'exercice du métier d'enseignant repose, comme pour l'artisan d'ailleurs et contrairement à l'ouvrier, sur le fait qu'il conçoit des réponses peu standardisées, les exécute et les contrôle. Il s'agit alors « *moins d'un savoir formel et systématique que d'un savoir expérientiel, que l'on a appris directement en enseignant, mais que l'on ne peut guère expliciter et moins encore conceptualiser.* »³⁰⁷ C'est un savoir incorporé et personnel élaboré à partir de la réflexivité des acteurs en action et des théories sur l'éducation. Il s'agit en quelque sorte d'une épistémologie de la pratique, un savoir dans l'action, visant à apporter des solutions immédiates à des problèmes concrets. Le savoir des enseignants, que l'on peut d'ailleurs objectiver de manière scientifique, est sans doute spécialisé et balisé mais peu standardisé. Effectivement, l'instabilité des situations socio-professionnelles qu'il rencontre dans la contingence de l'exercice de son métier limite de fait la standardisation des réponses. C'est à lui d'expérimenter et d'adapter le savoir des autres dans la singularité de sa contingence. L'enseignant expert, c'est donc celui qui parvient à résoudre en direct, à improviser des réponses, pour résoudre des problèmes non familiers. Il s'agit moins d'appliquer une rationalité de technicien que d'avoir une pratique réflexive débouchant sur l'exécution de solutions à des problèmes non standardisés. Selon Donald A. Schön, l'enseignant expert c'est celui qui développe une réflexion en action sans pour autant mettre de côté sa connaissance des théories sur l'éducation qu'il a pu acquérir au cours de son parcours biographique personnel et professionnel. Philippe Perrenoud

³⁰⁴ *Ibid.*, 96.

³⁰⁵ *Ibid.*, 47.

³⁰⁶ R. Bourdoncle, (1993). *op.cit.*, 100.

³⁰⁷ *Ibid.*, 101.

différencie, quant à lui, la réflexion dans le feu de l'action, hors du feu de l'action, sur le système d'action, et montre enfin que la réflexion est aussi diverse qu'il existe de praticiens³⁰⁸. Selon nous, former un praticien réflexif, c'est le préparer à gérer de l'imprévu. Cette manière de procéder rapproche les enseignants du monde de l'artisanat dans la mesure où il s'agit le plus souvent, comme dans le bricolage d'ailleurs, de faire avec des situations socio-professionnelles complexes et uniques. La réflexion en cours et sur l'action renvoie une science du concret. S'agissant de la professionnalisation du métier d'enseignant, s'il semble possible de pouvoir formaliser scientifiquement des savoirs généraux (routines) à partir de l'analyse des pratiques, en revanche, il s'avère sans doute plus délicat d'enseigner ensuite ces routines selon des programmes de formation dans l'optique de les faire appliquer ultérieurement à des situations en apparence semblables par des enseignants plus novices. Pour autant, le métier d'enseignant repose à la fois sur un ensemble de savoirs théoriques et pratiques puisque certains d'ailleurs relèvent de la pédagogie appliquée avec des classes d'application. Toutefois, l'enseignant que certains considèrent parfois comme expert³⁰⁹, possède-t-il réellement toutes les solutions pour pouvoir répondre immédiatement et efficacement à de nouveaux problèmes qui émergeraient dans des situations d'enseignement non familières ? Car un des éléments forts qui caractérise l'acte d'enseigner, c'est justement le fait que tout n'est pas nécessairement prévisible et donc reproductible (variables médiatrices). Aujourd'hui, les nombreux travaux en sciences de l'éducation concernant l'analyse des pratiques des enseignants n'aspirent-ils pas dans une certaine mesure à formaliser des savoirs³¹⁰ et des démarches d'expertise (une sorte de science de l'intervention) pour pouvoir ensuite les transmettre à des enseignants plus novices dans l'optique de leur communiquer des solutions pratiques applicables à des problèmes généraux ? Peut-on alors réduire l'apprentissage de l'exercice du métier d'enseignant à la simple acquisition de routines efficaces éprouvées par d'autres dans des contextes qui ne seront jamais d'ailleurs totalement identiques à ceux qu'ils connaîtront ? Selon D.-A. Schön, la formation professionnelle des enseignants ne peut pas être conçue comme étant le fait de former de simples techniciens capables d'appliquer une science à des situations réelles complexes et uniques, mais plutôt de former des praticiens réflexifs, c'est-à-dire des acteurs de terrain en capacité de répondre efficacement *hic et nunc* à des situations complexes³¹¹, imprévues, et évolutives dans le temps de la classe. Nonobstant, l'identification rationnelle des savoirs que mobilisent par exemple les enseignants en situation réelle permet à des professions considérées comme étant « de moindre prestige » d'établir scientifiquement des savoirs spécialisés, balisés, standardisés indispensables à leur légitimité. Plus que des réponses à des problèmes concrets, il s'agit alors d'identifier comment fonctionne la réflexivité des enseignants en situation réelle. Ces savoirs peuvent constituer une base de formation à l'agir professionnel. S'appuyant sur Dewey, Hegel Auguste Comte et Darwin, Michel Fabre montre comment l'expérience constitue, sans

³⁰⁸ Ph. Perrenoud, (2001). *Développer la pratique réflexion dans le métier d'enseignement. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, ESF.

³⁰⁹ F.-V. Tochon, (1993). *L'enseignant expert*. Paris, Nathan.

³¹⁰ D.-A. Schön, (1994). *op.cit.*, 77. Selon l'expression de D.-A. Schön « *le savoir caché dans l'agir professionnel*. »

³¹¹ *Ibid.*, 45.

jamais toutefois perdre de vue les théories, la pierre angulaire de tout acte de formation car elle permet de théoriser sa pratique en reposant sur : 1/ la perception d'une difficulté ; 2/ sa détermination ou définition ; 3/ la suggestion d'une solution possible ; 4/ le développement raisonné des conséquences ; 5/ tester des hypothèses par expérimentation³¹².

2.3.3. Former un professionnel ou un praticien réflexif

Aujourd'hui force est alors de constater que nous disposons à l'endroit de l'analyse des pratiques d'enseignement³¹³ d'un important corpus de données qui permettent de mettre en lumière des principes généraux qui organisent les gestes professionnels d'enseignants pour conduire leur activité au travail. Ce corpus permet malgré tout d'établir à l'endroit du métier d'enseignant des savoirs spécialisés, balisés, scientifiques, standardisés. Car si l'enseignant expert ne peut dire sa pratique il peut nous la montrer. Par exemple, l'ouvrage de Philippe Perrenoud intitulé *Dix nouvelles compétences pour enseigner* (1999) donne une idée des principes qui sont au cœur de l'exercice du métier d'enseignant³¹⁴ pour lutter en l'occurrence contre l'échec scolaire. Ainsi, il nous montre les bénéfices d'une professionnalisation accrue des enseignants au service de l'égalité de tous et de chacun. Toutefois, il nous rappelle que « *les enseignants sont et ont toujours été des gens de métiers, des professionnels et que la professionnalisation de leur activité au travail constitue une évolution structurelle du métier d'enseignant.* »³¹⁵

Dans ce domaine, on peut reconnaître que ces dernières années de nombreux travaux (action située) sur les pratiques pédagogiques et didactiques en EPS ont permis d'identifier la manière dont s'organise les enseignants dans des situations concrètes³¹⁶ et ainsi augmenter leur prestige et leur reconnaissance institutionnelle. S'il s'avère que l'enseignement correspond autant à l'exercice d'un métier que d'une profession comment peut-on alors toutefois former des enseignants experts dans l'optique de les rendre plus efficaces sans tomber dans le principe de la science appliquée ? Pour D.-A. Schön, la réponse est claire. Il faut que les enseignants apprennent à devenir des praticiens réflexifs à partir de leur propre expérience. Car seule cette nouvelle forme d'apprentissage, qui ne s'enseigne pas contrairement aux théories de l'éducation, permet d'établir un savoir d'expérience qui « *se construit dans un esprit de*

³¹² M. Fabre, (1994). *op.cit.*, 154-162.

³¹³ À titre d'exemples : G. Ferry, (1983). *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*. Coll. Sciences de l'Éducation. Paris, Dunod ; M. Tardif et al., (1991). « Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant ». *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, 1, 55-69; M. Altet, (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, PUF ; Ph. Perrenoud, (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'harmattan ; M. Altet, (2000). « L'analyse des pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? » *Recherche et Formation*, 35, 25-41 ; J.-M. Barbier, (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, PUF ; G. Carlier, et al. (2000). *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*. Coll. Pratiques pédagogiques. Bruxelles, De Bœck.

³¹⁴ Ph. Perrenoud, (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris, Éditeur ESF.

³¹⁵ Cité par M. Altet, (1994). *op.cit.*, 23.

³¹⁶ N. Gal-Petitfaux, & M. Durand, (2001). « L'enseignement de l'Éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive ». *STAPS*, 55, 79-100.

recherche que développe l'exercice de l'analyse réflexive. »³¹⁷. Pour autant, le savoir théorique doit faire partie de la formation des enseignants pour permettre notamment sur un plan épistémologique de le faire dialoguer et interagir en permanence avec le savoir d'expérience³¹⁸. Ces échanges entre savoirs expérientiels et savoirs théoriques³¹⁹ contribuent à l'établissement d'une science de l'intervention professionnelle. En France, le rapport Bancel (1989) a montré d'une part, la nécessité de définir une professionnalité globale de l'enseignant et, d'autre part, d'introduire une véritable formation professionnelle des enseignants durant leurs parcours au sein des IUFM.

Ce détour à propos de la professionnalisation du métier d'enseignant nous invite à prendre en compte le fait que l'exercice de ce métier repose pour l'essentiel sur des savoirs et des connaissances de nature différente. En l'occurrence, il s'agit d'un ensemble de connaissances, de savoirs théoriques, de savoirs pratiques et d'action acquis durant les études en EPS et grâce à l'expérience des sujets soit en tant qu'intervenant ou en tant que pratiquant. Nous allons donc utiliser ces paradigmes pour formaliser la nature des savoirs, sur la natation et son enseignement, que les acteurs de terrain de l'EPS ont pu acquérir au cours de leur vie personnelle et professionnelle avant, pendant et après leurs études en EPS en fonction des entités épistémiques fréquentées et des expériences vécues. La construction des logiques d'action (rationalité pratique) des acteurs de terrain et des conceptions qui les sous-tendent semble liée à leur cheminement biographique. Il s'agira alors d'identifier et de caractériser de manière diachronique (1945-1995) et synchronique la nature des savoirs acquis sur la natation et son enseignement en fonction des choix de trajectoire de vie des sujets qui composent notre population étudiée. Même si chaque sujet a une trajectoire unique, il est toutefois possible de repérer dans une population d'enseignants d'EPS des éléments de parcours, en tant que support de diffusion de savoirs, relativement proches pour se préparer notamment à des concours programmés à l'échelon national. On cherchera notamment à identifier dans notre corpus :

- la nature des savoirs acquis en fonction des structures de formation fréquentées et des expériences personnelles et professionnelles vécues dans et hors du champ de l'EPS (formation initiale, formation continue, auto-formation) au cours de la socialisation primaire et secondaire ;
- les conceptions (savoirs didactiques et d'actions) de l'enseignement de la natation étudiées ;
- les conditions utilisées pour leur transmettre ces savoirs : cours théoriques en salle, cours à la piscine, pédagogie appliquée avec de vrais élèves, stage en établissement scolaire ...

³¹⁷ D.-A. Schön, (1994). *op.cit.*, 14.

³¹⁸ Ph. Perrenoud, (2004). « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation ». *Éducation permanente*, 160, 35-60.

³¹⁹ Ph. Perrenoud, (1994). *op.cit.*

3. Savoirs des enseignants et rationalité pratique

Manifestement l'exercice du métier d'enseignant d'EPS repose d'un côté sur l'acquisition, jamais totalement achevée d'ailleurs, d'un ensemble de savoirs et, de l'autre côté, la transmission d'un autre ensemble de savoirs et de savoir-faire (des techniques) à des élèves. Cette troisième sous partie du chapitre 1 vise donc à mettre en lumière les concepts liés aux savoirs des enseignants, à leurs rapports aux savoirs enseignés, à la construction de leur rationalité pratique.

3.1. Savoirs et rapports aux savoirs des enseignants

Si en anglais le mot *knowledge* est usité pour désigner à la fois le savoir et la connaissance, en revanche, en français ces deux notions n'ont pas toujours tout à fait le même sens. De manière générale, les connaissances sont définies comme étant tout aussi bien celui qui sait ou qui connaît que les choses sues. Autrement dit, elles correspondent d'une part, aux connaissances scientifiques produites sur un objet précis et, d'autre part, à la maîtrise d'aptitudes reproductibles acquises par l'étude ou l'expérience lorsqu'elles s'expriment notamment sous la forme de connaissances pratiques comme l'artisanat, le savoir-nager etc. Ces savoir-faire sont rarement fondés par le truchement d'une science avérée. Les connaissances et les savoirs peuvent être alors acquis par des processus et des modes d'appropriation variés et combinés ; cognitif, perceptif, corporel, par raisonnement, par mémoire, par expérience, par témoignage, par imitation etc. Bien souvent les verbes savoir et connaître sont employés l'un pour l'autre pour désigner une personne instruite sur la nature ou dans la pratique de quelque chose. À l'origine, le mot savoir, qui vient du latin *sapere*, correspondait lorsqu'il était employé intransitivement, à une entité disposant de la saveur. Contrairement à aujourd'hui, le mot savoir n'avait à l'époque aucun lien avec toute forme de processus cognitif. Au moyen âge, le mot savoir renvoyait à une personne qui était informée.

Sur un plan philosophique, le savoir correspond le plus souvent à l'ensemble de connaissances, de discours, de pratiques, de méthodes d'investigation, accumulés par l'humanité au cours du temps. Si le savoir s'oppose aux opinions et aux croyances, il ne se limite pas pour autant aux seules connaissances rationnelles issues de la démarche scientifique. Les expériences, l'observation, et les connaissances sensibles participent à l'acquisition et à l'élaboration des savoirs à partir des expériences vécues (comme la pratique de la natation). Les acteurs incorporent alors des savoirs et des savoir-faire dans et par l'expérience. En ce qui concerne la connaissance, elle est sur un plan philosophique définie comme étant le produit d'une activité théorique généralement désintéressée afin d'appréhender la réalité sous toutes ses formes pour la comprendre et l'expliquer. La connaissance n'a donc pas pour objectif premier d'améliorer l'utilité de l'action pratique même si parfois elle contribue à l'optimiser lorsqu'elle prend notamment la forme d'une science appliquée. De manière générale, l'acquisition du savoir s'effectue selon un processus

d'assimilation et d'accommodation qui permet au sujet agissant de pouvoir répondre par ses actions à des situations-socio-professionnelles complexes. Dès lors, les savoirs et les connaissances se conjuguent et se combinent dans et en cours d'action. Si les connaissances sont utiles pour faire fonctionner les savoirs, en revanche, il ne suffit pas toujours de les maîtriser pour les transformer systématiquement en savoir. La pratique et la réflexion sur l'action favorisent notamment le passage des connaissances aux savoirs³²⁰. C'est par la multitude des expériences vécues dans des contextes plus ou moins changeants que le sujet enrichit et fait évoluer son savoir, voire son habitus. La pratique offre donc à chacun l'occasion d'une plus value articulant les savoirs et les connaissances déjà disponibles pour élaborer de nouveaux savoirs grâce à la réflexion sur et en cours d'action. La méta-cognition permet alors de mettre à jour tout ou partie de ces savoirs en acte (savoir-faire, savoirs pratiques, savoir-être...) par le biais de techniques tels que l'entretien compréhensif³²¹ et le récit de vie³²². Chaque groupe professionnel exprime alors un ensemble de savoirs communs, une sorte de noyau dur, adossé à un système de valeurs collectives, qui participe pleinement à la construction d'une identité professionnelle³²³. La question des rapports entre le sujet et le savoir³²⁴ devient donc centrale au niveau de l'analyse des pratiques professionnelles. Par ailleurs, indiquons que le contenu des études en EPS repose, pour une bonne part, sur l'acquisition par incorporation de savoirs et de savoir-faire (techniques corporelles) en référence à des pratiques sociales et sur des connaissances fondamentales (physiologie, bio-mécanique, anatomie, histoire, psycho-pédagogie etc.). L'analyse des pratiques professionnelles gagnerait sans doute à prendre en compte la nature des rapports, entre rejet et appétence, entre les acteurs et les savoirs enseignés en fonction de leur cheminement biographique professionnel et professionnel. Plus vaste que la connaissance, le savoir renvoie donc généralement à un ensemble d'informations, d'énoncés, d'actions, disponibles dans un domaine donné ou « *par la maîtrise conjuguée d'informations et d'actions dont elles induisent la capacité* »³²⁵ s'exprimant au travers de savoir-faire et de savoir-être. S'agissant des enseignants, quels sont alors les savoirs sur lesquels repose l'exercice de leur profession ?

3.1.1. Enseignant un métier de savoirs³²⁶

S'il apparaît clairement que les représentations relatives à l'exercice du métier d'enseignant ont évolué, il n'en demeure pas moins que certaines idées reçues persistent et freinent pour le coup le processus de professionnalisation des enseignants sur la base d'une identification rationnelle des savoirs que les acteurs mobilisent dans des situations d'apprentissage complexes et uniques.

³²⁰ D.-A. Schön, (1994). *op.cit.*

³²¹ J.-C. Kaufmann, (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris, Armand Colin.

³²² D. Bertaux, (1997). *Les récits de vie*. Paris, Nathan.

³²³ T. Roux-Perez, (2003, a). *op.cit.* 78-88.

³²⁴ B. Charlot, (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.

³²⁵ Collectif anonyme (1996). *Pratique de la philosophie de A à Z*. Evreux, Hatier.

³²⁶ Ph.-D. Clermont Gauthier, et al. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Ste Foy, Les presses de l'université de Laval.

Effectivement, entre ceux qui considèrent que le métier d'enseignant repose sur aucun savoir pratique³²⁷ ; et ceux qui pensent que pour enseigner, il suffit d'avoir du talent, du bon sens, et de l'intuition, qu'on ne pourrait d'ailleurs pas identifier par le verbe et/ou par le geste professionnel, contribuent à limiter l'émergence des savoirs qu'ils mobilisent et le développement massif de la professionnalisation des enseignants. Car, selon eux, la transmission par le biais de formations diverses d'un ensemble de savoir-faire utiles à l'exercice du métier serait sans aucun effet puisque tout repose sur le bon sens. Ceux qui mettent en avant l'idée que la « *totalité du savoir de l'enseignant* »³²⁸ repose uniquement sur l'expérience considèrent que les acteurs ne disposent pas d'autres connaissances que les savoirs expérientiels. Or, nous savons que le sujet agissant est un mille feuilles qui, au cours de son parcours personnel et professionnel, a acquis un ensemble de connaissances et de savoirs qui interagissent en permanence. L'expérience et les connaissances s'enrichissent mutuellement dans un dialogue permanent entre l'action et la réflexion. À l'inverse, ceux qui considèrent que pour enseigner il suffit de maîtriser un ensemble de savoirs éprouvés par d'autres pour pouvoir ensuite les appliquer (science appliquée) à des situations socio-professionnelles *a priori* stables et familières, oublient que l'exercice du métier d'enseignant repose sur une adaptation continue entre un acteur riche de savoirs, de connaissances, et d'affectes, et des situations d'enseignement changeantes et souvent peu familières. Pour autant, ils établissent des routines à l'endroit des situations familières et répétitives : prendre la classe, faire l'appel, rappeler des consignes permanentes, installer le matériel etc. Cette logique de formation tend à évacuer la contingence des situations d'apprentissage : diversité des publics scolaires et des contextes matériels et humains. Penser (panser) la formation des enseignants dans l'optique de la professionnaliser, nous invite donc à considérer qu'il ne peut y avoir de général que du particulier. Au cours de cette dernière décennie la professionnalisation des enseignants semble reposer moins sur l'idée de transmettre des routines, des savoir-faire repérés comme étant efficaces chez des enseignants experts et/ou expérimentés, que sur le fait de former un enseignant capable d'analyser sa propre pratique professionnelle dans, en cours, et après l'action³²⁹ à partir d'outils et de connaissances.

Considérant que l'exercice du métier d'enseignant s'étaye sur une base de savoirs Clermont Gauthier et al. ont cherché à caractériser la nature des savoirs qui constituent la « *base de l'acte d'enseigner, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances, des compétences et des habiletés qui servent d'assise à la pratique concrète du métier d'enseignant.* »³³⁰ Cette base a été établie à partir d'un important corpus de recherches menées aux Etats-Unis, au Canada et en Europe. De cet ensemble de recherches, il

³²⁷ Selon eux, ce qui compte c'est la maîtrise de la « *Grande Culture* » et des connaissances relatives à la matière que l'on enseigne. Toutefois, ils oublient que l'acte d'enseigner se déroule en permanence dans des situations complexes que la seule connaissance de leur matière ne saurait résoudre.

³²⁸ Ph.-D. Clermont Gauthier, et al. (1997). *op.cit.*, 16.

³²⁹ M. Altet, (1994). *op.cit.* ; J.-M. Barbier, (dir.) (1996). *op.cit.* ; M. Altet, (2000). *op.cit.*; Ph. Perrenoud, (2001). *op.cit.*

³³⁰ Ph.-D. Clermont Gauthier, et al. (1997). *op.cit.*, 7-8.

en ressort des récurrences ou des convergences qui témoignent de la nature des savoirs qui sont effectivement au cœur de l'acte d'enseigner. Même s'il est difficile de pouvoir concevoir sur un plan épistémologique une science de l'enseignement du fait de l'instabilité et de la variabilité des situations concrètes d'enseignement, cette typologie de savoirs peut toutefois constituer une sorte de base pour orienter et asseoir le processus de professionnalisation des enseignants. Le tableau ci-dessous indique le réservoir de savoirs que les enseignants « *mettent en action pour répondre à certaines demandes précises liées à des situations concrètes d'enseignement.* »³³¹ Car pour pouvoir enseigner cela suppose au préalable de savoir.

SAVOIRS	SAVOIRS	SAVOIRS	SAVOIRS	SAVOIRS	SAVOIRS
Disciplinaires	Curriculaires	Des sciences de l'éducation	De la tradition pédagogique	D'expérience	D'action pédagogique
La matière	Le programme		La coutume	La référence privée	La base des connaissances en enseignement ou la référence publique validée

Tableau n°3 : Le réservoir des savoirs selon Clermont Gauthier et al.³³²

Voyons maintenant un peu plus en détail à quoi correspond chacun de ces savoirs³³³.

Le savoir disciplinaire

Il renvoie au savoir savant constitué, pour chaque discipline scientifique, par un ensemble de données établies par des chercheurs dans divers domaines. Selon Tardif et al. « *les savoirs disciplinaires correspondent aux divers champs de la connaissance, aux savoirs, dont dispose notre société.* »³³⁴ Ils sont alors le plus souvent dispensés à l'université. Si l'enseignant ne produit pas en général de savoir disciplinaire, il en extrait et en choisit toutefois une partie pour alimenter ces enseignements qu'il adapte alors au contexte de sa classe et en tenant compte des demandes fixées par les programmes scolaires (curriculum formel). Par ailleurs, le curriculum formel n'exprime pas non plus l'ensemble des connaissances qui existent pour chaque discipline scientifique de référence. Selon Chevallard ce passage du savoir savant au savoir à enseigner correspond à une transposition didactique³³⁵ qui repose d'une part sur des choix curriculaires et, d'autre part, sur des opérations de « décontextualisation » du savoir savant et de « recontextualisation » de ce savoir en savoir scolaire (savoir enseigné). En EPS, la matière de

³³¹ *Ibid.*, 20.

³³² *Ibid.*, 20.

³³³ *Ibid.*, 20-24.

³³⁴ M. Tardif, et al., (1991). *op.cit.* 59.

³³⁵ Y. Chevallard, (1985). *op.cit.*

référence, autrement dit le savoir savant correspond généralement aux APSA. Pour la natation élémentaire, utilitaire et sportive, le savoir savant (de référence) repose généralement sur des techniques de nage utilitaire et sportive³³⁶ (brasse, dos crawlé, papillon, crawl). En ce qui concerne le sauvetage aquatique, il renvoie aux techniques³³⁷ permettant la recherche et le transport efficace d'un figuratif ou d'un mannequin. Notons que dans la grande majorité des cas, les enseignants d'EPS ont tous eu au cours de leur études en EPS, voire au cours de leur parcours biographique personnel, un vécu plus ou moins conséquent en tant que pratiquant « sportif » dans de nombreuses APSA (le savoir savant de l'EPS).

Le savoir curriculaire

Il correspond généralement aux programmes scolaires, autrement dit au curriculum formel. C'est-à-dire que pour chaque discipline scolaire, la parole d'autorité fixe sous la forme d'une production écrite un programme d'enseignement qui indique la nature des savoirs à enseigner ainsi que leur planification et leur évaluation au cours de la scolarité des élèves. Afin d'accéder à l'identité des savoirs curriculaires propres à l'enseignement de la natation en EPS, il suffit de consulter les instructions, les programmes et les modalités d'évaluation certificatives qui ont été fixés au fil du temps par la parole d'autorité. Nous pouvons les retrouver dans le Bulletin Officiel de l'Éducation nationale ainsi que dans le Journal Officiel de la République Française.

Le savoir des sciences de l'éducation

Il n'est pas par définition directement lié à l'acte pédagogique personnel. Il se rapporte davantage à un ensemble de savoirs et de connaissances sur : le fonctionnement du système éducatif de l'école, et de l'enfant (aspects psychologiques et développementaux), sur les théories de l'éducation, sur des données sociologiques, sur l'histoire de son métier³³⁸ etc. Si cet ensemble de savoirs n'est pas directement lié à l'acte pédagogique réel, en revanche, il y contribue fortement dans la mesure où il participe à la mise en place et à l'évolution de la rationalité pratique des acteurs. Par exemple, dans les programmes des concours de recrutement d'enseignants d'EPS on trouve, entre 1945 et 1995, des épreuves écrites ou orales sur des sciences d'appui telles que la physiologie, l'hygiène, l'anatomie, la sociologie, l'histoire, mais aussi la pédagogie générale et à la didactique des APS, voire de l'EPS.

³³⁶ Ainsi que sur les virages et les départs de spécialité dans les quatre nages sportives.

³³⁷ C'est-à-dire au plongeur canard, au rétropédalage, au transport du mannequin la bouche et le nez maintenus en permanence hors de l'eau.

³³⁸ L'histoire des programmes des épreuves relatives aux concours de recrutement de professeurs et de maîtres d'EPS, nous montre que les impétrants devaient maîtriser des connaissances sur l'histoire des méthodes en EPS et des théories éducatives.

Le savoir de la tradition pédagogique ou de la coutume

De manière générale, il correspond aux représentations individuelles et collectives qu'ont les acteurs concernant la manière de faire la classe aux élèves. Ces représentations constituent un préalable, une sorte de matrice qui guide les comportements des enseignants par un processus d'assujettissement institutionnel. Ces différentes manières de faire la classe sont plus ou moins résistantes d'ailleurs aux changements³³⁹. L'expérience des enseignants et la mise en place de procédures permettant un retour sur ces savoirs d'expérience doivent contribuer à faire évoluer, si besoin, ce savoir pédagogique coutumier acquis par héritage. Les formations initiales et continues ainsi que les traits identitaires des acteurs responsables de ces formations participent alors à la diffusion de ces savoirs pédagogiques de la tradition dans l'optique de les faire évoluer. Par rapport à la formation des cadres de l'EPS, certains travaux historiques³⁴⁰ ont notamment montré que les enseignants ont été fortement marqués, dans leur manière d'enseigner les APS, par les formateurs qu'ils ont eus durant leurs études en EPS et pendant des stages de formation continue. D'ailleurs, ils déclarent que ces rencontres ont souvent influencé, durant parfois toute leur carrière, la nature de leurs contenus ainsi que les moyens pédagogiques utilisés pour les transmettre. Le processus de construction des identités professionnelles est sans doute aussi dépendant de la diffusion implicite ou explicite des savoirs de coutume propres à chaque discipline scolaire. Dès lors, on peut penser que les acteurs formateurs, les structures, les supports (revues, ouvrages, vidéos), et les concours propres à chaque univers professionnel contribuent, chacun à leur manière, à assurer la diffusion de savoirs coutumiers tout en cherchant à faire évoluer (innovation) les manières de faire la classe. Concernant l'enseignement de la natation, les savoirs transmis par les différentes structures de formation, les épreuves des concours de recrutement d'enseignants d'EPS, les revues professionnelles, les ouvrages spécialisés et les vidéos, les stages professionnels institués, ont très certainement contribué à divulguer auprès des hommes de terrain de l'EPS des savoirs de coutume et de savoirs innovants, pour ne pas dire des conceptions, à l'endroit de la pédagogie et de la didactique de la natation. Ces savoirs de coutume sont généralement acquis par héritage. Ils s'accommodent ensuite au quotidien avec le savoir d'expérience individuel.

Le savoir d'expérience

Il repose sur le fait qu'il « *introduit un rapport particulier à l'habitude* »³⁴¹ dans la mesure où l'on apprend de ses expériences. Ces dernières permettent alors une « jurisprudence », c'est-à-dire une référence privée qui s'établit dans le répertoire des savoirs d'expérience de chacun. Parfois, les expériences évoluent vers des routines notamment lorsqu'elles deviennent répétitives et efficaces aux

³³⁹ P. Ducros, & D. Fkelsztein, (1986). *L'école face au changement. Innover. Pourquoi ? Comment ?* Grenoble, MEN-CRDP.

³⁴⁰ B. Michon, & B. Caritey, (1999). *op.cit.*, 11-45 ; M. Salavin, (1979). *Importance de la démarche en éducation physique. Influence de la formation initiale dans les conceptions pédagogiques des enseignants d'EPS*. Thèse de troisième cycle, Grenoble.

³⁴¹ Ph.-D. Clermont Gauthier, et al. (1997). *op.cit.*, 23.

yeux de celui qui les utilisent au quotidien : faire l'appel, gérer et installer le matériel, progressions de situations etc. Des états de tension ou de satisfaction peuvent alors apparaître entre les savoirs de la tradition pédagogique et les savoirs acquis par l'expérience. Notons qu'il est parfois difficile de parvenir à accéder, même de manière rationnelle, aux savoirs d'expérience du fait leur caractère privé et de l'opacité de l'acte pédagogique notamment passé.

Le savoir d'action pédagogique

Le savoir d'action pédagogique « *est le savoir d'expérience des enseignants rendu public et passé au crible de la preuve par la recherche qui se déroule en classe* »³⁴² *hic et nunc*. L'enjeu étant d'établir, à partir de travaux de recherche portant sur l'analyse des pratiques professionnelles d'enseignants en situation réelle, des savoirs d'expérience convergents pour les mettre en lumière et les rendre ainsi publics. Selon Gauthier et al. la professionnalisation du métier d'enseignant n'est possible, au niveau épistémologique, que si elle repose sur l'identification scientifique de savoirs qui sont au cœur de l'acte d'enseigner. En effet, la connaissance de ces savoirs permettrait de répondre aux idées reçues selon lesquelles il suffit pour enseigner d'avoir du bon sens, de l'intuition, d'imiter des savoirs de coutume etc. Cette étape doit contribuer à la reconnaissance et à la professionnalisation des études menant aux métiers de l'enseignement en articulant mieux les savoirs théoriques (connaissances) et les savoirs pratiques car, selon eux, enseigner cela s'apprend.

S'agissant de l'EPS, nous distinguerons quatre registres de savoirs récurrents que les acteurs de terrain ont sans doute pu acquérir avant, pendant et après leurs études en EPS. Nous les relierons alors à la modélisation du réservoir de savoirs défini supra par Gauthier Clermont et al :

- les savoirs théoriques³⁴³ qui renvoient d'une part, à l'ensemble des connaissances liées aux sciences dites « d'appui » en EPS : anatomie, physiologie, hygiène, psychologie, psycho-pédagogie, apprentissage moteur, philosophie, histoire, sociologie, bio-mécanique et, d'autre part, à l'ensemble des connaissances liées aux théories de l'éducation ;

³⁴² *Ibid.*, 23.

³⁴³ Dans le sens où il s'agit ici de connaissances qui ont été acquises par des acteurs de terrain selon diverses modalités. Ce sont les acteurs eux-mêmes de la population ici étudiée qui nous ont indiqué ces savoirs : questionnaire, témoignage écrit, traces de cours etc.

- les savoirs pratiques (les savoirs disciplinaires) qui correspondent aux savoirs qui ont été incorporés au cours des séances pratiques dans divers sports ou APSA (socialisation primaire et secondaire). Ces savoirs s'expriment par la maîtrise de techniques³⁴⁴ corporelles finalisées par l'atteinte d'un but ;

- les savoirs d'action professionnelle (le savoir d'expérience) qui sont constitués par les savoirs liés notamment à la pédagogie de la natation (les gestes professionnels), c'est-à-dire à la manière de conduire un enseignement de la natation. Nous distinguerons alors les savoirs d'action qui ont été acquis au contact d'un tiers par hétéroformation (en salle de cours, à la piscine) - pédagogie appliquée, compagnonnage, pratique accompagnée - des savoirs d'action liés à l'expérience individuelle par auto-formation.

- enfin, les savoirs curriculaires (curriculum formel) qui correspondent à la connaissance des textes officiels de l'EPS : instructions, programmes, modalités d'évaluation certificatives (le curriculum prescrit).

L'acte d'enseigner semble donc reposer sur un réservoir de savoirs que les enseignants mobilisent et articulent pour conduire leurs gestes professionnels dans l'optique de transmettre aux élèves des savoirs et des savoir-faire. En ce qui concerne l'EPS, enseigne-t-on plutôt des pratiques et/ou des savoirs ?

3.1.2. Des pratiques et des savoirs en EPS

Des didacticiens tels que Yves Chevallard et Jean-Louis Martinand distinguent trois registres de savoir³⁴⁵ : le savoir savant de référence, le savoir à enseigner (le curriculum prescrit), le savoir enseigné (le curriculum réel). Leurs travaux montrent, entre autres, les processus qui sont à l'œuvre de la détermination du savoir savant ou des pratiques sociales de référence jusqu'au savoir enseigné. Leur démarche s'inscrit dans une épistémologie des savoirs scolaires. Yves Chevallard propose notamment d'analyser les mécanismes qui sous-tendent le passage du savoir savant au savoir enseigné au travers du concept de transposition didactique externe et interne. Si la première s'intéresse aux choix qui président la détermination du savoir à enseigner par la noosphère (ministère, inspection générale, syndicats, enseignants, parents) propre à chaque discipline scolaire. La seconde traite, quant à elle, des questions relatives à la transformation ou à l'interprétation du savoir à enseigner au savoir enseigné par les acteurs de terrain. Outre le processus de transposition didactique, il montre également l'existence d'un mécanisme de création didactique qui correspond à la production d'un savoir enseigné non référé à un

³⁴⁴ Au sens large, c'est-à-dire des constantes motrices produites par un sujet pour s'adapter à un système de contraintes et de ressources réglementaires, environnementales, et du but.

³⁴⁵ Y. Chevallard, (1985). *op.cit.* ; J.-L. Martinand, (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne, Peter Lang.

savoir savant de référence, c'est-à-dire déterminé et légitime. Pour Jean-Louis Martinand, didacticien de la physique et de la technologie, il n'y a ni transposition didactique et ni création didactique dans la mesure où le savoir enseigné est le produit d'une (re)-composition sous influences (sociales, idéologiques, politiques, pédagogiques) en partie liées à l'environnement professionnel et aux parcours de vie des acteurs. Selon lui, puisque les enseignants ont toujours avec les pratiques sociales des relations, il ne peut pas en définitive exister de création didactique totale mais plutôt un phénomène d'autoréférence (voire selon nous d'autotélisme disciplinaire) par rapport à la culture scolaire et au vécu des acteurs de terrain. Par rapport à notre thématique de recherche, l'approche et les conclusions non définitives de Jean-Louis Martinand nous invitent et nous encouragent à rechercher des pistes d'explication sur les éléments et les facteurs qui ont pu influencer la détermination des curricula réels à l'endroit de l'enseignement de la natation scolaire, du point de vue notamment de la nature et du rapport aux savoirs et aux pratiques sociales de référence enseignés aux élèves. Indiquons, qu'en EPS, c'est Pierre Arnaud qui a mis en évidence, selon une perspective historique, ce processus d'acculturation scolaire de l'EPS et des savoirs à enseigner³⁴⁶.

Toutefois, pour les didacticiens les rapports aux pratiques sociales ou aux savoirs savants sont primordiaux dans la mesure où les activités scolaires se définissent en référence et en cohérence à ces pratiques et/ou à ces savoirs. À un moment donné, dans une société donnée, le curriculum scolaire prescrit n'est donc qu'une expression choisie de l'ensemble des savoirs savants et/ou des pratiques sociales existantes que les acteurs de terrain redéfinissent ensuite à un niveau micro. L'analyse des activités scolaires donne donc une idée de l'écart qui existe entre le savoir de référence à enseigner et le savoir enseigné et appris. Selon Yves Chevallard le savoir savant de référence est constitué par un ensemble d'énoncés discursifs, déterminés et légitimes³⁴⁷. Selon Jean-Louis Martinand, didacticiens des disciplines scolaires technologiques comme peut l'être l'EPS, une pratique sociale de référence correspond à :

- des activités réelles et objectives de transformation (la pratique) ;

- des activités ou des pratiques qui renvoient à des secteurs sociaux définis (le social) ;

- des activités ou des pratiques que l'on retrouve dans un domaine autre que celui d'origine³⁴⁸ (la référence).

³⁴⁶ P. Arnaud, (1983). *op.cit.*

³⁴⁷ Y. Chevallard, (1985). *op.cit.*

³⁴⁸ J.-L. Martinand, (1983). *op.cit.*

Or, chez les didacticiens le débat concernant les rapports entre les pratiques sociales et les savoirs n'est pas nécessairement tranché. Quels liens existent-ils entre les savoirs et les pratiques sociales ? Enseigne-t-on en EPS des savoirs et/ou des pratiques sociales ?

Pour certains didacticiens et épistémologues, comme Michel Develay ou Philippe Perrenoud, il n'y a pas lieu de distinguer le savoir de la pratique dans la mesure où ils s'articulent et se juxtaposent l'un à l'autre³⁴⁹. Selon eux, les enseignants transposent à la fois des savoirs et des pratiques qui sont à l'origine des savoirs scolaires, c'est-à-dire « *des savoirs qui ne sont ni des savoirs théoriques ni des savoirs pratiques mais des savoirs programmatiques et évaluables.* »³⁵⁰ Pour d'autres, à l'instar de Jean-Louis Chevillard, la transposition didactique repose uniquement sur des savoirs et non sur des pratiques sociales de référence dans le sens où elles sont secondaires. Enfin, pour Claude Raisky, les enseignants enseignent d'abord des pratiques sociales car les savoirs qu'ils véhiculent constituent simplement une composante ou une partie de la pratique enseignée³⁵¹. La pratique étant considérée, au sens global, comme étant porteuse d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire, d'attitudes, de rôles sociaux, d'outils... qu'il est difficile de pouvoir séparer de la pratique, des situations sociales. Selon eux, on ne peut pas dissocier ou décontextualiser les savoirs de la pratique et inversement. Les savoirs sont inclus dans des pratiques sociales de référence relatives à des activités humaines historiquement et socialement déterminées. Autrement dit, il n'y a pas de pratiques sans savoirs et pas de savoirs sans pratiques. Qu'en est-il en EPS sachant que la matière est, pour l'essentiel, constituée par des pratiques sociales de référence comme le sport ou les APS ?

Selon Jaqueline Marsenach et Chantal Amade-Escot la transposition didactique en EPS renvoie à l'ensemble des transformations que fait subir aux pratiques sociales (APS) le fait de vouloir les enseigner³⁵². Leur posture les rapproche de celle de Jean-Louis Martinand dans la mesure où elles considèrent que les pratiques expriment des savoirs et des savoir-faire qui leur sont indissociables. Apprendre en EPS, cela revient à acquérir alors dans et par la pratique d'APS des savoirs qui ne peuvent pas être séparés des situations motrices qui les génèrent. Par exemple, identifier et comprendre en EPS que lorsque l'on nage on est plus efficace et efficient lorsque l'on fait confondre l'axe du corps avec l'axe de déplacement. Cette situation motrice permet d'objectiver et de comprendre les principes et les savoirs liés à la réduction des résistances à l'avancement lorsqu'un corps hétérogène et déformable se déplace

³⁴⁹ M. Develay, (1995). *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*. Paris, ESF ; Ph. Perrenoud, (1998). « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences ». *Revue des Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle CERSE Caen*, 3, 487-514.

³⁵⁰ M. Develay, (2000). « À propos des savoirs scolaires », in « Savoirs de classe, savoirs de ville, savoirs de vie. » *Revue Ville-École-Intégration-Enjeux*. 123, 28.

³⁵¹ C. Raisky, (2001). « Référence et système didactique. », in A. Terrisse, *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles, De Bœck Université, 25-48.

³⁵² C. Amade-Escot, & J. Marsenach, (1995). *Didactique de l'Éducation Physique et Sportive*. Grenoble, La pensée sauvage.

entre deux eaux. Il semble difficile en EPS, pour des questions notamment de sens et d'ancrage culturel pour les élèves, d'appréhender la question de certains savoirs en les coupant totalement des pratiques sociales de référence. Par ailleurs, l'évolution du curriculum formel de l'EPS nous montre comment les pratiques sociales de références (sport ou APS) ont constitué progressivement la seule matière de l'EPS dans l'optique de transmettre des techniques corporelles et des savoirs pour éduquer physiquement, moralement et intellectuellement les élèves. Pour notre étude nous distinguerons la pratique sociale de référence la natation en tant qu'activité sportive, des savoirs qu'elle peut véhiculer : poussée d'Archimède, 3^{ème} loi de Newton, principe de Bernoulli, résistances à l'avancement, maîtrise couple etc. Mais, avant que l'EPS ne s'appuie plus que sur les APS (années soixante), comme étant la matière sociale et culturelle de référence, elle s'étayait sur la gymnastique dite de formation. Plongeons quelques instants dans le passé pour indiquer le moment où on est passé de la gymnastique de formation à l'enseignement des APS dans le cadre notamment de la leçon d'EP obligatoire.

Dans les Instructions officielles de 1945 et 1959 la parole d'autorité distingue la gymnastique de formation de la gymnastique d'application. Si la première correspond à des séries d'exercices³⁵³ visant à améliorer les qualités physiques et morales des élèves. La seconde vise, quant à elle, à utiliser ces mêmes qualités dans la pratique sportive, en cherchant à les développer davantage. Comme le souligne Maurice Baquet le sport en EP « *se propose de mettre en valeur, d'extérioriser les qualités diverses innées ou acquises d'un individu ou d'une collectivité.* »³⁵⁴ Se pose alors la question de déterminer le choix des pratiques sportives à enseigner pour constituer la matière support de l'EPS. C'est à compter de la circulaire du 21 août 1962 que le sport, c'est-à-dire « *les gestes sportifs les plus caractéristiques* »³⁵⁵, et les APS à partir des IO de 1967³⁵⁶, puisque « *parmi toutes les activités physiques, il doit dans la majorité des cas occuper la plus grande place* », tendent à devenir, de manière hégémonique, la matière support de l'EPS du moins dans les textes officiels. À cette époque la gymnastique sportive, la natation et l'athlétisme constituent les sports de base de l'EPS³⁵⁷. Dès lors, la gymnastique de formation (ou d'application) de nature a-culturelle est progressivement remplacée par le sport ou les APS. D'une manière générale, la sportivisation de l'EPS prescrite a donné au sport et aux APS le statut de pratiques sociales de référence³⁵⁸.

³⁵³ Exercices d'ordre, de marche avec chant, d'envolée par vagues, de course avec élévation alternative des genoux, de marche avec flexion et redressement du tronc, de sursaut avant arrière des jambes ...

³⁵⁴ M. Baquet, (1942). *Éducation sportive. Initiation et entraînement*. Paris, Godin, 9.

³⁵⁵ Circulaire du 21 août 1962, EPS. Instructions pour l'organisation des activités du sport : initiation, entraînement, compétition, BO, 37, 3371-3374.

³⁵⁶ Circulaire du 19 octobre 1967. Éducation nationale, Jeunesse et Sports. Instructions officielles du Ministère aux professeurs et maîtres d'EPS. BO, 41, 2589-2595, 7.

³⁵⁷ T. Terret, (1999). « Éducation physique et sport de base », in J. Gleyse, et Coll. *L'éducation physique au XXe siècle. Approches historique et culturelle*. Paris, Vigot, 127-138.

³⁵⁸ J.-L. Martinand, (1983). *op.cit.*

3.1.3. Rapports aux savoirs et aux pratiques sociales

Selon Bernard Charlot le rapport au savoir est défini par un ensemble de relations³⁵⁹ qui lie un acteur à des savoirs. Chez les enseignants, la question du savoir et des pratiques sociales de référence ne concerne pas uniquement la nature du savoir qu'ils enseignent (ou pas) mais également les relations d'adhésion ou de rejet, de plaisir ou de déplaisir, d'attirance, de compétence, que les acteurs de terrain ont avec les savoirs et les pratiques dans l'acte d'enseigner. Effectivement, on suppose que tous les enseignants n'ont pas à l'égard des savoirs qu'ils enseignent les mêmes rapports³⁶⁰ eu égard aux entités épistémiques fréquentées et aux expériences vécues (souvenirs) au cours de leur cheminement biographique et relationnel dans et hors du champ de l'EPS. Dès lors, l'analyse du rapport au savoir peut être appréhendée selon des perspectives différentes mais complémentaires. En effet, la nature des relations que peut entretenir un ou une enseignant(e) avec le savoir enseigné est complexe et évolutive touchant à la fois à sa vie personnelle et professionnelle. Cette question du rapport complexe entre le sujet et le savoir à enseigner à l'aune du contenu des formations et des expériences vécues (histoire de vie) est également abordée par Michel Fabre, selon une approche psychosociologique et psychanalytique, car selon lui « *l'idée du rapport au savoir est pluridimensionnelle.* »³⁶¹ C'est pourquoi les approches issues des sciences de l'éducation, de la clinique, de la psychologie, de la sociologie, de l'anthropo-didactique sont utiles pour mieux saisir la complexité des liens qui unissent de manière individuelle les enseignants aux savoirs qu'ils disposent et qu'ils enseignent pour guider leurs gestes professionnels. S'appuyant, entre autres, sur l'approche anthropologique du fait didactique et du rapport au savoir développée par Yves Chevallard³⁶² et de Guy Brousseau³⁶³, Pablo Buznic-Bourgeacq et al. ont notamment montré qu'il existe deux types de rapport aux savoirs ; l'un, qu'ils nomment le rapport expérientiel aux savoirs enseignés³⁶⁴ (les APS) et, l'autre, le rapport épistémologique et didactique aux savoirs. Selon eux, si le rapport expérientiel renvoie à l'histoire de vie des enseignants vis-à-vis notamment de leur rapport personnel (entre rejet et appétence) aux APS, le rapport épistémologique et didactique correspond, quant à lui, aux savoirs de la tradition pédagogique, des sciences de l'éducation, d'expérience, des conceptions de l'EPS etc. Ces deux formes de rapport aux savoirs auraient pour effet de déterminer et de façonner de manière non définitive les gestes professionnels (habitus) tant au niveau des contenus dispensés que des formats pédagogiques développés. Cette approche anthropologique du fait didactique met alors en lumière les

³⁵⁹ B. Charlot, (1997). *op.cit.*

³⁶⁰ I. Jourdan, (2005). *L'évolution du rapport au savoir comme « révélateur » des logiques de professionnalisation : études de cas en formation initiale en EPS à l'IUFM de Midi-Pyrénées.* Thèse de doctorat. Toulouse, Université Toulouse 3.

³⁶¹ M. Fabre, (1994). *op.cit.* 102-111.

³⁶² Y. Chevallard, (1989). « Le concept de rapport au savoir : rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel », in Actes du séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique, 108 Grenoble, LSD-MAG, 211-236.

³⁶³ G. Brousseau, (1986). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques.* Thèse d'État. Bordeaux, Université Bordeaux 1.

³⁶⁴ P. Buznic-Bourgeacq, A. Terrisse, E. Margnes, (2007). « L'expérience personnelle du professeur d'EPS, approche clinique et implications didactiques : une étude de cas d'une enseignante débutante ». *Revue en ligne eJRIEPS*, 11, Besançon, 23.

processus qui sous-tendent la gestion du contrat didactique, c'est-à-dire entre le contenu de son rapport aux savoirs et le contenu de son enseignement. La chronogénèse du rapport personnel et institutionnel³⁶⁵ au savoir à enseigner et enseigné, ainsi que la contingence des situations d'enseignement, apparaissent comme étant autant de facteurs qui déterminent les contenus d'enseignement dispensés (curricula réels) par les acteurs de terrain comme le sont les enseignants d'EPS lorsqu'ils enseignent la natation à leurs élèves d'hier à aujourd'hui.

En EPS, cette approche de la didactique clinique sous un angle anthropologique a été impulsée par André Terrisse au début des années quatre-vingt-dix³⁶⁶. Elle consiste pour l'essentiel « à *décrire et à interpréter les phénomènes didactiques en les articulant avec le fonctionnement singulier du sujet enseignant.* »³⁶⁷ En l'espèce, tous les enseignants se présentent à leurs élèves avec une histoire personnelle, c'est-à-dire une éthique, un filtre, un déjà-là, « *un passé qui les lie aux savoirs et déterminent un système de contraintes (mais aussi de ressources) intrinsèques au sujet enseignant.* »³⁶⁸ Ce passé s'exprime au travers notamment de leur rapport personnel, institutionnel et officiel aux savoirs³⁶⁹ acquis au contact de formations instituées et d'expériences personnelles³⁷⁰ (subjectives). L'acte d'enseigner s'articule alors entre des savoirs curriculaires et disciplinaires (les APS) et des savoirs d'expérience pédagogique, de la tradition pédagogique, des sciences de l'éducation etc. Autrement dit, l'enseignement en situation réelle suppose de la part du sujet enseignant de faire fonctionner au mieux des contraintes et des ressources privées avec un mandat institutionnel et des éléments contingents. Les gestes professionnels inhérents à l'acte d'enseigner oscillent alors entre la liberté individuelle et le déterminisme scolaire, autrement dit entre le rapport personnel aux savoirs enseignés et le rapport institutionnel et officiel aux savoirs à enseigner (le mandat prescrit). L'approche clinique du fait didactique offre la possibilité d'accéder aux rapports qui lient le sujet enseignant aux savoirs à enseigner et enseignés. Comme le souligne Y. Chevallard le rapport personnel au savoir renvoie à la construction « *de savoirs, de savoir-faire, de conceptions, de compétences, de maîtrise, d'images mentales, de représentations d'attitudes, de fantasmes etc. du sujet à propos de l'objet de savoir. Tout ce qui peut être tenu au mieux –*

³⁶⁵ Selon Yves Chevallard le rapport institutionnel renvoie à un système de pratiques sociales instituées dans lesquelles des acteurs reconnus compétents exercent des performances sociales dans l'optique de transmettre des attitudes, des savoirs et des savoir-faire. Par exemple, les enseignants ont généralement tous fréquentés avant, pendant, et après leurs études en EPS divers institutions, en tant que support de diffusion de savoirs et d'attitudes plus ou moins compatibles. Par définition, il y a donc un processus d'assujettissement des sujets institués par des sujets instituants. Cet assujettissement peut parfois provoquer des états de tension entre le savoir personnel, le savoir institutionnel, et le savoir officieux.

³⁶⁶ A. Terrisse, (1994). *La question du savoir dans la didactique des activités physiques et sportives : essai de formalisation*. Note de synthèse à l'HDR. Toulouse, Université Toulouse 3.

³⁶⁷ P. Buznic-Bourgeacq, A. Terrisse, E. Margnes, (2007). *op.cit.*, 20.

³⁶⁸ C. Blanchard-Laville, (2001). *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*. Paris, PUF ; cité par P. Buznic-Bourgeacq, A. Terrisse, E. Margnes, (2007). *op.cit.*, 21.

³⁶⁹ A. Terrisse, (2001). « Le référent dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive », in A. Terrisse (Éds.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles, De Bœck Université, 119-140.

³⁷⁰ A. Terrisse, (1998). « Transposition didactique et prise en compte du sujet : perspectives de recherche en éducation physique et sportive », in C. Amade-Escot, J.-P. Barrué, J.-C. Bos, F. Dufor, M. Dugrand, A. Terrisse (Éds.), *Recherches en EPS : bilan et perspective*. Paris, Revue EPS, 81-90.

*à tort ou à raison, pertinent ou non- doit être tenu au mieux pour un aspect du rapport personnel du sujet à l'objet de savoir. »*³⁷¹

La didactique clinique se donne alors pour objet d'étude l'analyse des processus de conversation didactique entre le sujet enseignant et le savoir de référence à enseigner. Elle permet la description et l'interprétation des liens et des conversions qui existent entre l'expérience singulière et privée du sujet enseignant et ses contenus d'enseignement. Elle montre les tensions, et les processus de réduction de ces tensions, qui existent entre les rapports personnels, officiels, et institutionnels aux savoirs enseignés et aux gestes professionnels³⁷². Les formations instituées sont définies ici comme étant des moyens pour assujettir le sujet enseignant à des savoirs. Dès lors, la nature des pratiques pédagogiques réelles serait pour l'essentiel déterminée par le rapport personnel, institutionnel et officiel des enseignants d'EPS au savoir à enseigner et enseigné³⁷³ notamment du point de vue de la définition des contenus et des manières de les transmettre. L'univers professionnel des enseignants d'EPS (les structures de formation initiale ou continue, les ouvrages et les revues professionnelles, les stages, les vidéos), contribuerait alors à façonner, à stabiliser, à homogénéiser, à acculturer leurs gestes professionnels. L'analyse des savoirs réellement enseignés (curricula réels) aux élèves offre donc la possibilité d'accéder à ce qui se joue et ce qui se transmet dans la classe entre l'histoire de vie privée d'un enseignant, supposé savoir, et un groupe d'élèves dans des conditions d'enseignement singulières (contingence). L'analyse des processus de socialisation à l'endroit des savoirs acquis sur la natation et son enseignement devrait nous permettre d'appréhender plus précisément les liens qui existent entre les curricula réels (les savoirs enseignés) et les trajectoires de vie personnelle et professionnelle chez une population d'enseignant(e)s d'EPS. Ainsi, s'agissant plus particulièrement des savoirs disciplinaires (savoirs et pratiques sociales) et curriculaires (la référence programmatique) propres à l'EPS, on s'attachera notamment à repérer chez une population d'enseignant(e)s la nature des rapports qu'ils ont pu entretenir avec l'activité natation en tant que pratiquant, étudiant, et enseignant. En quoi et comment alors leurs rapports personnels, institutionnels et officiels à la matière enseignée ont-ils pu influencer leurs curricula réels au-delà des effets de la variabilité des contextes scolaires ?

D'une manière générale, les savoirs relatifs aux pratiques physiques sont, chez les enseignants d'EPS, incorporés antérieurement à leur enseignement. En effet, individuellement (rapport personnel) on suppose que la pratique de la natation entraîne à la fois tout un imaginaire, des représentations, et un ressenti qui a sans doute eu des conséquences directes sur l'enseignement de la natation. Entre le plaisir et le déplaisir de la pratique de la natation, entre le désir et le refus de l'enseigner, entre la compétence et la

³⁷¹ Y. Chevallard, (1989). *op.cit.*, 215.

³⁷² Y. Chevallard, (2003). « Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques », in S. Maury, & M. Caillot, (Éds). *Rapport au savoir et didactiques*. Paris, Éditions Fabert, 81-104.

³⁷³ A. Garnier, (2003). « Le rapport au savoir de l'enseignant dans un enseignement usuel de gymnastique. », in C. Amade-Escot, (dir.). *Didactique de l'éducation physique. État des recherches*. Collection Recherche et formation. Paris, Revue EP.S, 225-253.

moindre compétence à l'enseigner, sont autant d'éléments qui peuvent *a priori* influencer l'enseignement de la natation en EPS en fonction de la singularité des trajectoires de vie et des rapports personnels, institutionnels et officiels aux savoirs à enseigner. On suppose alors que la diversité des expériences vécues (pratiquant, étudiant, enseignant) ainsi que la nature des entités épistémiques fréquentées, en tant que support de diffusion de savoirs, dans et hors du champ de l'EPS ont pu impacter la nature de leurs rapports aux savoirs à enseigner, et par voie de conséquence la définition de leurs curricula réels.

En ce qui concerne le rapport personnel et institutionnel du sujet enseignant à la pratique natation, on peut penser que les souvenirs positifs ou négatifs liés aux séances pratiques vécues à l'école, en club, durant les études en EPS ont sans doute façonné leurs rapports aux savoirs à enseigner et enseignés tant du point de vue des contenus dispensés que des méthodes d'enseignement développées à l'endroit de l'enseignement de la natation. Le rapport à la matière et son environnement, c'est-à-dire ici la température de l'eau, l'odeur javellisée des piscines, le caractère potentiellement anxiogène ou de bien être de l'eau, la nature des apprentissages (répétitifs, ennuyeux), la standardisation et l'atmosphère « carré » des piscines etc. sont autant de facteurs qui participent à la construction du rapport aux savoirs. Dans son livre intitulé *L'eau et les rêves* (1942) Gaston Bachelard a notamment montré l'origine des liens qu'il pouvait y avoir entre le sujet et la matière dans laquelle se déroule son activité au travail en l'occurrence l'eau³⁷⁴. Effectivement, il semblerait que le rapport du sujet enseignant d'EPS et du pratiquant aux techniques sportives en général, et, aux techniques de nage en particulier, influencerait la nature des savoirs enseignés et leurs conditions d'acquisition³⁷⁵.

3.1.4. Rapports aux savoirs et aux conceptions de l'EPS

Par ailleurs, les différentes conceptions ou tribus³⁷⁶ qui ont jalonné l'histoire de l'EPS (1945 et 1995), et auxquelles les enseignants d'EPS se rattachent de manière préférentielle, ont sans doute aussi pu peser, à un échelon individuel, sur la nature des savoirs enseignés et des techniques d'enseignement utilisées. En l'espèce, selon Pierre Lorca, il est possible de repérer dans le champ de l'EPS quatre tribus d'enseignants qui expriment des conceptions différentes de l'EPS, c'est-à-dire comme étant une « *une idée réalisante* »³⁷⁷ de l'EPS. C'est pourquoi, en fonction des conceptions auxquelles ils se rattachent, du fait sans doute de leurs accointances personnelles et professionnelles voire syndicales, les acteurs de base de l'EPS entretiennent très certainement à l'égard des savoirs à enseigner, et peut être aussi des moyens pédagogiques à utiliser pour y parvenir, des rapports différents. Par exemple, tous les acteurs de terrain de l'EPS ne partagent pas nécessairement les mêmes points de vue, entre les

³⁷⁴ G. Bachelard, (1942). *L'eau et les rêves. Essai sur l'imagination de la matière*. Paris, José Corti.

³⁷⁵ P. Bourgeacq, A. Terrisse, E. Margnes, (2007). *op.cit.*, 20-38.

³⁷⁶ P. Lorca, (2002). *op.cit.*

³⁷⁷ Y. Gougeon, (1993). « Quelques précisions sur les conceptions », in J.-P. Clément, & M. Herr, *L'identité de l'éducation physique scolaire au XXe siècle*. Clermont-Ferrand, AFRAPS, 151-155.

culturalistes et les développementalistes, sur la nature des techniques corporelles à utiliser en EPS pour assurer le développement physique, moral, social et intellectuel des élèves qui leur sont confiés. Nous supposons alors que ces différences de conceptions de l'EPS et de l'enseignement de la natation, ont pu peser sur les contenus et la manière d'enseigner cette APS en EPS. Nous essaierons alors de voir si nous retrouvons au niveau des pratiques pédagogiques passées la trace de ces diverses conceptions de l'EPS et de l'enseignement de la natation entre culturalistes et développementalistes.

Si nous avons dans ce chapitre convoqué d'une part la modélisation de Gauthier Clermont et al. à propos du réservoir des savoirs de l'enseignant, c'est dans l'optique de pouvoir ensuite classer à partir de notre corpus de données la nature des savoirs qui ont été réellement acquis sur la natation et son enseignement, chez une population d'enseignant(e)s d'EPS (1945-1995), avant, pendant, et après les études en EPS. En outre, cette typologie de savoirs pourra nous être également utile pour caractériser l'évolution des modes de professionnalisation qui ont existé soit en formation initiale soit en formation continue.

3.2. L'acteur enseignant et la rationalité pratique : les différentes approches sociologiques de l'action

« L'acteur n'existe pas en dehors du système qui définit la liberté qui est la sienne et la rationalité qu'il peut utiliser dans son action. Mais le système n'existe que par l'acteur qui seul peut le porter et lui donner vie, et qui seul peut le changer. »³⁷⁸

De l'intérieur, l'univers professionnel des enseignants d'EPS apparaît comme étant un système social complexe non homogène³⁷⁹. En effet, il est un lieu de débats et d'échanges entre des acteurs qui ne partagent pas nécessairement les points de vue sur leur discipline scolaire en fonction notamment de leur engagement et de leur posture idéologique portés dans et hors du champ de l'EPS. Par ailleurs, leur volume d'actions³⁸⁰ dans l'exercice de leur métier est très variable d'un acteur à un autre en fonction d'un ensemble d'éléments qui leur sont endogènes (histoire de vie) et exogènes (équipe EPS, identité des établissements fréquentés). Toutefois, les possibles accords et désaccords entretenus entre les différents acteurs du champ de l'EPS n'empêchent par pour autant à ce que puisse s'établir, sans doute pour des raisons stratégiques, une identité professionnelle partagée par la majorité des enseignants d'EPS³⁸¹ afin de défendre son mandat et sa licence d'exercer. D'ailleurs, dès 1950 le comité de rédaction de la *Revue EP.S*

³⁷⁸ M. Crozier & E. Friedberg, (1977). *L'acteur et le système*. Paris, Éditions Du Seuil, 9.

³⁷⁹ M. Attali, et al. (2006). *op.cit.*

³⁸⁰ J.-M. Legras, (1996). *op.cit.*

³⁸¹ T. Roux-Perez, (2003, a). *op.cit.* ; T. Roux-Perez, (2005). « Dynamiques identitaires à l'échelle du temps : une étude de cas chez les enseignants d'Éducation physique et Sportive ». *Science et motricité*, 56, 75-95.

invitait déjà la corporation des enseignants d'EPS à s'entendre avant d'être entendue³⁸² sans doute pour éviter l'émiettement identitaire et d'être ainsi potentiellement plus fragile. Cette stratégie identitaire du consensus interne, aidée parfois par le pouvoir politique, à vraisemblablement contribuer à la reconnaissance institutionnelle de l'EPS dans l'enceinte de l'école en tant que discipline scolaire à part entière. Souvenons nous des propos de Lionel Jospin, alors Ministre de l'Éducation nationale, prononcés à la Sorbonne en 1991 : « *Depuis 10 ans, rien n'a été épargné pour que le greffe de l'EPS à l'Éducation nationale soit réussie.* »³⁸³ Mais, cette identité collective ne saurait toutefois cacher *a priori* l'existence en interne d'une multitude de micro-identités d'acteurs de l'EPS et de logiques d'action en fonction d'un ensemble de facteurs liés au fait qu'ils :

- ont eu des trajectoires biographiques et relationnelles à la fois communes et différentes dans et hors du champ de l'EPS ;
- ont été des fonctionnaires de l'état payés pour accomplir une mission de service public (mandat) mais avec des rapports à l'institution (volume d'actions) et au mandat prescrit (interprétation du mandat) différents ;
- ont eu des rapports intellectuels, physiques et émotionnels aux savoirs à enseigner en fonction de leur trajectoire de vie personnelle et professionnelle et aux conceptions (idée réalisante) de l'EPS et de l'enseignement de la natation qu'ils ont portées ;
- ont eu une gestion individuelle (individualisme méthodologique) de leur engagement professionnel en fonction d'un système de valeurs partagées normales et acceptables ;
- ont pris des positions politiques et syndicales différentes en fonction de leurs sensibilités vis-à-vis du champ de l'EPS et de la société en général.

Voyons maintenant les différentes approches qui permettent, sur un plan théorique, d'appréhender la complexité de l'action et des logiques qui la sous-tendent. Pour notre étude, ces données théoriques devraient nous permettre de mieux saisir les facteurs qui ont pu peser sur la nature et la détermination des pratiques pédagogiques chez des acteurs ordinaires de l'EPS lorsqu'ils ont eu à enseigner la natation à des collégiens et/ou à des lycéens.

³⁸² Comité de rédaction Revue EP.S, (1950). « Editorial », *Revue EPS*, 1.

³⁸³ Discours de Lionel Jospin intitulé « *10 ans d'EPS* » et prononcé à la Sorbonne le 04.06.1991 en tant que Ministre de l'Éducation nationale, cité par G. Andrieu, (1992). *Enjeux et débats en E.P. 1886-1966 : La démocratisation de l'E.P. Entre désir et réalité.1967-1997*. Joinville-le-Pont, Les cahiers Action, 121-122.

3.2.1. La théorie de l'action selon Talcott Parsons

En s'inscrivant dans la perspective de Max Weber, pour qui l'action sociale est « *une conduite ayant une signification subjective, c'est-à-dire orientée, au moins partiellement, par le comportement d'autrui* »³⁸⁴, Talcott Parsons³⁸⁵ considère que toute action humaine est organisée par quatre éléments essentiels :

- elle est orientée vers des buts ;
- elle s'inscrit dans des institutions structurées par des contraintes et des ressources humaines et matérielles ;
- elle est régie par des normes explicites ou implicites ;
- elle implique une motivation, en latin *mæva* ce qui met en mouvement de l'intérieur, qui « *s'applique à la relation de l'acteur au but qu'il poursuit.* »³⁸⁶

Ainsi, l'acte d'agir repose sur une interaction permanente entre un acteur et autrui dans des contextes différents et sur un système de valeurs qui « *sous-tendent les normes orientant les acteurs.* »³⁸⁷ Mais, selon T. Parsons tout acte est conduit dans l'optique d'atteindre des buts impliquant des motivations qui renvoient à des sous-systèmes interdépendants du fonctionnement d'un sujet. Il distingue alors quatre sous-systèmes qui ne constituent pas des entités isolées les unes des autres :

- le sous-système biologique : le cœur de l'énergie qui assure l'atteinte des buts ;
- le sous-système psychique : les motivations qui orientent les buts ;
- le sous-système social : les interactions entre les acteurs selon des normes établies ;
- le sous-système culturel : les valeurs et les idéologies qui sous-tendent les actions.

³⁸⁴ M. Weber, (1971 {1920}). *Économie et société*. Paris, Plon, 5.

³⁸⁵ C. Dubar, (2000). *op.cit.*, 52.

³⁸⁶ *Ibid.*, 52.

³⁸⁷ Cité par C. Dubar, (2000). *op.cit.*, 52, in T. Parsons, (1964 {1937}). *The structure of social action*. New-York, The Press of Glencoe. 15.

Ainsi, selon T. Parsons, l'action est définie comme « *une structure d'interdépendance fondée sur l'engagement successif des mécanismes de contrôle de l'action.* »³⁸⁸ Par rapport à notre recherche l'acte d'enseigner la natation à des élèves en EPS s'inscrit bien dans les quatre éléments et sous-systèmes définis par T. Parsons.

À l'école, les pratiques pédagogiques et didactiques constituent des actions sociales qui mettent en jeu en permanence des acteurs (élèves-enseignant) dans des situations sociales afin de transmettre des savoirs, des savoir-être, et des savoir-faire selon des normes éducatives explicites et implicites partagées par l'ensemble des enseignants. Toutefois, on ne pourrait pas prétendre que toutes les pratiques pédagogiques et didactiques développées en EPS pour enseigner la natation ont été *a priori* réductibles les unes aux autres entre 1945 et 1995. Car, les acteurs ont sans doute organisé leurs pratiques pédagogiques et didactiques selon des logiques d'action (rationalité pratique) qui diffèrent du fait d'une part, de la singularité de leur parcours biographique et relationnel et, d'autre part, de la contingence inhérente à la variabilité des contextes scolaires (ressources matérielles et humaines) dans lesquels ils ont enseigné la natation. C'est pourquoi un détour conceptuel par les modèles sociologiques sur les notions d'acteur social et de logique d'action devrait nous permettre de mieux structurer notre approche des différents éléments qui ont pu influencer la construction des logiques d'action chez une population d'enseignants d'EPS.

En ce qui concerne la théorisation des concepts liés à l'acteur social et leurs logiques d'action, nous disposons en sociologie de deux théories différentes mais complémentaires. La première, datant du début du XXe siècle, est plutôt liée à la sociologie classique qui considère l'acteur comme une unité globale et homogène dans un environnement social relativement stable, normatif et pré-déterminé. La seconde, s'inscrit davantage dans les courants sociologiques contemporains qui définissent chaque acteur social et ses logiques d'action comme une entité qui ne serait pas nécessairement et systématiquement réductible à tous les autres acteurs du même groupe professionnel. Cette évolution tient pour partie à la complexification des rôles sociaux tenus par les acteurs à l'intérieur et à l'extérieur de leur champ professionnel. Dans cette perspective, l'acteur devient alors un être social hétérogène et pluriel. Car, si chaque acteur acquiert consciemment ou/et inconsciemment des savoirs et des savoir-faire en incorporant un habitus professionnel, dans le même temps, il agit dans un espace de semi-liberté constitué par des normes et des valeurs qui ne sont pas nécessairement toujours partagées (entre les culturalistes et les développementalistes) par l'ensemble des acteurs appartenant au même groupe professionnel. Ces deux modèles d'interprétation sociologique, nous permettent d'identifier d'une part, les facteurs qui ont pu peser sur la construction des logiques d'action d'un ensemble d'acteurs appartenant à un même groupe professionnel ayant eu toutefois des parcours biographiques communs et différents. Et, d'autre part, ils

³⁸⁸ Cité par C. Dubar, (2000). *op.cit.*, 53.

posent la question de l'unicité ou de la fragmentation des logiques d'action des acteurs au sein d'un même groupe professionnel en fonction du degré de liberté offert (contexte scolaire) ou conquis (interprétation et application du mandat). Enfin, ils permettent d'identifier les mécanismes individuels et collectifs qui sont à l'œuvre à l'endroit de la rationalité pratique, axiologique et psychologique des acteurs lorsqu'ils sont, en l'occurrence, mandatés pour enseigner des savoirs et des savoir-faire dans l'optique d'éduquer physiquement, moralement, et intellectuellement des élèves selon des curricula formels définis sur un plan national mais dans des milieux didactiques et pédagogiques variés.

3.2.2. La sociologie classique : l'acteur unique et homogène

Dans une société en apparence plus normative que de nos jours, la conception structuraliste et fonctionnaliste développée par Émile Durkheim considère que les faits sociaux sont « *extérieurs à l'individu et doués d'un pouvoir de coercition en vertu duquel ils s'imposent à lui.* »³⁸⁹ Il définit alors l'action sociale comme une forme d'intériorisation culturelle de normes socialement et culturellement établies dans une société donnée à un moment donné. Selon lui, les normes et les valeurs portées par l'action sociale sont incorporées par les acteurs et redistribuées ensuite en fonction des rôles sociaux occupés par chacun des acteurs de la société étudiée. Dans cette perspective systémique l'école constitue selon Durkheim un outil permettant la socialisation des élèves dans l'optique de former des citoyens susceptibles de travailler et de s'engager dans la vie de la cité en respectant des normes et des règles partagées par tous³⁹⁰. C'est pourquoi chez les fonctionnalistes comme E. Durkheim, mais aussi chez T. Parsons³⁹¹ et N. Elias³⁹², l'intériorisation collective des normes établies culturellement et socialement ne semble pas apparaître aux yeux des institués et des instituants comme un système coercitif dans la mesure où il permet d'obtenir une certaine liberté d'action³⁹³. Selon eux, l'action sociale permet, tout en contraignant les acteurs, de donner aux individus une certaine liberté d'action pré-déterminée pour conduire dans leur vie des actions sociales citoyennes que tous considèrent comme normales. L'école en général et l'EPS en particulier participent donc pleinement au processus d'intériorisation des rôles sociaux.

Les travaux de Pierre Bourdieu³⁹⁴ à propos de l'acteur social et la notion d'habitus s'inscrivent, tout en prenant une certaine distance, dans la continuité de la conception fonctionnaliste et structuraliste des rôles sociaux développée par E. Durkheim. Selon lui, l'habitus, c'est-à-dire « *les conditions associées à une classe particulière de conditions d'existence produisent des habitus, système de dispositions durables et transposables qui fonctionnent comme des principes générateurs et organisateurs de pratiques et de*

³⁸⁹ É. Durkheim, (1963 {1895}). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris, PUF, 5.

³⁹⁰ É. Durkheim, {1966 (1911)}. *op.cit.*

³⁹¹ T. Parsons, (1964 {1937}). *op.cit.*

³⁹² N. Elias, (1991 {1939}). *La société des individus*. Paris, Fayard.

³⁹³ Même dans les camps de concentration il a existé des formes de sociabilité.

³⁹⁴ P. Bourdieu, (1980). *Le sens pratique*. Paris, Minuit.

représentations qui peuvent être objectivement adaptés à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement réglées et régulières sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre »³⁹⁵ est producteur d'actions. Même si l'habitus est l'expression d'un conditionnement social historiquement daté, il n'est pas pour autant, comme chez Durkheim toujours entièrement déterminé. Il exprime alors une rationalité pratique des acteurs qui reste le plus souvent irréductible à la raison théorique. Effectivement, P. Bourdieu insiste sur la marge de liberté qu'ont les acteurs d'un même champ de pouvoir produire des actions selon des principes innovants mais qui doivent demeurer acceptables du point de vue des us et coutumes du groupe social d'appartenance. Selon P. Bourdieu, les actions sociales n'apparaissent pas systématiquement sur un mode mécanique même si elles doivent, lorsqu'elles s'adaptent notamment à de nouvelles contraintes et ressources, rester acceptables au regard du champ concerné. Ce qui signifie que les acteurs peuvent produire dans un champ social déterminé un éventail d'actions sociales possibles à condition qu'elles apparaissent implicitement ou explicitement comme étant autorisées par le champ lui-même. Ainsi, en fonction de l'histoire de chaque champ, les acteurs effectuent des actions tout en les contrôlant de manière consciente ou inconsciente (auto-contrôle et auto-régulation du champ). Nonobstant, de la contrainte peut naître un espace de liberté propice à l'innovation. Chez P. Bourdieu chaque champ offre un espace de liberté contrôlé et limité à l'innovation et à la créativité de leurs acteurs. Dans le prolongement des travaux de Marcel Mauss³⁹⁶, il montre la permanence du caractère incorporé des habitus dans le sens où ils s'inscrivent, aux yeux des acteurs, comme autant de gestes naturels, de postures, de techniques légitimes à un moment donné dans un champ donné. La conception bourdieusienne de l'acteur se situe donc à mi-chemin entre l'idée subjective d'un acteur hétérogène totalement libre et l'idée objective d'un acteur unique totalement contraint d'appliquer des règles et des principes selon un habitus pré-déterminé socialement et historiquement. Contrairement à la conception durkheimienne de l'acteur unique et global, la modélisation bourdieusienne de l'acteur social nous permet de penser que chaque acteur a en définitive la possibilité de pouvoir produire ou de faire évoluer son habitus professionnel (logique d'action) à condition de ne pas trop s'écarter des schèmes pré-établis. S'agissant des enseignants, les décalages observés³⁹⁷ entre des curricula formels et des curricula réels témoignent de cette liberté d'action. Par rapport à notre recherche, le paradigme de Pierre Bourdieu montre que les acteurs d'un même champ peuvent produire des logiques d'action communes ou différentes à condition qu'elles ne s'éloignent pas d'un ensemble de principes de rationalité pratique et axiologique communs au groupe concerné.

³⁹⁵ *Ibid.*, 88-89.

³⁹⁶ M. Mauss, (1950). *op.cit.*

³⁹⁷ Ph. Perrenoud, (1993). *op. cit.*

3.2.3. La sociologie contemporaine ou postclassique : l'acteur pluriel et hétérogène

C'est avec l'avènement de la société dite de consommation que l'on a vu apparaître dans les années soixante et soixante-dix une complexification des rôles sociaux et des pratiques. En effet, selon Alain Touraine la crise de la société moderne a eu des effets notoires sur la flexibilité et la plasticité des rôles sociaux tenus par les individus³⁹⁸. Selon lui, on est passé d'un acteur socialement et historiquement déterminé par des normes et des valeurs admises et stables à un des individualités nettement plus hétérogènes, c'est-à-dire plus à même de pouvoir produire des réponses adaptées aux changements sociaux. C'est pourquoi, dans une société en pleine mutation l'homogénéité des acteurs et leurs logiques d'action a progressivement laissé sa place à une rationalité pratique moins pré-déterminée donc, sans doute, plus hétérogène. Les acteurs sont devenus des êtres plus hétéro-déterminés, c'est-à-dire en capacité de pouvoir produire en fonction des données contextuelles et dispositionnelles des actions plus librement adaptées à la fluctuation des situations rencontrées. Dans la société post-moderne, l'homogénéité de la rationalité pratique d'un ensemble d'acteurs propres à un groupe professionnel semble avoir été, dans les faits, remplacée par des logiques fonctionnelles d'action plus hétérogènes. Ainsi, s'il était possible auparavant d'appréhender les acteurs et leurs actions à partir de paradigmes sociologiques dits classiques ; avec la post-modernité, ces modèles se sont avérés relativement obsolètes pour parvenir à rendre compte de l'évolution complexe³⁹⁹ de la réalité des acteurs. Afin d'appréhender l'évolution de la rationalité pratique des acteurs dans la société dite post-moderne de nouvelles théories sociologiques ont donc vu le jour sans pour autant ignorer celles de leurs prédécesseurs. D'une manière générale, les multiples paradigmes post-modernes développés par les sociologues mettent en lumière le fait que la rationalité pratique des acteurs et la construction de leurs logiques doivent être abordées sous l'angle de la diversité et de l'hétérogénéité, même lorsqu'il s'agit d'un groupe d'acteurs qui appartiennent au même groupe professionnel comme le sont les enseignants d'EPS. Effectivement, dans le champ de l'école les travaux de François Dubet montrent que les enseignants apparaissent comme un corps d'état de fonctionnaires moins unifiés qu'il avait pu l'être auparavant. Selon lui, « *les enseignants définissent leur métier comme une construction individuelle réalisée à partir d'éléments épars : le respect des programmes, le souci des personnes, la recherche de performance, celle de la justice.* »⁴⁰⁰ Les résultats des travaux présentés ci-dessus pour l'EPS (Pierre Lorca, Thérèse Roux-Perez) attestent cette tendance mise en évidence par F. Dubet.

3.2.4. L'individualisme méthodologique

Selon Raymond Boudon les paradigmes sociologiques doivent être évalués pour être valides à l'aulne de leur congruence avec le réel. Ce faisant, il pose explicitement la question de la vérité sociologique entre les théories holistiques et individuelles de l'acteur social. Si les premières considèrent

³⁹⁸ A. Touraine, (1969). *La société post-industrielle*. Paris, Denoël ; A. Touraine, (1992). *Critique de la modernité*. Paris, Fayard.

³⁹⁹ É. Morin, (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, Seuil.

⁴⁰⁰ F. Dubet, (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, Le Seuil, 17.

la société comme une entité autonome et indépendante qui norme les individus selon des règles et des habitus ; les secondes, dont est porteur Raymond Boudon, placent au cœur de leur analyse l'acteur comme une entité sociale en partie irréductible aux autres acteurs. Selon lui, il est alors difficile d'affirmer que les comportements des individus seraient exclusivement gouvernés selon un modèle exhaustif et prévisible dans la mesure où les acteurs ont chacun un caractère imprévisible eu égard à leurs interrelations de composition. C'est pourquoi, il est sans doute plus juste d'appréhender la société à partir des interrelations des individus qui la composent. Pour Raymond Boudon il importe donc d'explorer les déterminants biographiques et relationnels des comportements des acteurs afin de mieux saisir la rationalité de leur pratique et de leur logique d'action qui la sous-tendent. D'un point de vue épistémologique on pourrait dire, avec R. Boudon, que concernant la rationalité des acteurs, il n'y a de général que du particulier. Il définit alors trois niveaux de rationalité comme étant des entités inséparables : la rationalité pratique, la rationalité axiologique, la rationalité psychologique. Nonobstant, il propose une analyse systémique de la société dans le sens où tous les acteurs font tous des choix et qu'ils agissent et développent des stratégies en fonction des caractéristiques de la situation présente (contingence des contextes scolaires). En l'espèce, les acteurs produisent donc une rationalité pratique en fonction des solutions qui leur paraissent les plus optimales dans les situations socio-professionnelles rencontrées. L'acteur, à l'intérieur de chaque professionnel, apparaît alors comme étant un être social hétérogène. S'ils ont toujours de bonnes raisons pour agir il faut donc s'attacher à analyser et à comprendre les raisons de leurs actions, c'est-à-dire la manière dont ils calculent (l'individualisme méthodologique) les situations présentes afin d'en optimiser le résultat de leurs pratiques. Contrairement aux modèles issus de la sociologie classique, R. Boudon refuse donc la conception d'une rationalité pratique universelle au profit d'une rationalité située, c'est-à-dire *hic et nunc* (action située). Ce paradigme est notamment utilisé de nos jours à l'endroit de l'analyse des pratiques pédagogiques dans le temps réel de la classe (ergonomie cognitive) dans des situations d'enseignement en EPS variées et situées⁴⁰¹. Toutefois, cette rationalité pratique demeure de nature subjective dans la mesure où chaque acteur « *pour répondre aux situations complexes (...) mobilise couramment toutes sortes d'a priori (de type déclaratif, normatif, etc.) qui lui permettent de donner un sens à la situation dans laquelle il se trouve, de se donner des objectifs et de choisir des moyens.* »⁴⁰² En outre, R. Boudon montre que les comportements des acteurs sont néanmoins guidés par un système de normes et de valeurs normalement définies (versant axiologique) dans un contexte culturel et social donné. On peut donc supposer, chez une population d'enseignants d'EPS, que l'école et leur univers professionnel véhiculent des valeurs admises qui façonnent inconsciemment ou consciemment leur rationalité pratique et axiologique. Car, selon R. Boudon la rationalité pratique des acteurs s'accompagne le plus souvent d'une rationalité axiologique. Cette approche systémique de l'acteur social peut être particulièrement utile à notre recherche car elle montre que les individus produisent une rationalité pratique optimale en fonction des données

⁴⁰¹ M. Durand, (2004). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris, Éditions Revue EP.S.

⁴⁰² R. Boudon, (1992). *Traité de sociologie*. Paris, PUF, 39.

contextuelles et dispositionnelles. Par rapport à la question de la nature des curricula réels et des logiques d'action qui les sous-tendent, le modèle de l'individualisme méthodologique nous permet donc de supputer que les acteurs produisent individuellement une rationalité pratique de la pédagogie en accord d'une part, avec leur rationalité axiologique et, d'autre part, en fonction des milieux didactiques et pédagogiques rencontrés professionnellement au cours de la carrière. Enfin, Raymond Boudon nous montre comment la rationalité pratique des acteurs peut être marquée par des traits psychologiques (rapport aux savoirs à enseigner) dans le sens où l'action produite se nourrit des émotions, de la passion, voire des plaisirs et déplaisirs des acteurs. Cette prise en compte psychologique de la rationalité des acteurs nous renvoie explicitement à la question des rapports aux savoirs à enseigner. Car, en ce qui concerne les enseignants d'EPS, ils ont la particularité d'enseigner des savoir-faire (techniques) qu'ils ont eux-mêmes dû incorporer avant, durant et après leurs études en EPS. Sur ce point précis on peut d'ailleurs supposer que les rapports psychologiques aux savoirs à enseigner peuvent influencer, dans un sens ou dans un autre, la nature des pratiques pédagogiques et didactiques ainsi que les logiques d'action qui les sous-tendent (appétence ou rejet de l'activité natation). Entre un enseignant d'EPS qui conserve, dans sa mémoire psychique et/ou corporelle, un souvenir agréable de sa pratique de la natation et du milieu aquatique aura sans doute construit un rapport aux savoirs à enseigner différent d'un autre enseignant, pour qui, l'activité natation demeure un épisode désagréable de sa vie. On peut alors supputer que ce rapport d'attraction ou de rejet aura pu peser sur la rationalité pratique, axiologique et psychologique des acteurs ordinaires de l'EPS. Nous chercherons donc à le mesurer à partir des données fournies par le questionnaire initial complété par des relances écrites.

3.2.5. L'analyse systémique de l'action sociale organisée

À côté et dans le prolongement des travaux Raymond Boudon l'analyse stratégique de l'action sociale de Erhard Friedberg montre que la rationalité pratique des acteurs est en partie dépendante des réseaux qui s'établissent ou non entre eux⁴⁰³. L'acteur unique n'existe donc pas en dehors du système, mais *a contrario* le système ne peut pas exister sans acteurs. La rationalité pratique qu'il peut alors exercer dans un système dépend des degrés de liberté de ce même système. Selon Erhard Friedberg les actions des individus sont interdépendantes dans le sens où elles peuvent s'agglomérer, se coordonner les unes aux autres pour orienter et optimiser l'action dans un système complexe hiérarchisé fait de contraintes et de ressources. L'action sociale est alors définie comme une action organisée qui dépend des accords ou des désaccords entre les différents membres d'une même équipe (micro-structure) au travail ; comme par exemple chez les enseignants d'EPS qui ont, dans une certaine mesure, la culture du travail en équipe : projet d'EPS, partage des installations, association sportive, manifestations sportives. Même si l'enseignant est le plus souvent seul devant ses élèves la rationalité pratique de ses actions à un caractère

⁴⁰³ E. Friedberg, (1993). *Le pouvoir et la règle : dynamique de l'action organisée*. Paris, Le Seuil.

collectif. Erhard Friedberg définit alors la notion d'organisation comme étant un ensemble de finalités fixées à l'avance qui répartit les actions à mener en fonction des compétences et du statut des acteurs dans un environnement encadré par des règles et une culture de fonctionnement comme celles de l'école (macro-structure). Dès lors, il apparaît que les acteurs ont toujours une marge de liberté et que leurs logiques d'action ne sont pas systématiquement et uniquement dépendantes de leur parcours biographique. Car, elles peuvent aussi dépendre des décisions groupales liées aux différentes interactions sociales. Par exemple, les choix curriculaires (didactique secondaire) définis à l'échelon des équipes pédagogiques en EPS (micro-système) illustrent ce processus décisionnel qui peut influencer en retour la nature des pratiques pédagogiques et didactiques de chaque acteur. Selon Erhard Friedberg et Michel Crozier « *Toutes les analyses un peu poussées de la vie réelle d'une organisation ont révélé à quel point les comportements humains pouvaient y demeurer complexes et combien ils échappaient au modèle simpliste d'une coordination mécanique ou d'un déterminisme simple. (...) même dans les situations les plus extrêmes, l'homme garde toujours un minimum de liberté qu'il ne peut s'empêcher d'utiliser pour battre le système.* »⁴⁰⁴ Cette analyse de l'action organisée, selon une perspective stratégique, a permis de mettre en évidence des approches différentes pour appréhender les éléments qui sont à l'œuvre lorsque l'on cherche à interpréter la rationalité pratique des acteurs notamment lorsqu'ils sont organisés en réseau hiérarchisé. C'est pourquoi l'analyse stratégique de l'action sociale organisée de Erhard Friedberg et de Michel Crozier repose sur approche qui se veut être à fois systémique (contraintes et ressources formelles), environnementale (le réseau des relations inter-individuelles) et stratégique (liberté d'action et calcul des situations). Cette approche de la rationalité pratique des acteurs nous intéresse car, les enseignants d'EPS fonctionnent dans leur univers professionnel, le plus souvent, en équipe pédagogique organisée (micro-culture). Ce faisant, ce mode de fonctionnement a pu parfois conduire des équipes pédagogiques d'EPS à faire des choix curriculaires, au nom de l'équipe, en fonction de la contingence des ressources (publics scolaires, conditions matérielles) et des particularités de chaque membre de l'équipe d'enseignants⁴⁰⁵ (compétences et attirances, rapport aux savoirs à enseigner, conceptions de l'EPS), qu'il s'agisse d'ailleurs de l'enseignement de la natation ou de toute autre APS. Bien évidemment ce type d'analyse requiert d'avoir aussi accès à l'exercice du pouvoir au sein des équipes EPS. En outre, Erhard Friedberg et Michel Crozier montrent que la capacité des acteurs à prendre des décisions, suite à un diagnostic, relève d'un ensemble d'expériences et d'apprentissages « *fortement marqués culturellement* »⁴⁰⁶ par leurs micro-cultures d'appartenance. Par rapport à la question de la construction des logiques d'action, ce constat nous invite à orienter nos investigations sur d'une part, l'ensemble des expériences vécues à propos de la natation et l'enseignement de la natation et, d'autre part, sur les savoirs d'action disponibles dans les micro-cultures fréquentées par la population étudiée ici (univers professionnel). Enfin, d'un point de vue méthodologique Erhard Friedberg et Michel Crozier exhortent les chercheurs à avoir systématiquement recours à l'entretien des acteurs sous des formes orales et ou écrites,

⁴⁰⁴ M. Crozier, & E. Friedberg, (1977). *op.cit.*, 41-42.

⁴⁰⁵ M. Briot, (1998). *op.cit.*

⁴⁰⁶ M. Crozier, & E. Friedberg, (1977). *op.cit.*, 361.

tant il est important d'accéder par ce « *détour par l'intériorité* »⁴⁰⁷ au vécu des acteurs. Cette méthode permet d'accéder à leurs expériences vécues et à leurs apprentissages pour rendre compte de la manière dont s'établissent les ressorts de leurs actions. Mais, également pour pouvoir identifier les conditions scolaires (contextualisation des ressources/contraintes) dans lesquelles ils ont eu à agir pour atteindre plus ou moins librement les curricula formels. Sur un plan méthodologique, nous avons donc cherché chez une population hétérogène d'enseignants d'EPS (1945-1995) à accéder aux leurs savoirs et savoir-faire sur la natation et son enseignement, à leur rationalité pratique, axiologique et psychologique, et à leurs curricula réels (enseignement de la natation) à partir de leur récit de vie sous une forme essentiellement écrite⁴⁰⁸.

3.2.6. Les sociologues post-modernes et les logiques d'action

C'est dans la continuité de la posture épistémologique développée par Max Weber, c'est-à-dire le fait d'avoir recours à plusieurs modèles théoriques interprétatifs⁴⁰⁹, que l'on vit émerger de nouveaux paradigmes sociologiques plus complexes car reposant sur le principe du pluralisme théorique. Faisant l'éloge de la complexité non-simplifiante, il (M. Weber) nous invite en effet à « *une sociologie complexe, une connaissance complexe qui permettra de comprendre ces rapports.* » (...) car « *Les théories ne savent pas convivialiser les unes ou autres. Nous ne savons plus sur le plan des idées être vraiment conviviaux.* »⁴¹⁰ Dès lors, il devient possible d'appréhender la rationalité des acteurs et leurs logiques d'action selon des approches multiples qui posent en principe que l'analyse de la rationalité pratique, axiologique, psychologique, ne saurait faire l'économie des divers modèles dont nous disposons. Tant il est vrai que la construction des logiques d'action des acteurs est en permanence sous le feu croisé de facteurs qui tiennent à la fois de leur trajectoire biographique et relationnelle, du poids des micro-cultures professionnelles et de leurs habitus, des contraintes et des ressources contextuelles dans lesquelles ils conduisent et développent leurs actions singulières et collectives, de l'appropriation et de l'application du mandat prescrit en direction des élèves. C'est pourquoi afin d'analyser la construction sociale des logiques d'action, chez une population d'enseignants d'EPS (1946-1995), il nous a semblé opportun de nous étayer sur ce corpus de paradigmes sociologiques à propos de l'établissement de leur rationalité pratique, axiologique, et psychologique.

3.2.7. La sociologie de l'expérience et des logiques d'action

C'est dans une société en pleine mutation, dans laquelle l'État n'apparaît plus comme étant la société organisatrice, que les acteurs ont progressivement développée vis-à-vis du système des liens

⁴⁰⁷ *Ibid.*, 458.

⁴⁰⁸ Voir à ce sujet Première Partie. Chapitre 3 : Corpus, méthodologie, population étudiée.

⁴⁰⁹ M. Weber, (1971 {1922}). *op.cit.*

⁴¹⁰ É. Morin, (2005). *op.cit.*, 156-157.

individuels et collectifs plus complexes et plus hétérogènes qu'auparavant. Si, dans le modèle sociologique classique l'acteur unique et homogène est défini par l'intériorisation de normes sociales extérieures et la reproduction par l'action de ces mêmes normes sociales, en revanche, chez les sociologues post-modernes comme François Dubet, les acteurs « *ne sont plus réductibles à une logique unique, à un rôle et à une programmation culturelle des conduites.* »⁴¹¹ Dès lors, l'analyse de l'expérience sociologique, selon une perspective syncrétique des logiques d'action, tend à saisir la réalité incarnée de cet éclatement des conduites sociales subjectives à partir du vécu des acteurs dans des espaces sociaux plus ou moins libres. Selon lui, la sociologie de l'expérience désigne donc l'étude des « *conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs, et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques eu sein même de cette hétérogénéité.* »⁴¹² Outre que l'expérience sociale n'est pas unique, elle se développe toujours dans et par des interactions sociales (enseignants/élèves). L'expérience sociologique n'est donc pas en soi ni innée ni prédéterminée car elle est le produit d'une somme d'actions contextualisées non « *codées et prévisibles* »⁴¹³ et reconnues par d'autres. Par ailleurs, cet ensemble d'expériences vécues peut être partagé et communiqué à d'autres, comme cela peut se produire dans l'univers professionnel de l'EPS sous des formes écrites (revues, ouvrages, vidéos) et/ou orales (stages, FPC). La subjectivité et la réflexivité des acteurs sont donc potentiellement transmissibles aux autres. Enfin, selon François Dubet chaque expérience sociale repose sur l'articulation de trois logiques d'action - *intégration, stratégie, subjectivation*⁴¹⁴ - qui se rapportent à trois éléments distincts mais indissociables à savoir la communauté, le marché, et la culture. Effectivement, si la logique de l'intégration renvoie au processus de socialisation des individus selon des règles et des normes de la communauté, en revanche, la logique de la stratégie est définie par rapport à la rationalité pratique des acteurs en fonction des contraintes et des ressources propres aux situations et aux bénéfices qu'ils peuvent en tirer. Dès lors, les caractéristiques de la situation laissent à chaque acteur un espace de liberté limité qui peut en l'occurrence produire une certaine hétérogénéité des manières de faire et de conduire son action. Enfin, les logiques d'action tiennent à la subjectivité des acteurs, c'est-à-dire les états de tension entre les représentations de chaque acteur et leurs rapports sociaux. Autrement dit, comment on parvient en tant qu'individu à exister soi-même au sein d'un groupe professionnel et d'une équipe (EPS) au travers de ses actions sans se confondre en permanence avec l'identité et les logiques d'actions portées pour les autres. Pour notre étude, l'intérêt du modèle de la sociologie de l'expérience de F. Dubet et que si d'un côté, la rationalité pratique des acteurs se construit et se nourrit selon un processus de socialisation qui tendrait à lisser et à homogénéiser les logiques d'action, de l'autre côté, chaque acteur, en fonction de la contingence des situations et de sa propre subjectivité par rapport au groupe, est en mesure de produire des logiques d'action variées dans des espaces qui offrent toujours une liberté d'action relativement limitée. En l'espèce, l'approche de F. Dubet concernant la structuration des logiques

⁴¹¹ F. Dubet, (1994). *op.cit.*, 15.

⁴¹² *Ibid.*, 15.

⁴¹³ *Ibid.*, 104.

⁴¹⁴ *Ibid.*, 111-137.

d'action, nous invite à penser qu'il peut se produire chez des acteurs de terrain, comme le sont les enseignants d'EPS, des logiques d'action variées qui pèsent sur la nature des curricula réels en fonction d'une part, des caractéristiques individuelles de la socialisation des acteurs (diversité des parcours biographiques dans et hors du champ de l'EPS) et, d'autre, part de leur subjectivité et de leur réflexibilité (conceptions de l'enseignement de la natation).

3.2.8. Le modèle sociologique multipolaire des logiques d'action

Selon Henri Amblard et al. les logiques d'action se définissent comme étant la résultante entre « *un acteur stratégique doté d'une histoire et d'une identité (...) vivant avec des pulsions* »⁴¹⁵ et une situation d'action *hic et nunc* dans laquelle il a accompli une mission. Citant Bernard Ruyer « *la logique est une méthode pour atteindre le vrai.* »⁴¹⁶ en fonction d'éléments contingents liés à des facteurs humains et matériels. Selon eux, la rationalité pratique d'un acteur peut varier au fil du temps en fonction des caractéristiques de la situation socio-professionnelle et de son parcours biographique et relationnel dans et hors de son monde professionnel. En outre, de manière diachronique la situation d'action est également porteuse, selon eux, d'un moment historique dit *mythique et symbolique* puisqu'elle a existé ici et maintenant. Autrement dit, chez les sociologues syncrétiques l'acteur ne préexiste pas à l'action dans la mesure où c'est l'action qui le définit et le construit. Pour investiguer la complexité des situations d'enseignement passées et les ressorts des logiques d'action déployées par des acteurs, ce modèle post-moderne emprunte aux nombreux autres paradigmes sociologiques pour notamment déterminer les éléments qui pèsent à la fois sur la construction identitaire de l'acteur, sur sa rationalité pratique, et sur les caractéristiques de la situation d'action (les effets de la contingence). Cette manière d'aborder les logiques d'action selon « *une multipolarité théorique* »⁴¹⁷ place *ipso facto* l'observateur dans une posture interprétative complexe puisque les sociologues syncrétiques embrassent plusieurs paradigmes sociologiques à la fois. Effectivement, on retrouve chez eux l'idée que l'acteur est un être socialement et historiquement situé, susceptible d'opérer des conventions et des accords⁴¹⁸ au sein d'un même groupe social (monde) en fonction d'un système de normes et de valeurs normales partagées. Dès lors, l'approche syncrétique ou multipolaire des acteurs pose en principe que les logiques d'action doivent être interprétées en tenant compte systématiquement des éléments liés à :

- la contingence des situations socio-professionnelles ;

⁴¹⁵ H. Amblard, P. Bernoux, G. Herreos, Y.-F. Livian, (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris, Seuil, 204.

⁴¹⁶ *Ibid.*, 198 ; in B. Ruyer, (1994). *Logique*. Paris, PUF.

⁴¹⁷ *Ibid.*, 187.

⁴¹⁸ J.-L. Derouet, (1986). « Désaccord et arrangements dans les collèges (1981-1986) : éléments pour une sociologie des établissements scolaires. » *Revue Française de pédagogie*. 83, 5-22 ; J.-L. Derouet, & M.-C. Derouet-Besson, (1989). « Cohérence et dynamique des établissements scolaires. Études sociologiques ». Actes du colloque. Tours, INRP-CDDP.

- la rationalité pratique et stratégique des acteurs ;

- leur habitus ;

- enfin, à leur identité professionnelle.⁴¹⁹

Évoquons avec Henri Amblard et al. les caractéristiques de l'acteur et de la situation d'action⁴²⁰ :

- l'acteur est un être *bio-culturel* socialement et historiquement situé, c'est-à-dire que son parcours de vie biographique personnel et professionnel l'a exposé à un ou plusieurs habitus sans pour autant en être systématiquement réduit et déterminé à ses seules déterminations socio-historiques ;

- l'acteur est *stratégique* dans le sens où il est en capacité de pouvoir calculer en permanence ce qu'il peut investir ou non dans une situation donnée et consubstantiellement ce qu'il peut en retirer, entre l'efficacité et l'efficience. Autrement dit, chaque acteur définit une stratégie, c'est-à-dire « *arrête un plan d'action en vue d'atteindre un but fixé* »⁴²¹ comme par exemple l'application d'un curriculum formel chez les enseignants ;

- l'acteur est *groupal et pulsionnel* dans le sens où d'une part, sa rationalité pratique, axiologique et psychologique est influencée en partie par les règles et l'identité culturelle du groupe professionnel auquel il appartient et, d'autre part, par des éléments psychiques propres à chaque acteur en fonction de sa personnalité et de ses expériences vécues. Se pose ici en filigrane la question du rapport aux savoirs à enseigner eu égard au vécu des enseignants vis-à-vis de ces mêmes savoirs.

En ce qui concerne l'analyse de la situation d'action H. Amblard et al. posent en principe qu'elle « *est plongée dans un contexte historique et institutionnel ; elle est également un espace symbolique, mythique, en même temps qu'un ensemble d'entités plus ou moins stables, plus ou moins convergentes, toujours hétéroclites.* »⁴²² Autrement dit, la situation d'action est composée d'une multitude d'instances qui, en fonction de chaque acteur, offre un terreau pour développer et construire des logiques d'action et des curricula réels. Le contexte historique interne à l'EPS du point de vue notamment du mandat prescrit

⁴¹⁹ H. Amblard, P. Bernoux, G. Herreos, Y.-F. Livian, (2005). *op.cit.*, 11-61.

⁴²⁰ *Ibid.*, 206-209.

⁴²¹ P. Mann, (1991). *L'action collective. Mobilisation et organisation des minorités actives*. Paris, Armand Colin, 25.

⁴²² H. Amblard, P. Bernoux, G. Herreos, Y.-F. Livian, (2005). *op.cit.*, 210.

et des savoirs d'action disponibles dans la culture professionnelle⁴²³, sont autant des éléments qui ont sans doute pesé sur la détermination et l'évolution des logiques d'action des acteurs et de leurs curricula réels. De même que le contexte historique externe à l'EPS a sans doute aussi influencé les façons de faire (rationalité pratique) des acteurs ordinaires eu égard notamment aux choix politiques nationaux et locaux en matière d'infrastructures « sportives » (opération 1000 piscines années 1970). Car, l'augmentation, entre 1945 et 1995, du nombre de piscines chauffées à l'année sur tout ou partie du territoire national a sans doute modifié au fil du temps l'organisation collective et individuelle de l'enseignement de la natation en EPS.

En outre, la situation d'action peut être également imprégnée par les « *mythes et les symboles* »⁴²⁴ qui influencent la manière dont les acteurs pensent et vivent leur monde professionnel. C'est pourquoi, dans le champ de l'EPS les leaders conceptuels, c'est-à-dire ici ceux qui sont parvenus à théoriser leurs expériences pratiques de l'enseignement de la natation à l'instar, de Émile Schœbel, de Raymond Catteau⁴²⁵, de Jean Vivensang, etc. peuvent apparaître comme étant des héros symboliques et mythiques. Car, la rhétorique « didactico-pédagogique » de ces acteurs sacrés a produit un espace symbolique et mythique auquel les acteurs ordinaires ont pu se raccrocher collectivement ou individuellement pour guider et légitimer leur propre rationalité pratique de la natation scolaire. Effectivement, on peut penser que l'histoire des conceptions de l'enseignement de la natation a généré de l'intérieur « *des héros culturels* »⁴²⁶. Cet ensemble de productions écrites et filmées⁴²⁷ ont fourni aux acteurs ordinaires des propositions de logiques d'action pédagogique et didactique redéfinies toutefois à un échelon individuel en fonction des histoires de vie personnelle et professionnelle de chacun d'entre eux. Effectivement, selon Marisa Zavalloni, « *lorsqu'un produit est reçu par d'autres membres de la société et est congruent avec le contenu de leur environnement interne opératoire, il renforcera cet environnement par l'amplification et la résonance* »⁴²⁸ d'une identité partagée.

La situation d'action est également située socialement et historiquement dans un dispositif humain et matériel qui constitue un système de contraintes et de ressources pouvant orienter différemment les logiques d'action et leurs éventuelles évolutions. Toutefois, si cet espace de contingence limite tout en les orientant les logiques d'action, en revanche, il peut laisser plus ou moins de place à l'innovation

⁴²³ Au travers notamment des propositions didactiques et pédagogiques de théoriciens pédagogues de la natation tels que, entre autres, pour la période étudiée ici É. Schœbel, R. Catteau, J. Vivensang....

⁴²⁴ H. Amblard, P. Bernoux, G. Herreos, Y.-F. Livian, (2005). *op.cit.*, 210.

⁴²⁵ Voir à ce sujet Raymond Catteau raconté par lui-même dans le DVD (durée 72') R. Catteau (2009). *Une approche de la Natation*. Paris, INSEP. Magnifique témoignage pour comprendre le cheminement des modélisations successives de Raymond Catteau à l'endroit de l'enseignement de la natation. Ce témoignage montre, une fois encore, que toute pensée toute conception est le produit d'une biographie : études, rencontres, expériences, lectures etc.

⁴²⁶ M. Zavalloni, (2005). « Penser le « genre » avec l'ego-écologie », in A.-M. Costalat-Founeau, *Identité sociale et ego-écologie. Théorie et pratique*. Fontenay-sous-Bois, SIDES, 21-47.

⁴²⁷ On pense notamment aux films suivants *Les eaux claires* datant de 1947 et *Digne, Dingue, D'eau*, de Raymond Catteau (INSEP) datant de 1979.

⁴²⁸ M. Zavalloni, (2005). *op.cit.*, 39.

didactique et pédagogique. On suppose qu'un travail posté sur une chaîne de montage offre moins de liberté d'action et moins de place à l'innovation qu'une situation d'enseignement de la natation. La contingence des situations d'enseignement pose donc directement la question des éventuels effets de la (contingence) diversité des milieux scolaires (type de bassins, matériel pédagogique, personnel d'encadrement), des publics cibles, des choix curriculaires secondaires (individuel ou collectif comme les choix d'équipe EPS) sur la nature et l'évolution ou l'involution des logiques d'action des acteurs.

Enfin l'histoire individuelle des acteurs ordinaires de l'EPS au sein de leur cité de travail⁴²⁹ - c'est-à-dire ici leur établissement scolaire et les installations sportives au sein desquelles ils ont travaillé pour entre autres enseigner la natation - a pu influencer leurs logiques d'actions et leur habitus de travail, leurs habitudes de fonctionnement (routines), au final leurs pratiques pédagogiques. D'ailleurs, en anticipant quelque peu sur la présentation de nos résultats, certains des témoignages que nous avons pu recueillir auprès d'acteurs ordinaires et de leaders conceptuels (Marc Menaud) de l'enseignement de la natation en EPS, montrent comment les infrastructures disponibles à un échelon local ont été déterminantes sur la manière de conduire l'enseignement de la natation voire de le théoriser ensuite⁴³⁰.

3.2.9. L'approche égo-écologique des logiques d'action

Sans nier l'importance liée au caractère social et historique des situations concrètes et matérialisées, l'approche égo-écologique des logiques d'action ouvre le chemin de l'analyse de l'environnement interne du sujet à l'endroit de ses souvenirs (la mémoire), de son ressenti et de ses émotions (la mémoire psychosomatique), de ses expériences vécues en tant que pratiquant et intervenant. Si, dans l'approche traditionnelle c'est essentiellement l'environnement extérieur aux individus qui est pris en compte (la contingence des milieux scolaires), dans l'approche égo-écologique, c'est davantage l'histoire de l'acteur vue de l'intérieur que l'on tente de saisir et de comprendre. Car, c'est toujours par la mise en situation concrète des acteurs qu'il peut se produire un environnement interne susceptible d'infléchir la construction des logiques d'action. La socialisation des acteurs dans et par des groupes sociaux différents se construit entre des identités subjectives et des identités objectives. Dès lors, le recours à l'analyse de « *la pensée de fond* »⁴³¹ opératoire des acteurs permet d'identifier à partir de la mémoire des acteurs les éléments qui ont pu façonner leur identité professionnelle, leur manière d'être et

⁴²⁹ H. Amblard, P. Bernoux, G. Herreos, Y.-F. Livian, (2005). *op.cit.*, 215.

⁴³⁰ Sur ce point, l'entretien téléphonique avec Monsieur Marc Menaud, le 23 juin 2008 au matin, à propos des conditions matérielles dans lesquelles il était au moment où il a construit sa théorisation de sa pratique, illustre l'importance de l'effet de la contingence sur les logiques d'action et les pratiques pédagogiques, voire sur la théorisation. Ainsi, n'ayant pas à sa disposition de bassin d'apprentissage de petite profondeur, il m'explique qu'il avait systématiquement équipé, pour des raisons de mise en sécurité, ses élèves débutants de ceinture à bouchons pour flotter tout en se déplaçant continuellement dans un bassin à grande profondeur dans lequel ils n'avaient pas pied.

⁴³¹ C. Louis-Guérin, & M. Zavalloni, (2005). « L'ego-écologie comme étude de l'interaction symbolique et imaginaire de soi et des autres. », in A.-M. Costalat-Founeau, *op.cit.*, 56-58.

de conduire (modes d'implication au travail) leur rationalité pratique, axiologique et psychologique. C'est en cela que l'approche ego-écologique des logiques d'action est en partie proche de la rationalité psychologique dont parle Raymond Boudon en ce qui concerne notamment les situations vécues par les acteurs au cours de leur parcours biographique. Par rapport à notre étude, cela nous invite à prendre en considération la mémoire des acteurs notamment du point de vue de leurs rapports aux savoirs à enseigner. Car, comme nous l'avons déjà indiqué les enseignants d'EPS ont tous la particularité d'avoir vécu positivement ou négativement par incorporation des savoir-faire qu'ils ont eux-mêmes ensuite à enseigner à des élèves. La volonté d'analyser la construction des logiques d'action, chez une population d'enseignants, et leurs éventuels effets sur la nature des curricula réels liés à l'enseignement de la natation, nous amène à prendre compte leurs souvenirs (émotion, ressenti, considération, plaisir, déplaisir) de la pratique de la natation comme étant un déterminant supplémentaire de la construction de leur rationalité pratique, axiologique et psychologique.

3.2.10. Le modèle biographique et les ressorts de l'action

Selon la problématique développée par Bernard Lahire en sociologie à propos de la construction sociale des logiques d'actions (les ressorts de l'action)⁴³², chaque acteur fréquente au cours de son parcours biographique personnel et professionnel diverses entités épistémiques qui véhiculent des savoirs et des savoir-faire à des échelles de temps et d'espaces sociaux variés. Effectivement, l'acteur, c'est-à-dire celui qui conduit des actions dans des milieux sociaux pour accomplir une mission, a toujours un espace de liberté qui lui permet, en outre, de faire évoluer ou non sa propre rationalité pratique au gré des expériences vécues et des rencontres formatrices. Selon lui, la nature des savoirs acquis par le truchement des formations et des expériences vécues semble de manière singulière peser sur la détermination des logiques d'action individuelles en fonction précisément de la nature des savoirs appris qui les soutiennent. Il n'y aurait donc pas nécessairement à l'intérieur d'un même groupe professionnel défini l'existence de logiques d'action identiques et homogènes, même si l'on peut penser avec Pierre Bourdieu qu'*a priori* chaque métier est façonné par un habitus propre à chaque profession. Dès lors, les logiques d'action développées au sein d'un même groupe professionnel sont-elles de manière diachronique et synchronique uniques ou fragmentées en fonction des contextes scolaires ? Comment se sont-elles d'ailleurs construites au fil du temps en fonction des choix d'itinéraires biographique ? Ces logiques ont-elles produit des curricula réels semblables ou différents ? Autrement dit, existe-il pour le métier d'enseignant d'EPS un genre ou plusieurs styles quant à l'enseignement de la natation scolaire ?

Ce questionnement nous interroge sur le fait de savoir si des individus appartenant à un même groupe professionnel ont construit des logiques d'action hétérogènes et, peut être, par voie de conséquence, développé des curricula réels différents eu égard à la diversité de leur itinéraire biographique personnel et professionnel dans et hors du champ de l'EPS. En effet, Bernard Lahire montre

⁴³² B. Lahire, (1998). *op.cit.*

qu'en fonction de la variabilité des conditions socio-historiques et des répertoires d'habitudes rencontrés les acteurs construisent une rationalité pratique différente, du fait de la diversité des choix d'itinéraires possibles à l'intérieur d'un même groupe professionnel tant sur le plan diachronique que synchronique. Car, selon lui, « *la cohérence des habitudes ou schèmes d'action (schèmes sensori-moteurs, schèmes de perception, d'appréciation, d'évaluation) que peut avoir intériorisés chaque acteur dépend donc de la cohérence des principes de socialisation auxquels il a été soumis. Dès lors qu'un acteur a été placé, simultanément ou successivement, au sein d'une pluralité de mondes sociaux non homogènes, et parfois même contradictoires, ou au sein d'univers sociaux relativement cohérents mais présentant, sur certains aspects, des contradictions, alors on aura à faire à un acteur au stock de schèmes d'actions ou d'habitudes non homogène, non unifié et aux pratiques conséquemment hétérogènes.* »⁴³³ L'acteur incorporerait donc par mémorisation l'habituel des autres et l'inhabituel qu'il rencontre dans et hors de son champ professionnel pour établir sa propre rationalité pratique.

Dans le même registre, l'approche historique développée par François Dosse à propos du genre biographique montre, entre autre, comment des déterminants endogènes et exogènes aux individus peuvent infléchir les biographies modales (collectives) et individuelles. Dans son travail, il met en lumière les processus qui sous-tendent la construction d'une pensée, c'est-à-dire en l'occurrence les éléments microscopiques et macroscopiques qui marquent une vie. Car, selon lui « *les purs esprits sont aussi des êtres de chair et d'os.* »⁴³⁴ (...) et « *L'exister et le penser sont à ressaisir ensemble dans leurs recoupements respectifs.* »⁴³⁵ En ce qui concerne le processus de construction de la biographe intellectuelle⁴³⁶ F. Dosse retient que :

- la contextualisation de l'acte initial fondateur d'une pensée ;
- le cheminement biographique et les étapes de la pensée ;
- la formation intellectuelle et les réseaux d'appartenance ;
- les rencontres successives et la réception de l'œuvre ;

sont autant d'éléments qui façonnent en interagissant l'évolution biographique des penseurs. S'agissant de la construction de la pensée des théoriciens pédagogues de la natation scolaire le travail de Karine Erard et d'Alain Catteau (fils de Raymond Catteau), à propos de Raymond Catteau, illustre comment se fabrique de l'intérieur une théorisation de l'enseignement d'une APS à partir de l'histoire de vie d'un

⁴³³ *Ibid.*, 50.

⁴³⁴ F. Dosse, (2005). *Le pari biographique*. Paris, La découverte, 401.

⁴³⁵ *Ibid.*, 408.

⁴³⁶ *Ibid.*, 399-409.

acteur à la fois ordinaire et extraordinaire⁴³⁷, c'est-à-dire une sorte « *d'exception normale* »⁴³⁸ comme le dit F. Dosse. Outre la biographie intellectuelle sur un plan individuel, F. Dosse montre l'intérêt historique de la biographie modale ou sociale pour illustrer un contexte, une catégorie sociale. Il définit alors la biographie sociale comme un idéal-type wébérien, c'est-à-dire « *une exemplification une illustration de comportements, de croyances propres à un milieu social ou à un moment particulier.* »⁴³⁹ Dès lors, « *l'individu n'a de valeur qu'en tant qu'il illustre le collectif* »⁴⁴⁰ ou une partie d'un groupe de professionnel. Par rapport à notre recherche la biographie modale renvoie directement à la question de l'habitus professionnel partagé ou non chez un groupe d'individus exerçant le même métier et ayant enseigné la natation dans des contextes scolaires relativement différents. Après avoir été un savoir savant (le genre biographique) de la fin du XIXe siècle et de l'essentiel du XXe siècle la posture épistémologique défendue par F. Dosse fait remettre de nos jours le genre biographique au cœur du travail historique comme un terreau possible permettant de nouvelles investigations très heuristiques.

Par rapport à notre thématique de recherche les approches biographiques de Bernard Lahire et François Dosse nous invitent et nous permettent de problématiser sur l'unicité ou la fragmentation des logiques d'action chez des acteurs ordinaires de l'EPS eu égard d'une part, à la contextualisation de leurs cheminements biographiques personnels et professionnels à la fois en partie communs et différents et, d'autre part, à la contextualisation sociale et historique des milieux scolaires dans lesquels ils ont eu à enseigner la natation en EPS (second degré) entre 1950 et 1995.

3.3. Les logiques d'action : entre formation initiale, continue, permanente, et expérientielle

Selon (toujours) la problématique développée en sociologie par Bernard Lahire les acteurs acquièrent des savoirs et des logiques d'action qui dépendent pour l'essentiel des entités épistémiques qu'ils ont pu fréquenter, entre l'enfance et l'âge adulte, durant leur vie privée et professionnelle⁴⁴¹. S'agissant du personnel enseignant d'EPS, on peut alors logiquement supposer que la construction et l'évolution de leur habitus professionnel repose pour l'essentiel sur des formations initiale, continue, permanente et sur des expériences vécues au cours de leur cheminement biographique et relationnel dans et hors des murs de l'école et de l'EPS. Cet ensemble de formations leur a alors donné l'occasion d'apprendre des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire, au contact des autres, par hétéroformation ou coformation, dans des environnements différents (écoformation). Mais, ils ont pu également acquérir des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire à partir de leurs propres expériences personnelles et

⁴³⁷ C. Erard, & A. Catteau, (2008). *op.cit.*, 101-123.

⁴³⁸ F. Dosse, (2005). *op.cit.*, 279.

⁴³⁹ *Ibid.*, 213.

⁴⁴⁰ *Ibid.*, 213.

⁴⁴¹ B. Lahire, (1998). *op.cit.*

professionnelles grâce à leur capacité à s'auto-former⁴⁴². Précisons que certains de ces savoirs ont été évalués et sanctionnés au cours d'examens pratiques et théoriques durant les études en EPS, et au moment de passer des concours de recrutement (CAPEPS, maîtrise, professorat adjoint). En outre, on suppose que certains enseignants de la population étudiée ont pu acquérir des savoirs sur la natation et son enseignement dans le champ extrascolaire lié aux APS (formations fédérales), soit en tant que pratiquant sportif, au sens large du terme, et/ou en tant qu'intervenant (maître nageur, entraîneur en natation sportive). Effectivement, indiquons que l'obtention des diplômes d'État tels que celui de maître nageur sauveteur (1951) ou/et d'entraîneur de natation (à compter de 1954) ont vraisemblablement permis à certains d'entre eux de s'approprier des savoirs et des savoir-faire à l'endroit de l'enseignement et de l'entraînement en natation. C'est donc à partir de cet ensemble de formations et d'expériences vécues que la rationalité pratique des enseignants de terrain de l'EPS s'est construite au fil du temps de leur trajectoire sociale et sur la base d'un système de valeurs et de croyances plus ou moins partagées par l'ensemble du personnel enseignant d'EPS⁴⁴³. Car tous n'adhèrent pas nécessairement aux mêmes tribus de l'EPS⁴⁴⁴, c'est-à-dire aux mêmes conceptions de l'EPS, voire de l'enseignement⁴⁴⁵ de la natation en EPS. C'est pourquoi leurs compétences professionnelles (savoirs et savoir-faire) apparaissent comme étant déterminées par des facteurs à la fois sociologiques et historiques⁴⁴⁶ liés à leur histoire de vie personnelle et professionnelle. Nous considérons alors que les enseignants d'EPS ont été amenés à fréquenter obligatoirement ou librement au cours de leur vie privée et professionnelle diverses formes de formation ; formation initiale, formation continue, formation permanente, formation expérientielle, qui leur ont permis d'acquérir des savoirs, savoir-être et des savoir-faire selon des modalités d'acquisition différentes. En l'espèce, selon la théorie tripolaire de Gaston Pineau les sujets acquièrent des connaissances, des savoirs, et des savoir-faire soit par hétéroformation (ou coformation), soit par écoformation (l'environnement) ou par auto-formation (soi-même)⁴⁴⁷. C'est donc en fonction de l'évolution des études en EPS, des profils de professionnalité recherchés⁴⁴⁸, des formations fréquentées durant la carrière, des compétences acquises dans le champ extrascolaire (sportif), des lectures (univers professionnel) et des expériences vécues etc. que les logiques d'action des acteurs se sont établies dans des contextes historiques différents. Si les enseignants ont pour mission, entre autres, de faire apprendre à leurs élèves des connaissances, des savoirs et des savoir-faire, intéressons nous alors quelques instants à

⁴⁴² Les articles (revues professionnelles) et les ouvrages didactiques et pédagogiques constituent, dans une certaine mesure, une forme de mise à disposition collective de la théorisation de sa pratique. Toutefois, peut-on en effet apprendre de l'expérience pratique (théorisée) des autres en la lisant simplement ? Ne faut-il pas l'expérimenter soi-même pour se l'approprier en la recombinaison inéluctablement dans la singularité de son contexte professionnel et de son histoire de vie ?

⁴⁴³ T. Roux-Perez, (2003). *op.cit.*

⁴⁴⁴ P. Lorca, (2002). *op.cit.*

⁴⁴⁵ Voir à ce sujet les principales conceptions de l'enseignement de la natation qui ont jalonné l'histoire de l'enseignement de la natation et incarnées, entre autres, par E. Schœbel, R. Catteau, et J. Vivensang.

⁴⁴⁶ C. Marsault, (2004). « Compétence professionnelle et formation initiale ». *Recherche et formation*, 46. Paris, INRP, 9-21

⁴⁴⁷ G. Pineau, (1989). « La formation expérientielle en auto-, éco-, et co-formation. » *Revue Éducation permanente*, 100-101, 29.

⁴⁴⁸ C. Amade-Escot, (1993). *op.cit.*, 365-375.

la manière dont ils ont pu eux-mêmes acquérir des savoirs et des savoir-faire pour construire leur propre rationalité pratique (gestes professionnels) à l'endroit de l'enseignement de la natation scolaire. Mais, que signifie tout d'abord le concept de formation⁴⁴⁹ au sens large du terme ?

Par formation, nous entendons l'ensemble des mesures et des activités publiques ou privées adoptées en vue de l'acquisition ou du perfectionnement d'une qualification professionnelle par l'acquisition de savoirs, de capacités pratiques (savoir-faire), et d'attitudes requises pour occuper un emploi. Généralement, si la formation initiale consiste à enseigner à un sujet les connaissances et les capacités pratiques (savoir-faire) nécessaires à l'exécution de ses fonctions futures, la formation professionnelle continue est, quant à elle, habituellement développée auprès de personnes exerçant déjà une activité professionnelle et souhaitant accroître leurs gestes professionnels. Rappelons que la formation professionnelle est un processus d'apprentissage qui permet à un individu d'acquérir des savoirs et des savoir-faire nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une activité professionnelle. D'une manière générale, la formation professionnelle participe étroitement à la création des identités professionnelles⁴⁵⁰.

Les travaux, entre autres, de Joffre Dumazdier⁴⁵¹ et de Gaston Pineau⁴⁵² distinguent quatre formes de formation différentes mais apparemment complémentaires. Il s'agit en l'occurrence de la formation initiale, de la formation continue, de la formation permanente, et de la formation expérientielle. En outre, ils différencient la formation « académique », c'est-à-dire celle qui est donnée en salle de classe, de la formation expérientielle dans laquelle le sujet apprend en étant en contact direct avec la réalité et avec la possibilité d'agir (stage *in situ*, pratique accompagnée, classe d'application). Ils nous montrent alors comment ces formations reposent sur divers processus et formats d'appropriation de savoirs et de savoir-faire, en l'occurrence, par hétéroformation ou coformation (les autres), par auto-formation (soi-même), par écoformation (l'environnement). Revenons quelques instants sur la définition de chacune de ces différentes formes de formation, qui comme nous le verrons, ont existé au niveau des formations du personnel enseignant d'EPS.

3.3.1. La formation initiale

Par définition, la formation initiale correspond à la formation de base. Elle désigne la première formation obtenue au terme d'un cycle d'études. Elle sert à donner, selon des formats pédagogiques variés,

⁴⁴⁹ Si cela fait écho avec la théorisation générale de Michel Fabre (sur les processus jacents à tout acte de formation) que nous avons présentée précédemment, il s'agit ici de mettre en lumière les différentes formes de formation qui existent au sein de l'univers professionnel de l'EPS : initiale, continue, permanente, expérientielle.

⁴⁵⁰ C. Dubar, (2000). *op.cit.*

⁴⁵¹ J. Dumazdier, (1985). « Formation permanente et autoformation. » *Revue Éducation permanente*, 78-79, 9-24 ; G. Pineau, (1985). « L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation ». *Revue Éducation permanente*, 78-79, 25-39.

⁴⁵² G. Pineau, (1985). *op.cit.*

des connaissances, des savoirs, des savoir-faire, afin de préparer les individus à leur future vie professionnelle. Elle est le plus souvent sanctionnée, en France, par des examens ou par des concours de recrutement d'enseignants qui permettent aux individus formés, en cas de réussite, d'obtenir des diplômes ou des qualifications professionnelles (licence d'exercer) comme le CAPEPS, la maîtrise d'EPS ou le professorat adjoint d'EPS. Une fois en poste l'individu formé applique alors dans le cadre de son activité professionnelle tout ou partie de cette formation initiale. Il pourra également l'enrichir soit en s'inscrivant dans des formations instituées par hétéroformation (formation continue) et/ou à partir d'une démarche plus personnelle d'auto-formation (formation permanente).

S'agissant du personnel enseignant d'EPS, nous distinguons pour notre étude trois formations initiales différentes qui ont été assurées, entre 1945 et 1995, par des centres de formation institués permettant aux étudiants de préparer, suite à deux ou trois années d'études, les différentes épreuves écrites, orales, et physiques des concours de recrutement suivants : le CAPEPS, la maîtrise d'EPS, le professorat adjoint d'EPS. Ces divers centres de formation⁴⁵³ ont constitué, chacun à leur manière, des lieux de diffusion, voire pour certains d'entre eux de production de savoirs, qui ont participé d'ailleurs dans une certaine mesure au processus de professionnalisation du métier d'enseignant d'EPS et alimenté l'univers professionnel. En effet, selon Raymond Bourdoncle « *Tout processus de professionnalisation implique l'université, lieu de production, de rationalisation, de diffusion des savoirs de haut niveau sur lesquels la profession assoie ses prétentions de compétence, d'exclusivité et d'autonomie.* »⁴⁵⁴ Par ailleurs, précisons que pour entrer en formation initiale les futurs candidats et candidates au CAPEPS externe (1945-1995), à la maîtrise d'EPS (1945-1975), et au professorat adjoint d'EPS (1975-1984), ont eu bien souvent à passer au préalable un ensemble de tests de sélection comportant, entre autres, des épreuves physiques de natation. Cette pré-sélection aurait pour effet de contribuer à un certain processus de reproduction sociale chez les enseignants d'EPS⁴⁵⁵ dans la mesure où elle conduirait à sélectionner

⁴⁵³ Il faut dire que certains de ces centres (CREPS, ENSEPS, IREPS) n'ont pas de statut universitaire.

⁴⁵⁴ R. Bourdoncle, (1993). *op.cit.*, 108.

⁴⁵⁵ Donnons quelques exemples. Pour entrer en formation initiale les candidat(e)s au CAPEPS devaient en 1955 ; Arrêté du 15 février 1955 EPS/3^e bureau. BOEN, 10, 721-726. Concours d'admission dans les CREPS ou Ecoles (ENSEP préparant au CA au professorat d'EPS (première partie) ; passer à côté d'une épreuve écrite portant sur dissertation sur un sujet comportant le développement et la discussion d'une idée générale, des épreuves pratiques comprenant quatre épreuves d'athlétisme, trois épreuves d'agrès, sports collectifs (football, basket, rugby, hand-ball, volley-ball) et une épreuve de natation de 50m chronométrée départ plongé parmi brasse, crawl, dos crawlé, Pour entrer en formation les candidat(e)s à la maîtrise d'EPS devaient en 1956 ; Arrêté du 13 décembre 1956 EPS/3^e bureau. Modification des épreuves du concours d'admission dans les écoles et sections préparatoires au diplôme de maître d'EPS (première partie), 263 ; passer à côté d'une épreuve (coefficient 4) écrite, quatre épreuves d'athlétisme (coefficient 4), une épreuve de grimper (coefficient 1), un enchaînement imposé (coefficient 1), un parcours de natation de 50m départ plongé sans limite de temps. Epreuve non cotée mais éliminatoire. Pour entrer en formation les candidat(e)s professorat adjoint d'EPS devaient en 1975 ; Arrêté du 3 février 1975. Epreuves du concours d'admission dans les CREPS spécialisés dans la préparation au concours de professorat adjoint d'EPS, BOEN, 8, 819-823 ; passer après des épreuves physiques imposées d'admissibilité (coefficient 4) ; des épreuves en athlétisme, en natation (50m chronométré au choix parmi dos, brasse, libre, papillon), en gymnastique sportive, en sports collectifs, et des épreuves physiques à option d'admissibilité ; athlétisme, gymnastique sportive, sports de combat, haltérophilie, danse, sports collectifs, voile, canoë-kayak, ski alpin, escalade, tennis, escrime, aviron, des épreuves d'admission comportant une épreuve écrite portant sur une composition française sur la jeunesse, les APS,

(dons à privilégier) à un moment donné un certain profil d'étudiants plus qu'un autre par le biais notamment de récurrentes (1945-195) épreuves physiques portant notamment sur des activités sportives dites de base : natation, athlétisme, gymnastique sportive, sports collectifs.

3.3.2. La formation continue

La formation continue est, par définition, le secteur de la formation qui concerne ceux et celles qui ont quitté la formation initiale. Elle renvoie donc généralement au fait de continuer à se former, c'est-à-dire d'acquérir des connaissances, des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être parallèlement et/ou au sein même de son activité professionnelle par hétéroformation (ou coformation) et écoformation en ayant recours à diverses médiations possibles (vidéo, entretien, observations armées...). Chez les enseignants, on peut alors constater que l'occasion leur a alors été donnée de pouvoir continuer à se former par le biais notamment de la formation professionnelle continue (FPC). Historiquement la FPC a été instituée par l'État à compter de 1971. Or, si la formation continue des enseignants est officiellement fondée par la loi du 16 juillet 1971, pour autant, il a déjà existé avant cette date des formes de formation continue officielle pour notamment le personnel enseignant d'EPS. Par exemple, en 1955, le ministère de l'Éducation nationale instaure pour les enseignants d'EPS affectés dans le secteur non scolaire des stages d'information et de perfectionnement⁴⁵⁶. En l'espèce, c'est la Direction générale de la Jeunesse et des Sports sous la gouvernance à l'époque de Gaston Roux, qui proposa des stages de perfectionnement pour les activités sportives suivantes : athlétisme, basket, natation, rythmique, volley-Ball. Par exemple, pour la natation⁴⁵⁷, il était alors prévu un stage au CREPS de Toulouse (du 18 au 24 avril 1955) pour les enseignants en poste dans toutes les académies. Indiquons que cette offre de formation continue chez les enseignants d'EPS a été initialement instaurée dès 1951⁴⁵⁸.

Toutefois, pour à la fois mieux structurer, pour ne pas dire encadrer et contrôler, la formation continue de l'ensemble du personnel de l'Éducation nationale le ministère crée suite au rapport De Peretti⁴⁵⁹ datant de 1982, les Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Éducation nationale (MAFPEN) par la circulaire du 24 mai 1982. L'objectif premier étant « *l'élaboration des*

aux loisirs, et un entretien avec le jury portant sur l'activité des candidat(e)s dans le champ sportif scolaire et extrascolaire. Au cours des années 70-80 les différentes UER EPS organisent des épreuves physiques pour sélectionner, en fonction des capacités d'accueil propres à chaque UER, un certain nombre d'étudiants et d'étudiantes pour entrer en première année d'études. À l'UER EPS de Caen, il fallait pour la natation parcourir un 50m chronométré au choix parmi les quatre nages sportives (document privé). Toujours à Caen, entre 1989 et 1994, les étudiants et les étudiantes étaient sélectionnés à partir d'un dossier sportif et d'un dossier scolaire en remplacement des « mythiques » épreuves physiques de sélection qui disparurent au plan national en 1995 (suite à un jugement du Conseil d'État datant de 1994).

⁴⁵⁶ Ces stages voient le jour dès 1951.

⁴⁵⁷ Circulaire n°610 EPS/2. 1955. Information et perfectionnement du personnel d'Éducation physique et sportive affecté au secteur non scolaire. BOEN, 13, 944-945.

⁴⁵⁸ *Ibid.*

⁴⁵⁹ A. de Peretti, (1982). *La formation continue des personnels de l'Éducation nationale*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale. La documentation française.

programmes académiques de formation de l'ensemble des personnels de l'Éducation nationale. »⁴⁶⁰ Ces missions fonctionnent sous la responsabilité directe des Recteurs avec à leur tête un chef de mission qui coordonne alors les opérations de formation avec d'une part, du personnel spécialement détaché pour l'occasion et, d'autre part, un réseau d'acteurs locaux qui constitue un réservoir d'experts pour animer et conduire les stages de FPC. Pour chaque discipline, il y a un représentant élu pour le premier et le second degré. Leur mission principale consiste alors à rédiger un plan académique de formation (PAF). Pour l'EPS, il s'agit le plus souvent soit de la mise en place de stages de secteur dans l'optique d'apporter des informations pratiques aux enseignants en poste ou de proposer des formations préparatoires⁴⁶¹ aux concours de recrutement d'enseignants d'EPS comme le CAPEPS interne, les agrégations interne ou externe. En outre, dès 1985 le personnel enseignant a eu la possibilité de demander un congé pour formation d'une durée maximale de douze mois pour pouvoir notamment suivre ces formations qualifiantes⁴⁶². Selon Thierry Terret le passage de témoin pour adapter « *les habitudes prises en EPS avant 1982* »⁴⁶³ semble ne pas poser de difficulté majeure dans la mesure où les acteurs de la formation continue en EPS avaient déjà en partie anticipé depuis le rattachement de la discipline au ministère de l'Éducation nationale (1981). Les principaux changements sont plus liés à des questions de forme que de fond. En effet, si la terminologie employée évolue pour la faire rentrer dans la nouvelle nomenclature qu'exige la MAFPEN, cela ne change pas nécessairement la nature des contenus développés par le biais de la formation continue dans l'univers professionnel de l'EPS. C'est ainsi par exemple que les précédentes commissions pédagogiques régionales deviennent des commissions pédagogiques de secteur (CPS) regroupant alors le plus souvent les coordonnateurs de chaque équipe EPS d'établissement qui font alors remonter au niveau de chaque MAFPEN rectorale les demandes en matière de formation. C'est au début des années quatre-vingt-dix que les MAFPEN « *sont alors victimes de leur succès, ou plus exactement, de l'accroissement de leurs missions.* »⁴⁶⁴. Cette évolution marquante a pour effet d'augmenter leurs coûts de fonctionnement. Par exemple, pour l'année 1991-1992 la MAFPEN de Lyon aura dépensé l'équivalent d'un million d'heures stagiaires pour 1800 personnes⁴⁶⁵. Cette inflation conduit l'État à réduire leur budget au moment où la question de la professionnalisation des enseignants est posée avec la création des IUFM en 1989.

En ce qui concerne la formation continue, nous cherchons donc à identifier la nature des savoirs sur la natation et son enseignement qui ont pu être réellement acquis à partir de la formation continue selon les déclarations fournies par les individus de la population étudiée. Nous essaierons également de voir

⁴⁶⁰ T. Terret, (2000, c). « L'EPS et la formation professionnelle continue entre autorité et innovation. » in T. Terret, (Dir.). (2000, a). *op.cit.* 219-228.

⁴⁶¹ *Ibid.*, 226.

⁴⁶² Lois n°83-634 du 13/07/1983 ; n°84-16 du 11/01/1984 ; décret n°85 607 du 14/06/1985.

⁴⁶³ T. Terret, (2000, c). *op.cit.*, 226.

⁴⁶⁴ *Ibid.*, 227.

⁴⁶⁵ *Ibid.*, 227.

quelles ont pu être les modalités d'acquisition de ces savoirs et de ces savoir-faire, c'est-à-dire soit par hétéroformation, soit par coformation, soit par écoformation.

3.3.3. La formation permanente

La formation permanente qui « *ne se réduit pas, pour nous, à la formation continue. Elle est un processus éducatif qui s'exerce, ou peut s'exercer, à tous les âges de la vie.* »⁴⁶⁶ de l'enfance à l'âge adulte avec ou sans l'obtention de diplôme. Elle peut être alors assurée par des structures publiques de formation (formation continue) ou par des institutions privées telles que des associations, des syndicats, des groupements affinitaires. En l'absence de l'autre, en tant que formateur, la formation permanente relève d'un processus d'autoformation de manière plus ou moins permanente (lectures, expériences, rencontres). Selon Joffre Dumazdier l'autoformation est ni une survivance de l'autodidaxie ouvrière et paysanne ni une autogestion collective du processus éducatif ; « *elle est d'abord un concept sociologique qui met en cause le rapport des sujets sociaux aux institutions dans la société aujourd'hui* »⁴⁶⁷ qu'il considère d'ailleurs à l'époque comme une société éducative en formation. C'est vraisemblablement avec l'avènement de la société de loisirs⁴⁶⁸ que l'on a vu se développer à la marge du système scolaire des entités permettant aux personnes de pouvoir continuer à se former tout au long de leur vie. L'instauration d'un temps libéré⁴⁶⁹ de toute contrainte du travail a vraisemblablement permis aux personnes de pouvoir continuer à se former au contact des autres (hétéroformation ou écoformation) ou bien seules par autoformation. Dans le champ de l'EPS elle renvoie notamment aux productions qui émanent de l'univers professionnel de l'EPS (revues, ouvrages, vidéos) et des stages de formation mis en place à partir d'initiatives individuelles ou collectives non instituées par l'État.

En ce qui concerne la formation permanente des enseignants d'EPS, nous pouvons retrouver la trace de l'existence de pratiques sociales de formation par hétéroformation qui ont, du moins on peut le supposer, participé au processus de professionnalisation⁴⁷⁰ des hommes (andragogie) et femmes de terrain de l'EPS afin d'enrichir, de recycler ou de réajuster leurs savoirs et leurs savoir-faire. Donnons quelques exemples à l'endroit notamment de la formation permanente, voire continue, qui émanent de l'univers professionnel de l'EPS⁴⁷¹.

⁴⁶⁶ J. Dumazdier, (1985). *op.cit.*, 9.

⁴⁶⁷ J. Dumazdier, (1985). *op.cit.*, 13.

⁴⁶⁸ J. Dumazdier, (1962). *Vers une civilisation du loisir ?* Paris, Seuil.

⁴⁶⁹ Pour mémoire, la loi sur la journée de travail de 8 heures est votée le 19 avril 1919 par l'Assemblée nationale puis le 23 avril de la même année par le Sénat. Le Front populaire fait voter la semaine de 40 heures de travail en 1936. En ce qui concerne les congés payés, ils furent fixés à quinze jours sous le Front populaire, puis ils passèrent à trois semaines en 1956, puis à quatre en 1969 et enfin à cinq semaines en 1982 sous le gouvernement de F. Mitterrand. Si, entre 1950 et 1973, la quantité totale d'heures travaillées en France n'a pas changé, en revanche, entre 1913 et 1998, elle a diminué de 30% offrant ainsi un temps libéré pour les loisirs.

⁴⁷⁰ Dans le sens ici d'une amélioration de leur rationalité pratique.

⁴⁷¹ Nous donnerons des exemples plus spécifiques concernant l'autoformation au niveau de la Deuxième partie. Chapitre 2 La construction des savoirs entre univers professionnel et champ sportif 1945-1995.

Première exemple, le stage Maurice Baquet⁴⁷², mis en place par le Conseil scientifique et pédagogique de la FSGT (CPS-FSGT), voit le jour dès 1964 à Malakoff pour « *les théoriciens et les hommes de terrain.* »⁴⁷³ Initialement, il s'adresse aussi bien à des professeurs d'EPS, qu'à des entraîneurs nationaux ou à des animateurs de centre⁴⁷⁴ ou club sportif. Entre 1964 et 1969, l'évolution quantitative montre que ces stages ont été de plus en plus investis. En effet, si en 1964 il y avait à Malakoff dix participants, quatre spécialités sportives abordées et 41 enfants participants, en 1969, on dénombre 213 participants, neuf spécialités sportives, et 500 enfants participants⁴⁷⁵ sur le site de la colonie de Vacances Gai-Soleil à Sète. Cette colonie sert alors « *de base et aussi de champ d'application au travail du stage Maurice-Baquet.* »⁴⁷⁶ Chez les enseignants d'EPS, ce constat est peut être lié à des « manques » en matière de formation initiale dans l'optique d'acquérir de nouveaux savoir-faire à l'endroit de l'enseignement des pratiques sportives. Car, le processus de sportivisation des enseignements obligatoires de l'EPS (la leçon) semble s'accélérer au début des années soixante⁴⁷⁷ avec la circulaire du 21 août 1962. Ce processus de transmission de savoir-faire culturellement codés (le sport) semble se mêler avec celui de la démocratisation des savoirs à l'école amorcé depuis la Libération.

Toutefois, à côté de ces stages privés extra-scolaires on voit se mettre en place dès 1951⁴⁷⁸, puis suite à loi de 1971, « *une dynamique de formation continue sous la responsabilité des inspecteurs pédagogiques principaux* »⁴⁷⁹ dans des Académies comme Besançon, Lyon, Montpellier. Ces formations permettent aux participants d'acquérir de nouveaux savoirs ou de les recycler. Ces journées de formation sont aussi l'occasion de diffuser implicitement ou explicitement des manières de penser et de concevoir

⁴⁷² Maurice Baquet, d'origine modeste puisque que son père était maçon, est né en 1897 à Pont-l'Évêque dans l'Oise. Sportif polyvalent, il parvient à pratiquer au sein du Cercle d'Enghien-les-Bains la natation, le football, l'athlétisme entre 1912 et 1916. Mobilisé en 1916 à l'âge de 19 ans, il se réengage ensuite en 1919 comme adjudant. Il semblerait que sa vocation d'éducateur soit liée au stage de formation de moniteurs au Centre régional d'instruction physique de Royan dont il ressort classé premier. Puis, au stage suivi à l'École normale de gymnastique militaire de Joinville en 1919. En 1922, il obtient le CAEG degré supérieur. Après un séjour en Pologne (1922-1926) comme instructeur à l'École des officiers de Varsovie, il revient en France (1926-1930) comme moniteur-chef à l'École de Joinville. Il assure régulièrement les fonctions de conseil technique (Paris Université Club, Racing club de France) et d'entraîneur d'athlétisme à la société Fémina sports (1921-1922). Il est responsable de l'équipe de France universitaire à Rome (1927) et à Budapest (1934) et de l'équipe de France civile en 1934 aux Championnats d'Europe de Turin et en 1936 aux JO de Berlin. Nommé en 1931 comme professeur d'EP au Lycée Hoche, puis en 1935 au Lycée Buffon, il prend ses fonctions d'enseignant à l'ENEP à compter de 1935 dont il devient le directeur en 1938. À partir de 1938, il assure la direction de stages d'entraîneur de football au sein de la Ligue d'Alsace. En 1945, il est nommé directeur de l'INS. On lui doit notamment son livre intitulé *Éducation sportive. Initiation et entraînement*. Paris, Godin, 1942. Son influence est considérable à l'endroit notamment de la construction d'une éducation physique par le sport qui sera d'ailleurs poursuivie par le CPS-FSGT, par les expériences pédagogiques menées au Lycée Corbeil-Essonnes (1963) et par la République des sports de Calais sous la houlette de Jacques de Rette (1965) ; CPS-FSGT, (1970). *Stage Maurice Baquet. Recherche et rénovation pédagogique. Sport et plein air*, numéro spécial, 90-91.

⁴⁷³ CPS-FSGT, (1970). *op.cit.*, 5.

⁴⁷⁴ Comme ceux qui ont pu travailler au sein du CEMEA

⁴⁷⁵ *Ibid.*, 6. Les spécialités pratiquées sont l'athlétisme, le basket, le football, le gymnastique, le judo, la voile, la natation, le rugby, le volley-ball.

⁴⁷⁶ *Ibid.*, 34.

⁴⁷⁷ Instructions officielles du 21 août 1962, EPS. *op.cit.*

⁴⁷⁸ Circulaire n°610 EPS/2. 1955. *op.cit.*, 944-945.

⁴⁷⁹ T. Terret, (2000, c). *op.cit.*, 221.

l'EPS par le biais de revues et de bulletins professionnels qui s'en font alors l'écho. Ces supports papiers ont alors permis d'assurer la diffusion de résultats de recherches pédagogiques et didactiques originales pour ceux et celles qui souhaitaient notamment s'autoformer de manière permanente. On pense par exemple à la parution, pour l'Académie de Besançon du premier *Bulletin de liaison des professeurs d'EPS* (1972), pour l'Académie de Lyon au *Bulletin d'information* (1973), pour l'Académie de Montpellier à la *Revue Hyper* (fondée en 1936⁴⁸⁰) pour diffuser les bilans des régionales⁴⁸¹ que l'on retrouve par ailleurs parfois publiés dans les colonnes de la *Revue EPS*. Et, à la *Revue Dire* créée en 1981 pour communiquer les résultats des travaux conduits au cours des stages Maurice Baquet. On peut d'ailleurs supposer que ces diverses formations permanentes instituées ou non au sein de l'école ont très certainement contribué à faire évoluer la professionnalisation et la professionnalité des acteurs de terrain de l'EPS et l'identité disciplinaire de l'EPS.

On le voit bien depuis au moins le début des années cinquante les enseignants d'EPS ont eu la possibilité de se former volontairement seuls ou au contact des autres tout au long de leur carrière par le biais de diverses formes de formations. Autrement dit, ils ont pu apprendre des savoirs théoriques, pratiques, et d'actions, après notamment leurs études en EPS dans leur univers professionnel. Toutefois, on suppose que certains d'entre eux ont également acquis des savoirs et des savoir-faire (avant, pendant et après leurs études en EPS) dans le cadre de formations fédérales sportives (brevet d'entraîneur de natation, BEESAN). Ces moult et divers moments de formation ont été l'occasion d'acquérir un ensemble de savoirs et de savoir-faire constitutifs de leurs gestes professionnels et de leur rationalité pratique. Si bon nombre de ces savoirs ont été dispensés par des tiers (hétéroformation ou coformation) dans des salles de classe et/ou dans des infrastructures sportives (piscines), d'autres, ont pu être acquis par autoformation (lectures, expériences individuelles, vidéos). Sachant que le métier d'enseignant repose d'une part, sur une matière praxique (dans le sens de l'action motrice) constituée pour l'essentiel par des APS et, que d'autre part, l'acte d'enseigner renvoie à l'action (praxique) d'un adulte sur un enfant afin de l'éduquer et de le cultiver, nous accordons alors une importance toute particulière à la question de la formation expérientielle vécue avant, pendant, et après les études en EPS, soit en tant que pratiquant sportif au sens large du terme ou en tant qu'intervenant dans et hors des murs de l'école (entraîneur, éducateur, animateur). Car, elle est pourvoyeuse de savoirs expérientiels⁴⁸². Mais, que signifie tout d'abord la formation expérientielle ?

⁴⁸⁰ Cette revue repose sur l'Association des enseignants d'EPS (AEEPS), association loi 1901, qui a été créée en 1936 par les anciens élèves de l'ENSEP. Cette association a été agréée le 9 août 1976 par le Premier Ministre au titre du Code du Travail eu égard à ses actions de formation professionnelle. Voir à ce sujet D. Abonnen, & M. Attali (2006). « De l'Amicale à l'AEEPS : des spécialistes au service de l'EPS. », in M. Attali, *op.cit.*, 62-89.

⁴⁸¹ En 1979 l'ensemble des effectifs des 19 régionales est de 3777 individus, in, T. Terret, (2000, c). *op.cit.*, 224.

⁴⁸² Comme nous l'avons vu certains travaux de recherche sur les pratiques pédagogiques en situation réelle de classe visent à mettre en lumière ces savoirs expérientiels qui sont l'expression, dans une certaine mesure, de l'histoire de vie personnelle et professionnelle de chaque ordinaire.

3.3.4. La formation expérientielle

L'idée que des individus puissent se former tout au long de leur vie en retirant notamment de leur expérience des savoirs et des savoir-faire date, selon Francine Landry, depuis toujours.⁴⁸³ Cette réalité se serait toutefois accentuée dans les sociétés occidentales du fait de la mise en place de l'éducation permanente offrant ainsi la possibilité aux sujets de pouvoir continuer à apprendre tout au long de leur existence à partir en l'occurrence de leurs expériences de vie. À l'origine, ce sont les Américains qui ont donné naissance au début des années trente au concept de formation expérientielle (*experiential learning*) en réaction « *au sentiment d'insatisfaction grandissant suscité par les modes de formation en usage dans les établissements scolaires.* »⁴⁸⁴ Les recherches et le questionnement se sont alors orientés sur l'équilibre à maintenir entre la formation académique en classe à l'école par hétéroformation, et, la formation pratique extra-scolaire par le truchement des expériences vécues par autoformation. Rappelons que si l'université a toujours eu pour mission de transmettre des savoirs savants, elle a toujours dans le même temps rechigné, sans doute par souci de distinction et d'indépendance vis-à-vis du monde du travail, à développer des formations professionnelles alternant formation théorique et formation pratique. Car, si pour les rationalistes l'apprentissage par expérience constitue une source inférieure de savoirs singuliers, en revanche, pour les empiristes elle est la seule source légitime de savoir. Pourtant, dès 1947 John Dewey plaide déjà pour la mise en place d'une école plus progressiste, c'est-à-dire une école reposant à la fois sur l'apprentissage académique de connaissances et sur l'apprentissage par expérience⁴⁸⁵. En outre, la rationalité portée en finalité semble mal s'accommoder à la logique universitaire. Que dire alors de la place de la formation expérientielle par hétéroformation et coformation dans notamment les formations initiales du personnel enseignant d'EPS ?

Dans le cadre des formations initiales du personnel enseignant d'EPS il y a toujours eu une place pour l'apprentissage expérientiel soit au niveau de la pratique physique ou/et de l'intervention pédagogique avec parfois de vrais élèves en fonction d'une part, de l'évolution (1945-1995) des exigences des concours de recrutement et, d'autre part, des moyens humains et matériels propres à chaque centre de formation (CREPS, IREPS, ENSEPS, UEREPS, UFRSTAPS). Cette réalité à l'endroit de la formation praxéologique (savoirs pratiques et savoirs d'action), au sens large du terme, du personnel enseignant d'EPS a sans doute freiné l'intégration des formations initiales en EPS dans le giron de l'Université française. En l'espèce, il nous faut préciser que certaines de ces formations initiales n'ont jamais été instituées au sein de l'Université⁴⁸⁶ française contrairement à d'autres (UFRSTAPS) qui y ont été rattachées directement ou indirectement par le biais des facultés de médecine (IREPS dès 1927, UER EPS 1969). S'agissant des ENSEPS filles et garçons (1945-1974) elles n'avaient pas le même statut que

⁴⁸³ F. Landry, (1989). « La formation expérientielle : origines, définitions et tendances. » *Revue Éducation permanente*, 100-101, 13.

⁴⁸⁴ *Ibid.*, 14.

⁴⁸⁵ J. Dewey, (1947). *Expérience et éducation*. Paris, Bourrelier.

⁴⁸⁶ On pense notamment à celles qui ont été dispensées au sein des CREPS pour la préparation à la maîtrise d'EPS, au CAPEPS et au professorat adjoint.

les autres écoles normales supérieures puisqu'elles ne relevaient ni de l'enseignement supérieur ni de l'université. C'est uniquement à compter de 1984 (Loi Savary) et de la création de la 74^{ème} section au Conseil National des Universités que la filière STAPS⁴⁸⁷ intègre pleinement et de manière autonome l'Université française. Or, avec la création des STAPS l'EPS (discipline praxique) n'apparaît plus de nos jours aussi lisiblement dans cette nouvelle dénomination. Toutefois, on note que certaines facultés sont parvenues encore à préserver un lien (au moins) symbolique avec un passé proche à l'instar de celles qui ont choisi de se faire appeler Faculté des Sciences du Sport et de l'EP comme à Lille ou à Rouen. Mais revenons au concept de formation expérientielle ?

Sur un plan étymologique l'expérience (*ex-perire*) renvoie d'une part, à celui qui parvient à s'extraire du péril, de l'épreuve, du danger et, d'autre part, à celui qui tente et qui fait l'essai de. S'appuyant sur les travaux de Keeton et Tate, Francine Landry considère qu'une formation doit comporter deux conditions nécessaires pour être qualifiée de formation expérientielle⁴⁸⁸. En l'occurrence, elle doit donner lieu à un contact direct avec la réalité et la possibilité d'agir par des gestes ayant un impact sur la réalité des situations. Rejoignant les analyses de Francine Landry, la formation expérientielle est définie selon Gaston Pineau « *comme une formation par contact direct mais réfléchi.* »⁴⁸⁹ Citant alors R. Laing, il considère que cette formation expérientielle permet d'acquérir des savoirs intimes « *résultant d'une relation directe, c'est-à-dire sans médiation de formateurs, de programme, de livre, d'écran et même de mots (...) et réfléchi d'un sujet à lui-même, à un autre sujet, objet ou environnement.* »⁴⁹⁰ L'analyse de l'acquisition des savoirs à partir de la formation expérientielle est alors appréhendée selon une approche constructiviste et phénoménologique de l'action réfléchi. L'expérience est donc déformatrice dans le sens où elle fait souvent « *éclater la forme antérieure.* »⁴⁹¹ Dès lors, pour qu'elle devienne formatrice il faut la reconstruire selon des transactions réfléchies avec ou sans l'aide d'autrui. Selon D. Kolb la formation expérientielle est définie comme étant « *un processus au cours duquel un savoir est créé grâce à la transformation de l'expérience.* »⁴⁹² Dans le domaine de l'enseignement, on peut alors considérer que lorsqu'un enseignant se trouve face à un groupe d'élèves pour leur proposer des situations d'apprentissage, il se trouve en situation de formation expérientielle dans la mesure où il est en contact direct avec des élèves et qu'il a la possibilité d'agir de manière réfléchi sur les situations qu'il propose. De la part de l'acteur en formation, l'apprentissage expérientiel suppose donc un travail réflexif pouvant être guidé par autrui sur ses propres actions permettant en retour de construire des savoirs à partir de son expérience. Selon D. Kolb l'articulation entre l'action et la réflexion requiert deux opérations cognitives, l'une qui correspond à la préhension de l'expérience et

⁴⁸⁷ Conséquence pour la formation expérientielle des futurs enseignants d'EPS, par exemple à l'UFR STAPS de Caen les mémoires professionnels liés à l'enseignement de l'EPS en Licence Education et motricité (3^{ème} année) ont été remplacés par des mémoires de recherche.

⁴⁸⁸ F. Landry, (1989). *op.cit.*, 15.

⁴⁸⁹ G. Pineau, (1989). *op.cit.* 24.

⁴⁹⁰ R. Laing, (1969). *La politique de l'expérience*. Paris, Stock, 11. Cité par G. Pineau, (1989). *op.cit.*, 24.

⁴⁹¹ G. Pineau, (1989). *op.cit.* 25.

⁴⁹² F. Landry, (1984). *op.cit.*, 16.

l'autre à sa transformation⁴⁹³. L'action et la réflexion s'articulent alors en permanence. Du côté du sujet enseignant, il s'agit d'un apprentissage selon un processus circulaire entre des savoirs déjà disponibles, des problèmes qui émergent des situations d'apprentissage proposées, des hypothèses explicatives (observation réflexive), des propositions d'ajustement et de médiation, et leur vérification concrète et directe. De ce processus circulaire, il en ressort des savoirs et des savoir-faire qui s'expriment dans l'action par la rationalité pratique des acteurs. Bien évidemment, cette rationalité pratique n'est pas involutive notamment lorsqu'elle ne permet pas d'engendrer une certaine efficacité pédagogique source de mécontentement et de désenchantement. D'une manière générale, la formation expérientielle agit sur la construction des logiques d'action des acteurs et donc sur leurs dimensions affectives, cognitives et comportementales. Elle a également pour effet de modifier leurs valeurs, leurs sentiments, leurs ressentis, leurs images de soi, voire leur identité professionnelle, en fonction des contextes d'apprentissage vécus au cours de la carrière. Ainsi, l'enseignant en situation réelle de classe est, comme ses élèves, en situation d'apprentissage. La pédagogie appliquée à l'endroit de l'enseignement de la natation est une forme de formation expérientielle.

C'est ainsi qu'il devient possible de distinguer au niveau de la formation des enseignants l'apprentissage de savoirs par hétéroformation ou coformation dans des lieux institués (salle de classe, infrastructures sportives) de l'apprentissage expérientiel dans lequel le sujet-actif est plus ou moins « seul » en contact direct avec des élèves au travers de la mise en place et du suivi de situations d'apprentissage (pédagogie appliquée). Dès lors, la formation expérientielle, selon la démarche expérimentale, prend le pas sur l'expérience empirique dans la mesure où le sujet agissant développe une activité réflexive sur ses propres actions. Il observe, il émet des hypothèses, puis il intervient selon un plan d'actions réfléchi et parfois supervisé par autrui (formateur, pairs). S'agissant de la question de la professionnalisation du métier d'enseignant, nous retrouvons dans les conclusions et les propositions, entre autres, de D.-A. Schön, de M. Altet, de Ph. Perrenoud cette même démarche qui consiste à former à partir de la formation expérientielle un praticien réflexif⁴⁹⁴.

S'appuyant notamment sur les propos de Jean-Jacques Rousseau, Gaston Pineau se propose d'analyser la formation expérientielle à partir de la théorie tripolaire⁴⁹⁵. Selon lui, les sujets peuvent être formés ou se former par autoformation (soi-même), par écoformation (l'environnement, le contexte, la contingence) par hétéroformation ou coformation (les autres : un enseignant tuteur, un collègue spécialiste, un entraîneur...). Précisons ce que signifient chacune de ces différentes modalités de formation expérientielle ?

⁴⁹³ D. Kolb, (1984). *Experiential learning experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall. Cité par F. Landry, (1984). *op.cit.*, 25.

⁴⁹⁴ Voir à ce sujet dans cette Première partie. 2.3. La professionnalisation du métier d'enseignant mythe ou réalité.

⁴⁹⁵ G. Pineau, (1989). *op.cit.* 29.

3.3.5. Autoformation, hétéroformation, écoformation

L'autoformation renvoie à la capacité des sujets à se former seuls à partir d'un ensemble d'expériences vécues au cours de leur histoire de vie personnelle et professionnelle. Selon Gaston Pineau « *s'autoformer, c'est opérer une double appropriation du pouvoir de formation ; c'est prendre en main ce pouvoir - devenir sujet - mais aussi se l'appliquer à soi-même : devenir objet de formation pour soi-même.* »⁴⁹⁶ Le sujet devient son propre (auto-)référentiel. Mais, l'autoformation suppose une relative autonomisation éducative qui permet au sujet d'acquérir seul des savoirs et des savoir-faire nécessairement marqués par des déterminismes sociaux et historiques, endogènes et exogènes au champ professionnel d'appartenance. En effet, on suppose que chez les enseignants d'EPS la nature des savoirs et des savoir-faire acquis sur la natation et son enseignement par autoformation sont vraisemblablement dépendants d'un ensemble de déterminismes sociaux, historiques et culturels. Citant notamment les travaux de D. Riverin-Simard, Gaston Pineau montre que l'autoformation au cours de la vie se structure autour de trois périodes clés durant lesquelles le sujet développe un questionnement spécifique sur les objectifs et les finalités de son activité professionnelle ainsi que sur les moyens de les atteindre. Ajoutons que dans le domaine de l'enseignement, on peut supposer que le ou les contextes scolaires (la contingence) qui ont été rencontrés par chaque enseignant au cours de sa carrière ont nécessairement pu peser sur son autoformation⁴⁹⁷ du point de vue de la nature des savoirs acquis et à acquérir pour être plus efficace. Selon lui, la première période professionnelle, de 20 à 35 ans, correspond à l'atterrissage et à l'exploration des premiers contacts avec la réalité. La seconde, de 35 à 50 ans, renvoie à une période plus marquée par des processus réflexifs permettant de prendre une certaine distance avec la réalité pour mieux y revenir. Enfin, la troisième période (après 50 ans) est le moment où les sujets « *commencent des manœuvres de transfert pour sortie prometteuse.* »⁴⁹⁸

S'agissant des enseignants les travaux de Michel Huberman ont également permis de mettre en lumière l'existence de phases ou de cycles de vie au cours de la carrière enseignante⁴⁹⁹ à partir de l'étude de récits biographiques⁵⁰⁰ chez une population d'enseignants (n=160) ayant entre 5 et 39 ans d'ancienneté. De l'analyse de l'ensemble de ces trajectoires de vie, il en ressort des phases récurrentes qui permettent d'objectiver des cycles de vie au travail chez les enseignants ; avec d'un côté des carrières vécues de manière plutôt harmonieuse et de l'autre des carrières marquées par des moments de

⁴⁹⁶ G. Pineau, (1985). *op.cit.*, 28.

⁴⁹⁷ J.-P. Theil, (1989). « L'autodidaxie comme type d'apprentissage expérientiel. » *Revue Éducation permanente*, 100-101, 31-38.

⁴⁹⁸ D. Riverin-Simard, (1984). *Étapes de vie au travail*. Montréal, Saint-Martin. Cité par G. Pineau (1989). *op.cit.*, 31.

⁴⁹⁹ M. Huberman, (1989). « Les phases de la carrière enseignante : Un essai de description et de prévision. » *Revue Française de Pédagogie*, 86, 5-16.

⁵⁰⁰ J. Guglielmi, (1989). « Histoires de vie professionnelle et formation. » *Revue Française de Pédagogie*, 86, 17-21.

désenchantement⁵⁰¹ notamment au début. Outre le fait que Michel Huberman propose au final des remèdes possibles pour aider et améliorer le déroulement des carrières trop rapidement désenchantées, il met en évidence 5 phases récurrentes :

- de 1 à 3 ans après l'entrée dans le métier ; cette phase de tâtonnement conduit soit certains sujets à être désenchantés quand l'écart entre la formation initiale et la réalité est trop grande soit à être enthousiasmés quand l'écart entre la formation initiale et la réalité est faible ;
- de 4 à 6 qui correspond à une période de stabilisation, de consolidation d'un répertoire pédagogique ;
- de 7 à 25 ans qui renvoie à une période de diversification active et de remise en question avec résolution et non-résolution des problèmes qui émanent des expériences vécues ;
- de 25 à 35 ans qui correspond à une période de sérénité et de mise à distance affective par rapport à la réalité (conservatisme) ;
- de 35 à 40 ans qui renvoie à une période de désengagement.

Si l'autoformation renvoie à la capacité des sujets à se former seuls, l'hétéroformation guidée et supervisée (ou coformation) correspond à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire en présence d'autrui le plus généralement en salle de classe ou, en ce qui concerne notamment les études en EPS, dans des infrastructures sportives telle que la piscine. Il s'agit alors d'y pratiquer la natation ou de l'enseigner à de vrais élèves ou à des camarades de promotion sous le regard attentif d'un autre observateur. Durant les études en EPS, l'autre observateur a pu être soit un enseignant formateur ou/et un pair étudiant lui-même, et dans certains autres cas un enseignant d'EPS de terrain rencontré au cours d'un stage pratique. Pour ces deux derniers cas on pourra alors parler de coformation. En outre, durant la carrière en tant qu'enseignant d'EPS, l'autre a pu être un collègue ressource plus ou moins spécialiste de natation voire un maître nageur sauveteur ou un entraîneur de natation de club.

Enfin, par écoformation il faut entendre l'environnement (écologique), c'est-à-dire l'habitat dans lequel l'expérience des acteurs a pu se dérouler au fil de temps. Dans le cadre de la formation initiale, continue, permanente, et expérientielle des acteurs de terrain de l'EPS, la prise en compte des effets de l'écoformation, nous invite donc à être attentif aux caractéristiques des contextes d'apprentissage scolaires et extrascolaires expérientiels dans lesquels les enseignants ou les intervenants ont été exposés

⁵⁰¹ T. Terret, (1988). « Débuts et déboire du jeune enseignant en éducation physique et sportive. » *Revue Le Binet Simon*, 614, 32-45.

durant leur cheminement biographique. La contingence de leurs expériences, par contact direct avec des apprenants au sens large (élèves, apprenti-nageurs, nageurs de club) et la possibilité d'y agir pédagogiquement, a très certainement façonné leur rationalité pratique. Effectivement, dans le cadre de la formation des adultes Jean-Pierre Theil a notamment montré l'importance du contexte d'apprentissage en formation expérientielle autonome des travailleurs comme « *étant le moment d'une rencontre d'un évènement, c'est-à-dire une occasion de transformer sa manière de re-connaître bref d'apprendre.* »⁵⁰² Cette formation auto-didactique ne doit être pas d'ailleurs ni sous-estimée et ni surestimée par rapport à la formation formelle développée l'école par hétéroformation. Selon lui, le contexte auto-didactique influence la formation expérientielle des acteurs du point de vue de la construction des logiques d'action et des habitus professionnels comme l'ont par ailleurs montré Bernard Lahire⁵⁰³ et Pierre Bourdieu⁵⁰⁴.

Par rapport à notre recherche, nous cherchons donc à caractériser la nature des savoirs et des savoir-faire sur la natation et son enseignement qui ont été réellement acquis, chez une population d'enseignants d'EPS en fonction de leurs histoires de vie et de leurs trajectoires biographiques personnelles et professionnelles dans et hors du champ de l'EPS, à partir donc des formes de formation suivantes :

- en formation initiale durant les études en EPS,
- en formation continue durant la carrière en tant qu'enseignant d'EPS (stages),
- en formation permanente avant, pendant et après les études en EPS soit en tant que pratiquant (nageur) ou en tant qu'intervenant soit dans le champ de l'EPS (stages, lecteurs, vidéo, formations) soit dans le champ extrascolaire (formateur spécialiste de natation et/ou entraîneur de natation, maître nageurs sauveteur),
- en formation expérientielle supervisée⁵⁰⁵ ou non (autoformation), c'est-à-dire toutes les expériences vécues dans et hors du champ de l'EPS en contact direct avec de vrais élèves et avec la possibilité d'y agir pédagogiquement soit avant, pendant et après les études en EPS.

⁵⁰² J.-P. Theil, (1989). *op.cit.*, 37.

⁵⁰³ B. Lahire, (1998). *op.cit.*

⁵⁰⁴ P. Bourdieu, (1980). *op.cit.*

⁵⁰⁵ Cette formation expérientielle (par hétéroformation ou/et coformation) a pu être guidée et supervisée par un enseignant ou un intervenant formateur avant, pendant, et après les études en EPS. Elle a pu également être adossée à diverses médiations (vidéos, observations armées). Elle renvoie dans une certaine mesure à une formation pédagogique suivie et appliquée chez des (futurs) formateurs.

D'autre part, nous chercherons à identifier la manière dont ces savoirs et savoir-faire ont été appris, c'est-à-dire soit par hétéroformation et/ou coformation et/ou écoformation et/ou autoformation.

Chapitre 2. Des acteurs et des pratiques pédagogiques, objets d'histoire

Faire l'histoire des pratiques pédagogiques passées est un exercice délicat. Antoine Prost a déjà souligné la difficulté de cette entreprise qui consiste à entrer dans le temps révolu de la classe qui n'est forcément plus⁵⁰⁶. Nonobstant, l'analyse des pratiques pédagogiques passées et leurs acteurs, en tant qu'objets d'histoire, a déjà donné lieu à des travaux de recherche socio-historique concernant plusieurs disciplines scolaires comme entre autres, les sciences⁵⁰⁷, la philosophie⁵⁰⁸, l'histoire et la géographie⁵⁰⁹, les lettres⁵¹⁰, et l'EPS⁵¹¹. Précisons que ces travaux universitaires ont utilisé et convoqué des méthodologies et des sources indiciaires différentes pour rendre compte de l'évolution historique des faits réels d'enseignement. À titre d'exemple, Évelyne Héry nous montre comment sur un plan épistémologique, il devient possible d'accéder à l'opacité et au caractère privé de l'acte pédagogique révolu, à partir de sources indiciaires variées : manuels scolaires, revues pédagogiques professionnelles, rapports d'inspection, témoignages. S'agissant plus particulièrement de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, elle parvient à écrire une histoire des faits réels d'enseignement au cours du XXe siècle (second degré) en se penchant notamment sur la question des pratiques pédagogiques innovantes⁵¹². Selon elle, l'histoire des pratiques pédagogiques innovantes au XXe siècle ne serait apparemment pas linéaire dans la mesure où il semble avoir toujours existé à côté des enseignants innovants des enseignants traditionnels attachés à l'application de vieilles méthodes. Ainsi, l'histoire des faits réels d'enseignement n'évoluerait pas au même rythme que celles de la parole d'autorité et des rhétoriques pédagogiques innovantes. Ces conclusions rejoignent en partie celles de Maurice Tardif et de Claude Lessard lorsqu'ils nous montrent que si l'école a structurellement changé⁵¹³ dans une société en pleine mutation au cours des Trente Glorieuses, en revanche, l'activité au travail des enseignants dans le temps réel de la classe ne semble pas avoir évolué de la même manière. En effet, selon eux, les faits réels d'enseignement demeurent relativement stables dans le temps, c'est-à-dire « routiniers et traditionnels »⁵¹⁴, non pas tant

⁵⁰⁶ A. Prost, (1984). « Le Discours de restauration. Essai d'interprétation. » *Revue Le débat*, 31, 40-47.

⁵⁰⁷ B. Belhoste, (1989). « Les caractères généraux de l'enseignement secondaire scientifique de l'Ancien Régime à la Première Guerre » *Histoire de l'éducation*, 41, 3-46 ; B. Belhoste, H. Gispert, N. Hulin, (1996). *Les sciences au lycée. Un siècle de réformes des mathématiques et de la physique en France et à l'étranger*. Paris, INREP et Vuibert.

⁵⁰⁸ B. Poucet, (1998). *Histoire de l'enseignement de la philosophie en France dans l'enseignement secondaire de 1863 à 1965*. Lille, Presses Universitaires du Septentrion.

⁵⁰⁹ É. Héry, (1999). *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée dans les collèges et les lycées de garçons, 1870-1970*. Rennes, PUR.

⁵¹⁰ L. Demailly, (1984). « Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques. » *Revue française de sociologie*, XXV, 96-119.

⁵¹¹ P. Arnaud, (1988). « Entretien avec Jean-Louis Charrière ». *Le Binet Simon*, 614, 6-31 ; B. Michon, & B. Caritey, (1999). « Histoire orale d'une profession : les enseignants d'éducation physique. » *Spirales* 13-14, Lyon, 11-45.

⁵¹² É. Héry, (2007). *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au XXe siècle*. Paris, L'Harmattan.

⁵¹³ En attestent la démocratisation de la sélection scolaire et la massification des effectifs avec l'allongement de la scolarité obligatoire portée à 16 ans (réforme Berthoin, 1959), la mise en place de la mixité, la professionnalisation du personnel enseignant et l'idée d'une culture commune (IUFM à compter de 1991) sur la base des propositions contenues dans le Plan Langevin-Wallon (1947).

⁵¹⁴ M. Tardif, C. Lessard, (2000). « L'école change, la classe reste. » *Revue Sciences Humaine*, 111, 26.

que le monde des enseignants⁵¹⁵ soit dans sa globalité réfractaire au changement mais plutôt parce que les conditions quotidiennes dans lesquelles ils travaillent évoluent peu. Ce constat nous interroge, une fois de plus, sur les effets que peuvent produire les éléments contingents à toutes les situations d'enseignement sur la nature, apparemment stable, des curricula réels. En ce qui concerne l'évolution de l'enseignement réel de l'EPS en général, et de la natation en particulier, on ne peut pas dire que les conditions structurelles soient restées identiques, entre 1945 et 1995, puisque l'on est passé de 88 piscines couvertes ou découvertes en 1948⁵¹⁶ à presque 3500⁵¹⁷ au début fin des années quatre vingt. On suppose d'ailleurs que l'augmentation et une répartition plus homogène, entre les grandes villes et les moyennes, du nombre de piscines et de bassins d'apprentissage couverts ou découverts chauffés à l'année sur le territoire national ont vraisemblablement pu peser sur l'évolution quantitative et qualitative des faits réels liés à l'enseignement de la natation en EPS (second degré).

Ainsi, cette deuxième partie a pour objectif de faire le point, à partir de travaux de recherche socio-historique et de recherches personnelles⁵¹⁸, sur les lignes d'évolution (1945-1995) liées :

- à l'origine sociale⁵¹⁹ des acteurs ordinaires de l'EPS ;
- aux formations et aux structures de formation pour la préparation à la maîtrise d'EPS, au professorat adjoint (PA) d'EPS, et au CAPEPS ;
- aux profils de professionnalité recherchés par les concours de recrutement⁵²⁰ ;
- aux identités et aux conceptions professionnelles des acteurs de terrain de l'EPS ;

⁵¹⁵ Nous utilisons le mot enseignant pour désigner l'ensemble des personnels qui ont eu en charge l'enseignement de l'EPS entre 1945 et 1995, c'est-à-dire pour notre étude les maîtres d'EPS, les professeurs certifiés, les professeurs adjoints. En ce qui concerne l'évolution de l'utilisation du mot enseignant par le ministère de l'Éducation nationale, à compter des années soixante-dix, voir le livre de M. Hirschhorn, (1993). *L'ère des enseignants*. Paris, Éditions PUF.

⁵¹⁶ É. Solal, (1999). *L'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire (1789-1990). Un parcours difficile*. Paris, *Revue EP.S*, 240

⁵¹⁷ *Ibid.*, 296

⁵¹⁸ Sur notamment l'évolution historique des concours d'admission dans les centres et écoles pour y préparer soit le CAPEPS (1945-1995), la maîtrise d'EPS (1945-1975) puis le professorat adjoint (1975-1984). Cette sélection permettait de choisir en définitive des étudiants déjà dépositaires d'un capital culturel corpo-sportif en phase avec l'exercice du métier d'enseignant d'EPS (sports de base).

⁵¹⁹ La question des effets de position eu égard au capital culturel et économique dont sont issus ces acteurs.

⁵²⁰ Pour l'essentiel à l'endroit du recrutement des professeurs certifiés. Car, en ce qui concerne les maîtres et les professeurs adjoints d'EPS, il n'y a pas, à notre connaissance, de travaux historiques sur les profils de professionnalité recherchés à travers notamment le prisme de l'évolution des épreuves des concours les concernant. Par ailleurs, ces deux statuts administratifs ont été à ce jour relativement ignorés par les historiens de l'EPS, contrairement à celui des certifiés, sans doute en raison d'un manque de sources et d'archives.

- aux pratiques pédagogiques et didactiques passées en EPS en général, et en natation en particulier, d'hommes et de femmes de terrain ordinaires.

Par rapport à notre questionnement sur la construction des identités professionnelles et leurs effets sur les pratiques pédagogiques et didactiques passées, chez des acteurs ordinaires de l'EPS, il est clair que ces différents éléments socio-historiques (origine sociale des acteurs, structures de formation initiale fréquentées, concours de recrutement passés, trajectoires professionnelles, contingence) ont très certainement interagi tout au long de leur carrière. Car, ils ne constituent pas des entités isolées les unes des autres, bien au contraire. Selon nous, les pratiques pédagogiques et didactiques en tant que faits réels d'enseignement passés, traduisent toute l'historicité contenue dans ces différents éléments qui ont façonné au fil du temps leur identité et leur habitus professionnels de manière à la fois singulière et collective. Les enseignants d'EPS constituent donc un monde d'acteurs à part entière et entièrement à part, à la fois identique et disparate, qui s'exprime au travers d'une culture professionnelle⁵²¹ inscrite à l'interface de la culture scolaire et des cultures sportives.

Enfin, précisons que par rapport à notre thématique de recherche, nous ne présenterons pas dans ce deuxième chapitre, les résultats de travaux universitaires ayant pour objet d'étude l'analyse des pratiques pédagogiques et didactiques dans le temps réel de la classe⁵²² liées notamment à l'enseignement de la natation en EPS⁵²³ (1^{er} et 2nd degrés) selon une approche écologique de l'action située. Même si ces études expriment ou exprimeront un jour ce qui a été réellement enseigné à des élèves en EPS, elles ne sont pas initialement motivées par une perspective historique. Effectivement, elles visent pour l'essentiel à identifier dans l'immédiateté de la gestion de la classe les processus qui se jouent dans le temps réel de la leçon entre un enseignant et un groupe d'élèves dans l'optique de repérer les mécanismes mises en œuvre pour leurs communiquer un ensemble de savoirs et de savoir-faire. Rappelons, que ces travaux de recherche ont été initiés afin de mettre en lumière les stratégies développées par les enseignants experts ou novices (science de l'intervention) dans l'épaisseur de la contingence de leurs situations d'enseignement et de participer autant que faire se peut à la formation (la professionnalisation) d'un praticien réflexif⁵²⁴ (ergonomie cognitive).

⁵²¹ L'ouvrage de J. Zoro, (2002). *op.cit.* ; donne au travers d'un foisonnement de documents iconographiques une idée de cette culture professionnelle de l'EPS.

⁵²² M. Durand, (2004). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris, Éditions Revue EP.S.

⁵²³ N. Gal, (2000). *Typicalité dans la signification et l'organisation des professeurs d'éducation physique et sportive en situation d'enseignement de la natation : le cas des situations de nage "en file indienne"*. Thèse de doctorat en STAPS, Montpellier ; N. Lescouey, (2001). *Les activités aquatiques à l'école : un cadre d'enseignement paradoxal : analyse comparative des modèles théoriques et pratiques de l'enseignement de la natation véhiculés par les enseignants et les professionnels de la natation*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Paris VIII.

⁵²⁴ D.-A. Schön, (1994). *op. cit.*

1. L'évolution des profils sociologiques des acteurs ordinaires de l'EPS

Bien que notre travail ne porte pas de manière prioritaire sur l'analyse des effets de position sociale (capital économique) sur la définition même des curricula réels, nous avons toutefois tenu à indiquer les tendances qui ont accompagné l'évolution générale des profils sociologiques des acteurs ordinaires de l'EPS recrutés par des concours nationaux (CAPEPS, maîtrise, professorat adjoint), de la fin du XIXe siècle au début des années quatre-vingt-dix⁵²⁵, afin de mieux caractériser ainsi notre échantillon⁵²⁶. En ce qui concerne le capital culturel (capital corpo-sportif) des acteurs de l'EPS, nous avons particulièrement cherché à identifier leur trajectoire vis-à-vis de l'activité natation soit en tant que pratiquant ou intervenant aussi bien dans le cadre du secteur associatif (natation sportive, natation loisir, natation estivale) que dans le milieu scolaire, avant, pendant, et après leurs études en EPS.

S'interrogeant sur l'histoire des formations des cadres de l'EPS (XIXe et XXe siècles) Bernard Michon⁵²⁷ nous montre, en s'appuyant entre autres sur des travaux universitaires précédents⁵²⁸, comment il a existé une certaine homologie entre l'évolution des structures de formations initiales et les profils sociologiques des acteurs de terrain recrutés par concours. D'une manière générale, il a pu observer un certain homomorphisme entre l'universitarisation des études en EPS (puis des STAPS) et «*un net embourgeoisement*»⁵²⁹ des étudiants se destinant au métier d'enseignant d'EPS, les rapprochant ainsi des enseignants des autres disciplines. Ainsi, selon lui, en devenant une discipline universitaire à part entière, à partir de la mise en place des UEREPS en 1969 (Loi Édgar Faure) jusqu'à la création de la filière STAPS (74^{ème} section) en 1975, elle serait passée «*d'une tradition professionnelle à une tradition discursive.*»⁵³⁰ C'est donc en parvenant à acquérir sa légitimité universitaire que l'EPS est devenue au sein des STAPS un sous-champ alors qu'elle a constitué le lit sur lequel cette jeune discipline universitaire s'est établie⁵³¹. Donnons maintenant quelques indications et points de repère sur l'évolution

⁵²⁵ Bien que notre étude ne commence qu'à partir de 1945, du fait notamment de l'âge des témoins que nous avons pu contacter, nous avons tenus à donner succinctement des précisions sur l'évolution des profils sociologiques des enseignants d'EPS recrutés de la fin du XIXe siècle jusqu'au milieu des années 90 pour mieux apprécier les caractéristiques de notre échantillon ici étudié et suivre dans le même temps les principales lignes d'évolution qui ont jalonné l'histoire du recrutement des enseignants d'EP.

⁵²⁶ Voir à ce sujet Chapitre 3 : Corpus, méthodologie, population étudiée. 4. Recherche et caractéristiques de la population étudiée.

⁵²⁷ B. Michon, (1982). *Enquête nationale sur les origines sociales des étudiants en éducation physique et sportive : Identités et stratégies de gestion des propriétés socio-culturelles*. Thèse de 3^e cycle en sociologie, Paris VII.

⁵²⁸ Notamment sur les travaux précurseurs suivants : M. Spivak, (1975). *Les origines de l'éducation physique*. Thèse de 3^e cycle, Montpellier ; R. Meunier (1974). *Changements institutionnels dans l'éducation physique en 1850 et 1914*. Thèse de 3^e cycle, Paris VII ; J. Defrance, (1978). *La fortification des corps*. Thèse de doctorat en 3^e cycle de sociologie, Paris EHESS ; R. Meunier, (1978). « Histoire d'une profession : Du moniteur militaire au professeur de gymnastique ». *HISPA*, VIIe congrès international, INSEP, Paris ; J. Defrance, (1982). « Le professorat d'éducation physique. Note de recherche sociologique ». *Les amis de Sèvre*, 1, 18-30.

⁵²⁹ B. Michon, (1983). *op.cit.*, 17

⁵³⁰ *Ibid.*, 16. C'est avec la loi du Ministre de l'EN Alain Savary, en 1984, que les UER furent transformés en UFR ; on passe alors des UEREPS aux UFRSTAPS. L'EPS disparaît au moins symboliquement de ces sigles.

⁵³¹ S. Mierzejewski, (2005). « Le corps académisé. Sur l'accès aux positions universitaires des premiers enseignants-chercheurs en STAPS issus de l'EPS. » *Science et motricité*, 55, 79-99.

des profils sociologiques des enseignants de gymnastique puis d'EP recrutés par voie de concours de la fin du XIXe siècle au début des années quatre-vingt-dix.

1.1. Avant 1945 : un recrutement populaire

En 1868, le rapport Hillairet indiquait que « *le tiers des établissements secondaires, surtout les lycées, a des cours organisés de gymnastique, et que cet enseignement est assuré par un personnel d'origine variée : en effet, sur les 174 enseignants recensés, 60 sont des militaires, 63 ont été militaires, et 51 sont des professeurs issus des gymnases civils.* »⁵³² Ce bilan chiffré nous montre l'importance, à la fin du XIXe siècle, de la présence des militaires au sein du personnel responsable de l'enseignement de la gymnastique, comme l'ont par ailleurs montré Pierre Arnaud⁵³³ et Jean Collot-Laribe⁵³⁴. Il faut dire qu'à l'époque la gymnastique devait permettre de donner aux élèves, durant un temps scolaire relativement court comparé à celui de maintenant, plus de force physique et morale tout en la contrôlant. Il s'agissait alors de caporaliser la jeunesse dans l'optique de former d'un côté, un futur soldat, un futur ouvrier, et un futur chef de famille et, de l'autre côté, une future mère au foyer⁵³⁵ pleine de grâce et d'esthétisme. C'est dans cette perspective que l'école devait contribuer à l'établissement d'une identité française⁵³⁶ par le truchement d'un enseignement, à l'échelon national, d'un système métrique commun, d'une langue commune (le français), d'une histoire partagée, d'une gymnastique d'application⁵³⁷ commune à l'ensemble des élèves filles et garçons de la Troisième République.

Si, selon Jacques Defrance⁵³⁸, le recrutement par le Certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique⁵³⁹ (CAEG) d'enseignants de gymnastique hommes se faisait, entre 1869 et 1880, plutôt parmi les milieux populaires, en revanche, à compter de 1880 et surtout à partir des années 1910 les positions antérieures occupées par les impétrants au CAEG montrent qu'ils provenaient davantage des

⁵³² Extrait du Bulletin administratif de l'Instruction publique n°201 du 12 Mars 1869, cité par B. Michon, (1983). *op.cit.*, 13.

⁵³³ P. Arnaud, (1986). *Le sportsman, l'écolier, le gymnaste : la mise en forme scolaire de la culture physique*. Thèse en Sciences de l'éducation, Université de Lyon II.

⁵³⁴ J. Collot-Laribe, (1985). « L'éducateur, Le gymnasiarque, Le scientifique. Contribution à l'histoire d'une profession (1870-1900). » *Histoire sociale des pratiques sportives*. Travaux et Recherches en EPS, 8, INSEP. Paris, 152-164.

⁵³⁵ Le concept de la femme utérus en EP dans l'optique de régénérer la race.

⁵³⁶ F. Braudel, (1986). *L'identité de la France*. Paris, Arthaud, 3 volumes.

⁵³⁷ P. Arnaud, (1991). *Le militaire, l'écolier, le gymnaste*. Lyon, PUL.

⁵³⁸ J. Defrance, (1978). *op.cit.*, 204.

⁵³⁹ Il fut mis en place dès 1869 suite au Rapport Hillairet qui insista sur la nécessité de former et de recruter des professeurs de gymnastique pourvus « *de notions scientifiques les plus élémentaires et d'une instruction générale convenable* » par la création « *d'au moins une école normale ou les futurs maîtres pourront apprendre les exercices, les diverses manœuvres militaires, et ce qui est d'une nécessité absolue, apprendre à enseigner ; apprendre à connaître la raison des différents mouvements, leurs causes, leurs effets ... Ce ne sont plus des moniteurs sans instructions qu'il convient de donner désormais à la jeunesse dans toutes les écoles de l'Empire, mais des professeurs suffisamment lettrés, sachant par des démonstrations claires et bien dites, faire comprendre quel est le but sérieux de cet enseignement.* » Extrait du Bulletin administratif de l'Instruction publique n°201 du 12 Mars 1869, cité par B. Michon, (1983). *op.cit.*, 13.

classes moyennes⁵⁴⁰ puisque dans la grande majorité des cas il s'agissait d'anciens instituteurs, d'élèves d'écoles normales, et d'élèves militaires formés à Joinville. Les tableaux suivants indiquent l'origine sociale (1889-1893) et l'évolution des positions antérieures occupées par les prétendants avant de passer le CAEG « ancêtre » du Certificat d'étude à l'éducation physique⁵⁴¹ (CAEP) créé en 1931, puis du Certificat d'aptitude à l'enseignement de l'éducation physique (CAPEP) instauré en 1933. Par ailleurs, on remarque qu'entre 1869 et 1933 le niveau d'études requis pour pouvoir s'inscrire au CAEG, au CAEP⁵⁴², puis au CAPEP⁵⁴³ (1933), et enfin, à partir de 1942⁵⁴⁴, au CAPEPS⁵⁴⁵ n'a cessé d'augmenter. Autrement dit, on a vu avec le passage de la gymnastique à l'éducation physique une valorisation du niveau d'études requis pour devenir professeur d'EP. Ce constat ne vaut pas pour les moniteurs d'EP qui deviennent à la Libération des maîtres d'EPS. Si, en 1869 le législateur ne fixe pas de diplôme pour pouvoir s'inscrire au degré élémentaire ou supérieur du CAEG, en revanche dès 1933 il fallait être titulaire du baccalauréat ou du brevet supérieur pour se présenter au CAEP donc peu de prétendants possibles⁵⁴⁶, d'autant plus que le baccalauréat coûte cher⁵⁴⁷. En effet, entre 1874 et 1946 le nombre de candidats et candidates titulaires du baccalauréat passe de 6 386 à 28 644. Cette évolution a sans doute fait évoluer d'une part l'origine sociale des prétendants à la certification vers des catégories socialement plus élevées⁵⁴⁸ et, d'autre part, contribuer à la reconnaissance des enseignants d'EPS et de l'EPS, en tant que discipline d'enseignement à part entière, du fait d'un certain homomorphisme avec le niveau minimal d'études requis pour entrer en formation initiale par les enseignants des autres disciplines scolaires.

⁵⁴⁰ R. Meunier, (1978). *op.cit.*, 276.

⁵⁴¹ Ne peuvent prétendre à ce certificat, qui est obtenu après une année d'études, que les titulaires du brevet élémentaire ou de la première partie du baccalauréat ou du diplôme de fin d'études secondaires.

⁵⁴² Décret du 12 août 1931.

⁵⁴³ Décret du 31 juillet 1933.

⁵⁴⁴ Décret du 31 décembre 1941.

⁵⁴⁵ Décret du 17 mars 1945.

⁵⁴⁶ J. Legendre, (2008). *A quoi sert le baccalauréat ? Rapport d'information n° 370 (2007-2008)*, fait au nom de la commission des affaires culturelles. C'est ainsi qu'« en 1874, le baccalauréat fut obtenu par 6 386 candidats, dont 4 325 nouveaux bacheliers ès lettres et 2 061 nouveaux bacheliers ès sciences, auquel il faut ajouter 1 206 candidats admis au baccalauréat ès sciences restreint créé par le ministre Rouland en 1859 et destiné à ouvrir les portes des facultés de médecine. Quant au coût du baccalauréat pour les candidats, il augmente fortement avec l'apparition des deux parties. En 1874, l'ensemble des droits s'élève à 120 francs : 60 francs de droits d'examen, 20 francs pour la délivrance des deux certificats d'aptitude et 40 francs pour le diplôme lui-même. » (...) « A l'évidence, la réforme de 1902 n'a donc pas produit à court terme d'effet inflationniste : il y a total 7 548 bacheliers reçus en 1902 ; ils sont 7 096 en 1910. » (...) « En quelques années, le nombre de bacheliers reçus passe ainsi de 28 644 en 1946. » Si, en 1850 le baccalauréat ne concerne qu'environ 1 % d'une génération, en revanche, durant l'entre-deux-guerres ce taux s'élève à 2,5 %.

⁵⁴⁷ J. Legendre, (2008). *op.cit.*, « Quant au coût du baccalauréat pour les candidats, il augmente fortement avec l'apparition des deux parties. En 1874, l'ensemble des droits s'élève à 120 francs : 60 francs de droits d'examen, 20 francs pour la délivrance des deux certificats d'aptitude et 40 francs pour le diplôme lui-même. » (...) « Le salaire moyen d'un ouvrier étant à l'époque de 2 francs par jour et les bourses plutôt rares, le baccalauréat reste donc réservé à une élite particulièrement choisie. »

⁵⁴⁸ Bien que les manières de classer les activités ou les occupations professionnelles ont évolué entre la fin du XIX et les années quatre-vingt-dix en liaison avec l'évolution de la division sociale du travail de l'apparition ou de la disparition d'activités au travail, des luttes sociales (1936), de la mise en place de statistiques nationales (INSEE et CSP) etc. Voir à ce sujet C. Dubar, & P. Tripiet, (1998). *op.cit.*, 139-154.

Positions antérieures occupées des candidats hommes au CAEG. Paris 1880	Effectifs
Instituteurs adjoints	29
Instituteurs titulaires	31
Elèves écoles normales	57
Elèves Joinville	58

Tableau n°4 : Positions antérieures occupées par les candidats au CAEG en 1880⁵⁴⁹.

Origine sociale des candidats au CAEG entre 1889 et 1893	Effectifs en % (Total : 253)
Juge et vétérinaire	0,8
Entrepreneur, fabricant négociant...	4,7
Instituteur, professeur de gymnastique	9,5
Employés domestiques, armée, police	13,4
Ouvriers, artisans commerçants (surtout ouvriers)	31,6
Propriétaires, laboureurs, cultivateurs	21
Journaliers, manœuvres, brassiers, bergers	12,8
Autres	6,7

Tableau n°5 : Origine sociale des candidats au CAEG entre 1889 et 1893⁵⁵⁰.

Positions antérieures occupées des candidats hommes au CAEG. Paris 1910-1911-1912	Effectifs
Instituteurs	35
Elèves maîtres	16
Moniteurs de Joinville	18
Surveillants d'internat	8
Elèves	4
Sapeurs pompiers	1
Professeurs de gymnastique	3
Moniteurs des sociétés de gym	4
Sans profession	4

Tableau n°6 : Positions antérieures occupées par les candidats au CAEG entre 1910 et 1912⁵⁵¹.

⁵⁴⁹ J. Defrance, (1978). *op.cit.*, 204.

⁵⁵⁰ *Ibid.*, 216.

1.2. De la Libération à la fin des années 70 : un recrutement qui s'embourgeoise

Sous la Quatrième République l'EP, qui dépend dès 1944 de la Direction générale de l'éducation physique et des sports (DGEPS) rattachée au Ministère de l'Éducation nationale, est essentiellement convoquée pour apporter des solutions prophylactiques à des élèves qui ont souffert des conséquences de la seconde guerre mondiale⁵⁵². Or, au début de la Cinquième République la France, qui compte aussi briller sur la scène internationale par le truchement de ses sportifs, tend à vouloir sportiviser massivement l'EPS (d'abord rattachée à un Haut Commissariat aux Sports puis à un Ministère de La Jeunesse et des Sports) dans l'optique qu'elle puisse à la fois contribuer à la fabrication d'une élite sportive et s'inscrire dans l'ère du temps eu égard au développement des loisirs corporels de masse. Comment au cours de cette période, que les historiens de l'EPS qualifient de sportivisation de l'EPS⁵⁵³, l'origine sociale des acteurs ordinaires de l'EPS a-t-elle évolué ?

Comme l'indique Bernard Michon les quelques données fragmentaires, dont nous disposons concernant « *l'évolution de la structure sociale* »⁵⁵⁴ du personnel enseignant d'EP, nous permettent de dire qu'il y a eu toutefois, au cours des années soixante, parmi les élèves-maîtres (CREPS) et les élèves-professeurs (IREPS et CREPS) de plus en plus d'individus issus des classes moyennes et supérieures (environ 40%) contrairement d'ailleurs aux périodes précédentes, c'est-à-dire avant 1945 et entre 1945 et 1960. Nonobstant, on remarque encore une importante cohorte d'étudiants provenant des milieux ouvriers, plus marquée d'ailleurs chez les futurs maîtres (32%) que chez les futurs certifiés (23,7%). On peut penser que ce constat vient du fait que socialement, il y avait plus d'individus issus de milieux sociaux favorisés qui possédaient à l'époque le baccalauréat⁵⁵⁵ (aptitudes intellectuelles) que d'enfants issus des milieux populaires même si selon Antoine Prost, chiffres en main, « *la démocratisation est en marche.* »⁵⁵⁶ Rappelons que si, pour entrer en formation initiale, les élèves-professeurs devaient à l'époque (années 70) posséder le baccalauréat, en revanche, les élèves-maîtres étaient, eux, tenus d'être titulaires⁵⁵⁷ soit du brevet d'étude du premier cycle (BEPC), du brevet élémentaire ou du baccalauréat première partie, pour pouvoir suivre uniquement dans les CREPS⁵⁵⁸ les études (2 ans) liées à la maîtrise. Le tableau ci-dessous (n°7) montre que si, d'une manière globale, on retrouve entre les élèves-maîtres et les élèves-professeurs une distribution (en pourcentage) des appartenances sociologiques relativement proches, en revanche, on observe que les élèves-professeurs appartiennent plus massivement à des classes

⁵⁵¹ R. Meunier, (1978). *op.cit.*, 276.

⁵⁵² T. Terret, (2002). *op.cit.*, 51-72.

⁵⁵³ M. Attali, & J. Saint-Martin, (2004, b). *op.cit.* ; É. Combeau-Mari, (1998). *op.cit.*

⁵⁵⁴ B. Michon, (1983). *op.cit.*, 17.

⁵⁵⁵ En 1970, 249 120 candidats se présentent au baccalauréat, mais ils ne sont que 167 307 à l'obtenir, soit un taux de réussite de 67,2 %.

⁵⁵⁶ A. Prost, (1992). *Histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours. Éducation société et politiques.* Paris, Éditions seuil, 92. Selon lui, le pourcentage d'élèves inscrits en classes de terminale pour les quatre lycées d'Orléans passe de 7,4% entre 1947 et 1949, à 10,1% entre 1952 et 1954, et à 16,3% entre 1963 et 1964. Pour l'année 1967-1968 ce pourcentage culmine à 18,7%.

⁵⁵⁷ En 1963 le législateur supprime l'examen de culture générale en l'absence de diplôme.

⁵⁵⁸ P. Néaume, (1992). *op.cit.*, 134.

sociales plus favorisées que les élèves-maîtres. Ces lignes d'évolution témoignent d'une part, d'un relatif embourgeoisement de l'ensemble du personnel enseignant d'EPS et, d'autre part, des différences d'appartenances sociologiques entre les maîtres et les certifiés qui supposent sans doute des différences de capital économique et culturel pour reprendre la terminologie développée par P. Bourdieu et J.-C. Passeron⁵⁵⁹.

Selon Bernard Michon, l'embourgeoisement des étudiants inscrits notamment en UEREPS serait dû à un processus d'homologie entre l'universitarisation et « l'intellectualisation » sur un plan discursif des études en EPS à compter de la création des UEREPS (1969), puis du DEUG STAPS (1975), et la position sociale occupée par les futurs impétrants⁵⁶⁰. Selon lui, « l'homologie entre les caractéristiques des formations et propriétés sociales des publics pourrait être ainsi évoquée : l'embourgeoisement paraît corrélatif d'un processus caractérisé par des diplômes de plus en plus élevés, des formations de plus en plus longues et organisées, des conditions d'accès de plus en plus précises et sélectives »⁵⁶¹, c'est-à-dire en l'occurrence le baccalauréat et les concours d'admission dans les différents centres et écoles de formation (CREPS, UEREPS, ENSEP) venant ainsi sélectionner des élèves disposant déjà d'un capital notamment corpo-sportif favorable aux études en EPS et au métier d'enseignant d'EPS.

1.2.1. Un capital économique qui s'élève

Le tableau ci-dessous (n°7) présente l'origine sociale des élèves-professeurs d'EPS et des élèves-maîtres d'EPS au début des années soixante dix. Il apparaît clairement que les futurs professeurs (certifiés) d'EPS sont statistiquement plus nettement attachés à des catégories socio-professionnelles (CSP) favorisées que les futurs maîtres d'EPS. Ce constat s'explique peut-être par le fait que pour pouvoir se présenter au concours d'admission à l'entrée des CREPS ou des Ecoles (ENSEPS) il fallait, pour les futurs élèves-professeurs être obligatoirement titulaires du baccalauréat tandis que pour les futurs élèves-maîtres, ils devaient posséder le brevet d'études du premier cycle (BEPC) ou la première partie du baccalauréat⁵⁶².

⁵⁵⁹ P. Bourdieu, & J.-C. Passeron, (1964). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris, De Minuit ; P. Bourdieu, & J.-C. Passeron, (1970). *La reproduction*. Paris, De Minuit.

⁵⁶⁰ B. Michon, (1983). *op.cit.*, 15-18.

⁵⁶¹ *Ibid.*, 17.

⁵⁶² Arrêté du 2 décembre 1963, BOEN, 1, 74.

Elèves-professeurs EPS ⁵⁶³ années 1970/1971/1972 (CREPS et IREPS). En % sur un total de 6860	Catégories socio-professionnelles	Elèves-maîtres EPS ⁵⁶⁴ années 1970/1971/1972 (CREPS). En % sur un total de 576
19,3	Cadres supérieurs, professions libérales	16,8
3,6	Patrons de l'industrie, gros et moyens commerces	2,4
19,8	Cadres moyens	11,4
15,9	Employés, personnel de service, armée police	19,1
23,7	Ouvrier, artisans, petits commerçants	32
4,5	Exploitants agricoles	4,5
0,7	Salariés agricoles	0,9
12,7	Autres, sans profession.	12,8

Tableau n°7 : Origine des catégories socio-professionnelles des élèves-professeurs et des élèves-maîtres⁵⁶⁵.

Le tableau ci-dessous (n°8) nous montre que, après à peine une décennie, les étudiants inscrits dans les UEREPS⁵⁶⁶, pour y préparer le CAPEPS (session 1980), sont encore plus nettement issus de milieux sociaux favorisés que leurs prédécesseurs élèves-professeurs d'EPS (CREPS et IREPS) et que leurs camarades élèves-maîtres d'EPS. Effectivement, 28,7% d'entre eux ont des parents qui exerçaient une profession libérale ou étaient cadres supérieurs, contrairement aux élèves-maîtres d'EPS (16,8%) et aux élèves-professeurs (19,3%) scolarisés au début des années soixante-dix⁵⁶⁷. De manière générale, on voit bien que durant les années soixante-dix les étudiants qui se destinaient au professorat d'EPS disposaient d'un capital économique, et sans doute aussi culturel, plus riche que leurs prédécesseurs et que leurs camarades élèves-maîtres d'EPS (CREPS).

⁵⁶³ Indiquons que chronologiquement et de manière parfois synchronique les professeurs certifiés ont été initialement formés ; entre 1933 et 1975 dans les ENSEPS, entre 1955 et 1975 dans les CREPS, entre 1927 et 1968 dans les IREPS puis dans les UEREPS à partir de 1969, en enfin dans les UFR STAPS entre 1975 et nos jours.

⁵⁶⁴ Les élèves-maîtres, entre 1945 et 1975, et les élèves-professeurs-adjoints, entre 1975 et 1984, ont été uniquement scolarisés dans les CREPS.

⁵⁶⁵ J. Defrance, (1978). *op.cit.*, 216.

⁵⁶⁶ Les UER EPS qui voient le jour en 1969 (Loi Faure) remplacent les IREPS. Ces UER demeurent administrativement rattachées aux facultés de médecine, ce qui fait que ces Unités d'enseignement ont une double direction tenue d'un côté par un professeur de médecine (ce qui donne d'un côté une garantie universitaire mais de l'autre côté une dépendance de l'EPS vis-à-vis du monde de la médecine) et, le plus souvent, de l'autre côté par un professeur d'EPS nommé par le Ministre de la Jeunesse et des Sports.

⁵⁶⁷ Entre 1968 et 1975 les pourcentages dans l'ensemble de la population française passent respectivement pour les hommes et pour les femmes : de 6,6 à 8,8 et de 2,5 à 4,4, pour les professions libérales, de 9,8 à 12,8 et de 11,4 à 15,8 pour les cadres moyens, de 9,2 à 9,5 et 25,1 à 28 pour les employés, de 44,9 à 45,4 et de 21,9 à 22,4 pour les ouvriers, de 2 à 2, et de 13,6 à 12,4 pour les personnels de service, de 10,3 à 8,8 et 11,4 à 9 pour les patrons de l'industrie, de 10,8 à 8 et de 12,7 à 7,9 pour les agriculteurs exploitants. Source enquête recensement INSEE, Données sociales, Paris, La documentation française, 1984.

Catégories socio-professionnelles	Etudiants des UEREPS
	1979-1980 Effectifs 6824, résultats en %
Professions libérales, cadres supérieurs	28,7
Industriels, artisans, commerçants	10,3
Cadres moyens techniciens	21,6
Employés	10,3
Personnels de service	0,7
Contremaîtres, ouvriers, manœuvres	14
Agricultures exploitants	3,3
Ouvriers agricoles	0,2
Autres CSP	4,9
Sans profession	2,1
Indéterminée	3,8

Tableau n°8 : Origine sociale des étudiants inscrits en UEREPS entre 1979 et 1980⁵⁶⁸.

1.2.2. Une sélection par un capital corpo-sportif déjà là

S'agissant du capital culturel, c'est-à-dire ce qui est « *par delà l'influence des inégalités économiques, le rôle de l'héritage culturel, capital subtil fait de savoirs, de savoir-faire et de savoir dire, que des enfants issus des classes favorisées doivent à leur milieu familial et qui constitue un patrimoine non perçu comme un produit social* »⁵⁶⁹ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont notamment montré qu'il y avait des inégalités de chances de réussite scolaire du fait des effets de position sociale occupée par les individus. Ainsi, selon eux, « *Le désavantage scolaire s'exprime aussi dans la restriction du choix des études qui peuvent être raisonnablement envisagées par une catégorie donnée.* »⁵⁷⁰ Autrement dit, les niveaux d'études atteints en fin de scolarité seraient statistiquement corrélés au capital culturel et économique dont dépendent sur un plan familial les élèves ou des étudiants. En ce qui concerne les études en EPS (maîtres, professeurs, professeurs adjoints), du fait de la présence systématique dans les cursus de formation et des concours de recrutement des activités physiques et sportives (1945-1995), Bernard Michon et Claudine Faber considèrent alors que « *les propriétés corpo-sportives* »⁵⁷¹ constituent pour cette population d'étudiants un capital corporel culturel qui viendrait, par ailleurs, compenser en quelque sorte, tout en sélectionnant, un capital culturel général plus faible que les autres étudiants à l'université. Mais, il semblerait aussi que chez les étudiants en EPS ce capital culturel corpo-sportif aurait eu tendance à se reproduire et à participer, en amont, à la sélection des futurs impétrants par la mise en place d'épreuves de sélection pour entrer en formation initiale tant chez les futurs élèves-maîtres d'EPS⁵⁷² que chez les futurs élèves-professeurs (1949-1995). Dès lors, le capital corpo-sportif et culturel des étudiants

⁵⁶⁸ B. Michon, (1983). *op.cit.*, 23. Source Ministère de l'Éducation nationale. Service des études informatiques et statistiques -Vanves.

⁵⁶⁹ P. Bourdieu, & J.-C. Passeron, (1964). *op.cit.*, 189.

⁵⁷⁰ *Ibid.*, 17.

⁵⁷¹ B. Michon, & C. Faber, (1987). « Les postulants en STAPS à Strasbourg. » *Revue STAPS*, Vol.8, 15, 48.

⁵⁷² Puis chez les futurs élèves-professeurs-adjoints à compter de 1975.

en EPS (maîtres, professeurs, professeurs adjoints) sont autant des d'éléments qui interviennent directement dans le choix des études supérieures, dans la pré-sélection des futurs enseignants d'EPS (logique de la reproduction/sélection), voire dans la construction des identités professionnelles et des logiques d'action qui sous-tendent les pratiques pédagogiques et didactiques des futurs acteurs ordinaires au travail. Car, l'analyse de l'évolution des critères de sélection retenus pour choisir les étudiant(e)s se destinant à suivre des études en EPS, nous montre qu'ils (élèves-maîtres, élèves-professeurs, élèves-professeurs-adjoints) devaient en définitive déjà posséder des éléments culturels inscrits dans l'exercice même du métier d'enseignant d'EPS (pratiques sportives, compétitions sportives, animation). Les tableaux ci-dessous (n°9 et n°10) donnent quelques repères chronologiques sur la nature des épreuves de sélection mises en place entre 1949 et 1972 pour l'entrée en formation initiale chez les futurs élèves-maîtres (1945-1975, CREPS), chez les futurs élèves-professeurs-adjoints (1975-1984, CREPS) et chez les futurs élèves-professeurs (1945-1995, ENSEPS, CREPS, UEREPS, UFRSTAPS). Quelle est alors la nature de ce capital culturel sélectionné, si l'on admet au préalable que les pratiques sportives font partie de la culture ?

Années	Arrêtés	Epreuves du concours d'admission à la 1er partie du diplôme de maître d'EPS (CREPS)
1946	Circulaire du 5/05/1946, BOEN, 44, 824-826 DGEPS (Jeunes gens et jeunes filles) 5 épreuves physiques	Une épreuve écrite, quatre épreuves d'athlétisme : courses 60m JG et JF, 1000m JG et 300m JF, saut en hauteur avec élan JG et JF lancer de poids JG et JF, 1 épreuve de grimper.
1949	Arrêté du 8/09/1949, BOEN, 38, 2699-2670 (Jeunes gens et jeunes filles) 5 épreuves physiques	<i>Idem</i> que pour l'année 1946
1951	Arrêté 30/08/1951 BOEN, 32, 2385-2386 (Jeunes gens et jeunes filles) 6 épreuves physiques	Une épreuve écrite, 4 épreuves d'athlétisme, une épreuve de grimper, une épreuve de natation de 25m nage libre sans limite de temps avec deux essais (épreuve éliminatoire).
1956	Arrêté 13/12/1956 BOEN, 3, 243 (Jeunes gens et jeunes filles) 7 épreuves physiques	Une épreuve écrite, 4 épreuves d'athlétisme, une épreuve de grimper, un enchaînement de gym, un parcours de natation 50m sans limite de temps départ plongé (épreuve éliminatoire)
1963-1964	Arrêté du 20/02/1962, BOEN, 11, 901 Arrêté du 14/02/1964, BOEN, 12, 739 (Jeunes gens et jeunes filles) 7 épreuves physiques	Une composition française : la jeunesse, activités sportives, loisirs 4 épreuves d'athlétisme, une épreuve de grimper chronométrée un exercice à mains libres, une épreuve de natation 50m nage libre sans limite de temps la note o non éliminatoire
1972	Arrêté du 13/11/1972, BOEN, 47, 4123-4127 (Jeunes gens et jeunes filles) Mise en place des épreuves physiques obligatoires et d'option et d'un entretien	Epreuves d'admissibilité : 4 épreuves physiques générales imposées : athlétisme (deux épreuves choisies), gym sportive (un enchaînement au sol), sports collectifs en situation de jeu (BB, HB, V), natation (50m au choix parmi dos, brasse, libre, papillon). Une épreuve physique à option à choisir parmi 3 groupes d'épreuves (A, B, C) est différente de l'option. Epreuves d'admission : Une épreuve écrite : composition française (jeunesse, activités sportives loisirs), un entretien avec un jury.

Tableau n°9 : Évolution (1949-1972) des épreuves relatives au concours d'admission dans les Centres préparant à la première partie de la maîtrise d'EPS (M0).

Années	Arrêté	Epreuves du concours d'admission à la 1er partie du professorat-adjoint d'EPS (CREPS)
1975-1977	Arrêté du 03/02/1975, BOEN, 8, 819-823.	<p>Les candidat(e)s qui n'ont pas le bac ou un diplôme équivalent passe le Certificat d'aptitude intellectuelle (épreuves écrites, exposé général, résumé de texte).</p> <p>Epreuves d'admissibilité : épreuves physiques imposées : athlétisme (deux épreuves choisies) gym sportive (un enchaînement au sol), sports collectifs en situation de jeu (BB, HB, V), natation (50m au choix parmi dos, brasse, libre, papillon).</p> <p>Une épreuve physique à option à choisir parmi 3 groupes d'épreuves (A, B, C) est différente de l'option.</p> <p>Epreuves d'admission : une épreuve écrite : composition française sur la jeunesse, activités sportives, organisation loisirs. Un entretien avec le jury.</p>

Tableau n°10 : Épreuves relatives au concours d'admission dans les Centres préparant à la première partie du professorat-adjoint d'EPS (PAO).

En ce qui la concerne l'évolution (1949-1975) de la nature de la culture corpo-sportive (aptitudes physiques et performances) sélectionnée chez les futurs maîtres-élèves d'EPS⁵⁷³, on remarque que ce sont pour l'essentiel les sports de base de l'EPS⁵⁷⁴ (athlétisme, natation, gymnastique sportive, sports collectifs) et des sports olympiques⁵⁷⁵ qui sont retenus pour établir ces épreuves physiques de sélection (admissibilité) qu'il s'agisse d'ailleurs des épreuves imposées ou des épreuves à option⁵⁷⁶. Les trois seules pratiques physiques non inscrites au programme des JO sont la danse, l'escalade, et le rugby⁵⁷⁷. On peut toutefois penser que vis-à-vis des pratiques programmées (IO 45, 59, 67, 85, programmation des APS d'octobre 1967) enseignées, et évaluées en EPS entre 1945 et 1975, l'escalade renvoie à la logique des activités de plein-air (la demi-journée fut instaurée dès 1951) et la danse à celles liées à l'expression corporelle (esthétisme, grâce). Par ailleurs, les outils et les moyens utilisés pour apprécier la valeur et les

⁵⁷³ Cette sélection sera maintenue chez les élèves-professeurs adjoints d'EPS entre 1975 et 1984.

⁵⁷⁴ T. Thierry, (1999). « Éducation physique et sport de base », in J. Gleyse, et coll. *L'éducation physique au Xxe siècle. Approches historique et culturelle*. Paris, Vigot, 127-138.

⁵⁷⁵ Entre 1949 et 1973, le nombre de licenciés en France au sein des fédérations sportives suivantes passe ; en athlétisme de 35 214 à 92 445, en natation de 32 816 à 75 425, en gymnastique de 47 169 à 89 294, pour les sports collectifs de 95 801 à 209 334 en basket-ball, de 440 973 à 906 450 en football, de 8567 à 89 485 hand-ball. Sur un plan quantitatif les fédérations sportives qui comptent le plus de licenciés sont hiératiquement en 1949 : le FB, le BB, le cyclisme, la gymnastique, le ski, l'athlétisme, la natation, les sports équestres, le volley-ball ; pour l'année 1973 : le FB, le ski (démocratisation des sports d'hivers et l'obligation de la licence pour skier), le judo, le BB, les sports équestres, le hand-ball, la gymnastique, l'athlétisme, la voile, le cyclisme, la natation, le tir, le volley-ball ; sources C. Pociello, (1981). *Sports et Société*. Paris, Vigot, 100.

⁵⁷⁶ Si l'on se réfère aux arrêtés du 13/11/1972, BOEN, 47, 4123-4127 pour les futurs élèves-maîtres, puis celui du 03/02/1975, BOEN, 8, 819-823 pour les futurs élèves-professeurs-adjoints les activités sportives à options sont les suivantes : athlétisme, natation, gymnastique sportive, sports de combat (judo, lutte libre, lutte gréco-romaine, boxe anglaise), dans sports collectifs (BB, HB, VB, FB, rugby), voile (régate), canoë-kayak, ski alpin, ski nordique, saut à ski, tennis, escrime, aviron.

⁵⁷⁷ Le rugby à XV est un sport olympique présent à quatre reprises dans les sept premières éditions des Jeux olympiques modernes : 1900 à Paris, 1908 à Londres, 1920 Anvers, 1924 à Paris, date du retrait de ce sport du programme olympique par le CIO. À noter que le rugby à VII sera au programme des JO d'été de Rio en 2016.

aptitudes physiques des futurs élèves renvoyaient à l'utilisation du chronomètre, du décamètre, et des démonstrations techniques en référence aux gestes sportifs des experts.

S'agissant de la question des pré-requis maîtrisés par les élèves entrants dans les Centres de préparation, il apparaît évident qu'ils devaient déjà montrer qu'ils possédaient un ensemble de savoir-faire référés à des pratiques sportives qui, par ailleurs, seraient à nouveau évalués à la fin de leurs études en EPS (concours de recrutement) selon des modalités et des exigences par très différentes⁵⁷⁸ de celles prévues pour réussir à entrer en formation initiale. On l'aura compris, le législateur sélectionnait à l'époque de futurs élèves-maîtres d'EPS et PA d'EPS (et recruter à la fin) qui possédaient déjà des savoir-faire dans les APS les plus régulièrement enseignées en EPS⁵⁷⁹ et retenues dans les programmes de l'EPS.

En définitive, ils devaient être en possession d'une partie de ce qui fait l'identité professionnelle des enseignants d'EPS à savoir la maîtrise de la matière constituée par les APS. Cette stratégie avait-elle pour objectif de contribuer à une certaine forme de reproduction culturelle en recrutant de futurs enseignants d'EPS déjà acquis à la cause des pratiques physiques sportives pour l'essentiel d'obédience compétitive (olympique) ? En outre, les APS choisies pour sélectionner les futurs maîtres-élèves et élèves PA d'EPS ne permettaient-elles pas de contribuer à pérenniser une conception plutôt culturaliste de l'EPS ?

⁵⁷⁸ Voir à ce sujet Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 2 La construction des savoirs entre univers professionnel et champ sportif 1945-1995.

⁵⁷⁹ J. Zoro, (2002). *op.cit.*; M. Attali, & J. Saint-Martin, (2004, a). *op.cit.*

Années	Arrêtés, circulaires	Epreuves du concours d'admission à la 1er partie du CAPEPS dans les Centres ou Ecoles
1950	Arrêté 28/03/1950 (Jeunes gens et jeunes filles) 1 épreuve pédagogique ² 6 épreuves physiques	Epreuve écrite : analyse et commentaire d'un texte. Epreuve d'aptitude pédagogique : organisation et direction d'un jeu. Epreuves physiques : un parcours de 140m avec obstacles, 3 épreuves d'athlétisme, un grimper, une épreuve de natation 25m nage libre sans limite de temps (épreuve éliminatoire).
1953-1955	Arrêté du 17/10/1953, BOEN, 40, 3071-3075 Arrêté 15/02/1955 BOEN, 10, 721-741 (Jeunes gens et jeunes filles) 10 épreuves physiques JG et 10 JF	Epreuve écrite une dissertation culture générale, 4 épreuves d'athlétisme, 3 épreuves d'agrès, un parcours natation 50m nage chronométré au choix parmi brasse, crawl, dos crawlé, départ plongé (barèmes), 2 sports collectifs choisis pour les JG et 1 pour les JF (démonstrations et critérium).
1956	Arrêté 13/12/1956 BOEN, 3, 263 (Jeunes gens et jeunes filles) 10 épreuves physiques JG et 10 JF	Idem que 1955, sauf précisions pour l'épreuve de natation Parcours 50m non chronométré nage au choix parmi brasse, crawl, dos crawlé, départ plongé dans un bassin avec grand bain, épreuve non notée mais éliminatoire.
1963	Arrêté du 12 février 1963, BOEN, 9, 474-476 (Jeunes gens et jeunes filles) Plus d'épreuve écrite pour le concours d'admission	Trois épreuves d'athlétisme une course, un saut, un lancer), une épreuve gymnique (enchaînement sol) une épreuve de grimper Libre, une épreuve de natation 50m nage libre départ plongé (250 points de cotation donnés si épreuve terminée). L'obtention d'une mention au bac donne des points de cotation supplémentaires TB/12pts, B/8pts, AB/4pts.
1968	Arrêté du 6/02/1968, BOEN 7, 485-488 Mise en place des classes préparatoires dans les Lycées (P1).	Dossier : résultats obtenus en EP en classe de seconde, de première, de terminale (notes pour chaque trimestre). Performances réalisées : course de vitesse, saut en hauteur, lancer de poids, grimper, natation 50m (nage libre). Participation de l'élève à l'AS, aux compétitions. Expériences pédagogiques (centre aéré, colonies de vacances). Appréciation d'un professeur d'EPS sur les aptitudes de l'élève à entreprendre des études en vue du CAPEPS. Avis du professeur principal d'enseignement intellectuel.
1969	Circulaire du 12/03/1969, BOEN, 12, 1124-1134. Liste des classes préparatoires lycées, CREPS, et Ecoles normales d'instituteurs 48 lycées, 3 ENI, 2 CREPS, (1 ^{ère} partie du CAPEPS) pour entrer dans les UER EPS et ENSEPS Circulaire n°72-176/B 30/06/1972 A compter de la rentrée universitaire de 1972	Constitution du dossier idem que l'arrêté du 06/02/1968 puis des épreuves physiques pour les dossiers retenus Le programme des épreuves physiques est identique à celui fixé par l'arrêté du 28/02/1963. La mention obtenue au baccalauréat donne des points supplémentaires (TB/20pts, B/15pts, AB/8pts) comme l'aptitude pédagogique des postulants groupe A/12pts, B/8pts, C/4pts, D/0 pt. 3 épreuves d'athlétisme, un enchaînement de gymnastique au sol, une épreuve de grimper chronométrée, un parcours de natation 50m

Tableau n°11 : Évolution des épreuves relatives au concours d'admission dans les Centres et Écoles préparant à la première partie du CAPEPS (1950-1972).

1972	Grenoble, Lyon, Marseille, Poitiers, Rennes, Toulouse (Jeunes gens et jeunes filles) au moins 7 épreuves	nage libre chronométré, départ plongé, un sport collectif. Des épreuves complémentaires peuvent être organisées à l'initiative des présidents d'UER EPS.
1975	Arrêté du 11 avril 1975, BOEN n° 17, 1507-1508 Création du diplôme d'études universitaires générales mention STAPS	Pour entrée en première année d'études dans une UFR STAPS : <i>" les candidats sollicitant leur admission en première année doivent satisfaire à des épreuves permettant de vérifier leur aptitude physique à entreprendre de telles études. Le programme de ces épreuves est fixé par le conseil de l'unité d'enseignement et de recherche en éducation physique et sportive."</i>

Suite tableau n°11 : Évolution des épreuves relatives au concours d'admission dans les Centres et Écoles préparant à la première partie du CAPEPS (1950-1972).

Si l'on compare la nature des épreuves physiques du concours d'admission dans les Centres et Écoles préparant au CA du professorat d'EPS avec celles des maîtres (puis des PA d'EPS), on observe qu'elles n'étaient pas très différentes tant du point de vue des pratiques sportives imposées ou optionnelles que des modalités d'évaluation. En l'espèce, ce furent toujours les sports de base de l'EPS (athlétisme, gymnastique sportive, sports collectifs, natation) et des sports olympiques qui constituèrent pour l'essentiel la colonne vertébrale de ces épreuves physiques de sélection. Au niveau des modalités d'évaluation, ce furent encore le chronomètre, le décimètre, et des démonstrations techniques qui servirent d'outils pour apprécier les aptitudes physiques et les techniques sportives des futurs élèves-professeurs. On remarquera qu'à compter de 1963 les postulants qui avaient obtenu une mention au baccalauréat se voyaient alors attribuer des points de notation supplémentaires. Cette évolution atteste de l'importance accordée par le législateur à la valeur intellectuelle et culturelle des futurs élèves-professeurs, dont les meilleurs iront d'ailleurs alimenter l'élite de l'EPS dans les ENSEPS de jeunes filles et de jeunes gens. Pour autant, la mise en place des UEREPS (1969) et l'universitarisation des études en EPS a-t-elle fait évoluer les épreuves de la sélection pour entreprendre des études en EPS ?

C'est suite à la Loi d'orientation de l'enseignement supérieur du 12 novembre 1968 que les Unités d'enseignement et de recherche en EPS furent créées. La première année d'études devait alors s'effectuer dans des classes dites préparatoire (P1). Le législateur décida alors de sélectionner en amont des candidats et des candidates à l'entrée dans les Classes préparatoires (lycées, École normales ou un CREPS), pour y préparer la première partie du CAPEPS et l'entrée à l'ENSEPS. Pour les sélectionner, il opta tout d'abord pour un dossier (1968), qui fut complété ensuite par des épreuves physiques à compter de 1969⁵⁸⁰. Outre la présence des notes obtenues en EPS en classe de seconde, de première, et de terminale ainsi que des performances physiques (athlétisme, natation), on retrouve dans la liste des éléments figurants dans le dossier l'investissement des élèves au sein de leur AS et des compétitions scolaires, leurs expériences

⁵⁸⁰ Circulaire du 12/03/1969. Modalités d'admission en classe préparatoire à la 1^{re} partie du certificat d'aptitude au professorat d'EPS. BOEN, 12, 1124-1134.

pédagogiques (centre aéré, colonie de vacances), et une appréciation d'un professeur d'EP et du chef d'établissement sur les aptitudes physiques et intellectuelles du candidat(e) à entreprendre des études en EPS. Enfin, c'est avec la création du DEUG STAPS (11 avril 1975) que les directeurs des UEREPS (les IREPS à l'origine) mirent en place des épreuves permettant d'apprécier les aptitudes physiques des candidats et candidates à entreprendre de telles études. Selon l'arrêté du 11 avril 1975, il revenait à chaque conseil d'UEREPS (IREPS) de fixer la ou les épreuves de sélection. Dès lors, il se développa au plan national des épreuves physiques parfois complétées par des demandes de dossier portant sur la scolarité des élèves (notes d'EPS, notes au baccalauréat) et leur engagement dans le champ sportif (performances physiques, expériences pédagogiques).

On voit bien qu'à l'époque, le législateur cherchait à recruter de futurs étudiant(e)s en EPS qui possédaient déjà : une culture physique (corpo-sportive) en phase avec celle développée en EPS (les sports de base), une appétence pour la compétition sportive (l'AS), une expérience pédagogique dans l'animation en liaison avec l'exercice du métier d'enseignant d'EPS, et enfin une motivation presque logique d'ailleurs à entreprendre des études en EPS. Il apparaît clairement que les candidats et les candidates qui étaient très certainement retenus (ou favorisés) étaient ceux qui disposaient déjà de quelques éléments culturels (un habitus) liés à l'exercice du métier d'enseignant d'EPS. Ces constats nous interrogent d'une part, sur la chance accordée à ceux et celles qui auraient souhaité suivre à l'époque des études en EPS mais qui ne disposaient pas du fait de leur itinéraire personnel et scolaire les éléments retenus pour entreprendre de telles études et, d'autre part, sur les mécanismes de reproduction des enseignants d'EPS eu égard aux critères retenus pour sélectionner les futures générations d'enseignants d'EPS en fonction notamment de leur origine sociale et de leur capital corpo-sportif. Car, on remarque que les candidats et les candidates sélectionnés pour poursuivre des études en EPS devaient déjà maîtriser un ensemble de savoirs et de savoir-faire qui étaient également présents au niveau des concours de recrutement (épreuves physiques et orales), des programmes d'EPS et des modalités d'évaluation certificatives pour les classes à examens⁵⁸¹.

1.3. Début des années 80 : un embourgeoisement maintenu

C'est sans doute suite à la réintégration de l'EPS au Ministère de l'Éducation nationale (1981), que cette discipline d'enseignement tend à se scolariser encore davantage pour contribuer à lutter notamment contre l'échec scolaire grande préoccupation à l'époque de Alain Savary alors Ministère de l'Éducation nationale. Effectivement, selon Pierre Arnaud, c'est en se parant d'un maximum d'attributs scolaires (appareil docimologique, programmes, formation des personnels) que les disciplines d'enseignement en général, et l'EPS en particulier, parviennent à mieux être reconnues comme des disciplines

⁵⁸¹ Voir Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 2 La construction des savoirs entre univers professionnel et champ sportif 1945-1995.

d'enseignement scolaires à part entière⁵⁸². Pour autant, ce processus de scolarisation n'a pas nécessairement conduit l'EPS à se détacher totalement des pratiques sportives compétitives puisqu'elles demeurent la seule matière de référence à l'endroit des programmes en EPS⁵⁸³, des évaluations certificatives (épreuves EPS baccalauréat 1983), de la construction de la didactique des APS. En effet, au début des années quatre-vingt, l'athlétisme, la natation, la gymnastique sportive ainsi que les sports collectifs, constituent toujours l'essentiel des pratiques sportives programmées, enseignées et évaluées en EPS (au collège et au lycée). En ce qui concerne les formations initiales développées au sein des UER EPS menant au métier d'enseignant d'EPS (CAPEPS), le processus d'universitarisation des ces études se poursuit⁵⁸⁴ avec la création notamment d'un Diplôme d'étude approfondie (DEA), d'un doctorant mention STAPS (1982-1984).

Au début des années quatre-vingt l'embourgeoisement observé précédemment chez les élèves-professeurs semble se maintenir puisque plus de 30% des étudiants inscrits dans les UEREPS, pour y préparer le CAPEPS, ont un père qui exerçait une profession libérale ou était cadre supérieur, et 19,8% d'entre eux ont un père qui était cadre moyen ou technicien et 1,8% sans profession⁵⁸⁵. Toutefois, dans l'enquête menée par Bernard Gresser en 1989, on remarque que si, entre 1977 et 1985, l'évolution des positions sociales occupées par les parents d'étudiants entrants à l'UEREPS de Lille tend à se maintenir du côté des CSP favorisées⁵⁸⁶ (bourgeoisie et petite bourgeoisie), pour autant, il y a de plus en plus d'élèves(e)s, ayant eu un parcours scolaire assez médiocre, issus de parents ouvriers. Effectivement, on passe, entre 1977 et 1985, de 17,1% de fils et filles d'ouvriers à 29,9%. Outre ce glissement (local) vers des CSP plus défavorisés on note aussi qu'entre la cohorte d'étudiant(e)s entrants de 1977 et celle de 1985, on passe de 24,8% de fils et de filles de cadres moyens à 29% et de 26,5% à 21,4% d'étudiants entrants dont les parents exercent une profession libérale.

⁵⁸² P. Arnaud, (1983). *op.cit.*

⁵⁸³ Par exemple dans les IO de 1985, pour la famille (classification des APS) activités aquatiques, nous retrouvons quatre sports olympiques regroupés au sein de la FINA : natation course, water-polo, plongeon, natation synchronisée. Ce constat montre bien la difficulté de définir ce qui en EPS transcende la motricité des élèves les sports olympiques et/ou les APS.

⁵⁸⁴ Mise en place du DEUG STAPS 1975, de la licence STAPS en 1977, de la maîtrise STAPS en 1981. En 1982, est créée par le Conseil supérieur des universités la 74^{ème} section celle des STAPS. Le DEA STAPS voit le jour en 1982 et le doctorat mention STAPS en 1984. La Loi Savary sur l'enseignement supérieur de 1984 transforme les UER en UFR. Il devient alors de plus en plus difficile de maintenir légalement un concours d'entrée en STAPS, pour autant, il continue à exister dans de nombreux UFR (Caen, Lille, Marseille, etc.) jusqu'au début des années 90.

⁵⁸⁵ B. Michon, (1983). *op.cit.* 25. Il s'agit d'étudiants inscrits (n=6534) en 4^{ème} année (CAPEPS) au cours de l'année 1980-1981 ; source Ministère de l'Éducation nationale. Service des études informatiques et statistiques – Vanves.

⁵⁸⁶ B. Gresser, (1989). « Les entrants en STAPS à Lille ». *STAPS*, vol.10, 20, 15-30.

1.3.1. Disparités socio-économiques entre professeurs adjoints et certifiés

En ce qui concerne les élèves-professeurs adjoints⁵⁸⁷ nous ne disposons pas, concernant leur origine sociale, de statistique officielle émanant notamment du Ministère de la Jeunesse et des Sports. Toutefois, l'enquête menée par Bernard Michon pour l'année 1980-1981⁵⁸⁸ nous permet d'avoir une idée un peu plus précise quant à leur milieu social d'appartenance en liaison avec la profession du père. Si l'on en croit les résultats de ces travaux, il semblerait que les élèves-professeurs adjoints, inscrits dans les différents CREPS, étaient hiérarchiquement issus de milieux sociaux suivants : cadres moyens 23,6%, sans profession⁵⁸⁹ 18,2%, industriels, artisans, commerçants 15%, professions libérales et cadres moyens 12,3%, ouvriers 10,4%. En comparant ces données statistiques avec celles des élèves professeurs, on observe donc que ces derniers étaient, au début des années quatre-vingt, plus massivement issus de milieux socio-économiques plus favorisés que leurs futurs collègues professeurs adjoints. Précisions qu'à l'époque, si le baccalauréat (ou d'un diplôme admis en équivalence ou de l'ESEU⁵⁹⁰) était exigé pour les futurs élèves-professeurs pour entrer en formation initiale dans les UEREPS, il n'en était pas de même pour les élèves-professeurs-adjoints, non titulaires du baccalauréat, puisqu'ils devaient passer soit des épreuves écrites et orales avant de se présenter au concours d'admission d'entrée dans les CREPS ou disposer d'une équivalence⁵⁹¹. Par rapport à la question de la démocratisation de l'obtention du baccalauréat (capital culturel), Antoine Prost a notamment montré qu'il y avait eu au début des années quatre-vingt, et contrairement d'ailleurs aux années soixante-dix, un effet de position à l'avantage des classes sociales favorisées⁵⁹² dont étaient issus, comme nous venons de le voir, plus majoritairement les élèves-professeurs que les élèves-professeurs-adjoints. Enfin, si l'on compare l'origine sociale des étudiants inscrits dans les CREPS ou dans les UEREPS avec celles des autres étudiants scolarisés dans les établissements d'enseignements supérieurs, on constate que si, au début des années quatre-vingt⁵⁹³, les élèves-professeurs se situaient généralement dans la moyenne des classes sociales plutôt favorisées, en revanche, les élèves-professeurs adjoints étaient plus massivement attachés à des classes sociales plus « défavorisées ». En effet, le tableau ci-dessous indique que si, au début des années quatre-vingt⁵⁹⁴, les

⁵⁸⁷ Le recrutement des maîtres d'EPS se termine en 1976 (dernière session de M2) et est remplacé, en quelque sorte, par un nouveau corps celui des professeurs adjoints d'EPS scolarisés, pour leurs études, dans les CREPS pour trois années : deux années d'études et un an de stage en situation.

⁵⁸⁸ B. Michon, (1983). *op.cit.* 28. Il s'agit d'élèves-professeurs adjoints inscrits dans des CREPS (n=220).

⁵⁸⁹ Sans doute qu'il s'agit là de mères au foyer.

⁵⁹⁰ Examen spécial d'entrée à l'université.

⁵⁹¹ Arrêté du 3 février 1975. Examen ayant pour objet de vérifier l'aptitude des candidats non bacheliers au concours d'admission dans les CREPS pour le professorat adjoint. BOEN, 9, 891-892. Les épreuves écrites (coefficient 2) correspondent à une composition et un résumé de texte, l'épreuve orale (coefficient 1) porte sur les activités et les études du candidat. Les candidats qui obtiennent un total de points inférieurs à 48 ne sont pas autorisés à présenter le concours d'admission pour entrer en formation initiale.

⁵⁹² A. Prost, (1992). *op.cit.*, 109-110. Entre 1962 et 1981 l'origine sociale des élèves inscrits en terminale C (manifestement l'excellence) passe de 16% à 8,8% pour les ouvriers alors que le pourcentage d'élèves issus des milieux liés aux professions supérieures évolue de 21,5% à 39,9%. Il semblerait donc la démocratisation de la sélection ne semble pas profiter à tout le monde de la même manière.

⁵⁹³ B. Michon, (1983). *op.cit.*, 27-28.

⁵⁹⁴ Par rapport à la population d'ensemble, la France comptait en 1981 (en pourcentage) respectivement pour les hommes et pour les femmes : 10,6 et 5,7 pour les professions libérales, 12,7 et 17,9 pour les cadres moyens, 9,8 et 29,4 pour les employés, 44,7 et 19,1 pour les ouvriers, 2,1 et 12,9 pour les personnels de service, 85 et 7,6 pour les

élèves-professeurs d'EPS avaient des parents qui exerçaient plus massivement des professions libérales et supérieures (30%, cadres moyens 22%), et se situaient dans la moyenne des autres étudiants inscrits en études supérieures, en revanche, les élèves-professeurs adjoints étaient quantitativement moins rattachés aux professions libérales et supérieures, (12,3%, cadres moyens 23,6%) et davantage issus de milieux sociaux liés aux artisans et commerçants (15% contre 9,5%). Notons que les élèves-professeurs avaient quantitativement plus souvent une mère au foyer (18,2%) que les futurs certifiés (2,3%) ; en raison, du moins on le suppose, des mentalités entre les différents milieux sociaux vis-à-vis de la problématique liée au travail des femmes à l'extérieur du foyer familial, de choix personnels et familiaux, de qualifications professionnelles.

	Popul. active	IUT	Ecoles normales instituteurs	CREPS	UEREPS	Sciences	Lettres	Sciences éco.	Droit	Pharmacie	Médecine dentaire
Profession du père	7,6	8,8	4,7	2,3	3	6	4,2	6	4,4	6,2	3,2
Agriculteurs exploitants	1,7	0,6	0,3	1,4	0,2	0,4	0,3	0,5	0,4	0,2	0,2
Salariés agricoles	7,9	10,8	10	15	9,5	8,4	9,1	10,6	9,1	11,3	9
Industriels, artisans, commerçants	6,7	16,5	20,5	12,3	30,1	31,1	26,1	26,9	29,6	44	44,8
Cadres moyens	12,7	18,2	21,5	23,6	22	19,2	16,7	18,4	16,5	15,2	15,9
Employés	17,6	9,8	14,4	3,6	9,7	8	8,8	9,9	9,8	6	6,3
Ouvriers	37,7	23,3	13,7	10,9	13,7	13,5	13,7	14,4	12,2	7,3	7,6
Personnels de service	5,7	1,8	0,9	1,4	0,8	0,9	1,1	1,2	1,1	0,4	0,5
Autres CSP	2,4	5,6	2,9	10,4	4,1	5,8	7,6	5,8	7	3,8	4,2
Sans profession		1,6	11,1	18,2	2,3	1,9	3,1	2,4	4	2,2	2,4
NR		2,8		0,9	4,6	4,8	9,3	3,9	5,9	3,4	5,9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Effectifs	21775	5085	6589	220	6534	92523	187304	49219	109693	28549	109628

Tableau n°12 : Répartition des publics des différents établissements d'enseignement supérieur selon l'origine sociale (1980-1981)⁵⁹⁵.

1.3.2. Une sélection corpo-sportive qui se perpétue

Par rapport à la question du capital corpo-sportif des étudiants entrant en études en EPS, l'évolution des épreuves des concours d'admission dans les Centres et Écoles tend à toujours sélectionner des élèves-professeurs-adjoints (1975-1984, CREPS) et des élèves-professeurs (UEREPS, UFRSTAPS) disposant déjà, comme pour leurs prédécesseurs, d'un capital corpo-sportif (culturel). Quelle est alors la nature de ce capital corpo-culturel sélectionné et donc valorisé au travers des ces différentes épreuves de sélection ?

patrons de l'industrie, 7 et 6,5 pour les agriculteurs exploitants. Source enquête recensement INSEE, Données sociales, Paris, La documentation française, 1984.

⁵⁹⁵ B. Michon, (1983). *op.cit.*, 28. Sources : pour les universités Ministère de l'EN, Service des études informatiques et statistiques -Vanves- ; pour la population active INSEE, (1978). *Données sociales*. Recensement 1975, 48 ; pour les CREPS, enquête B. Michon ; pour les écoles normales d'instituteurs, Ministère de l'EN, Service des études informatiques et statistiques -Vanves - (1978), document n°4821, 13.

Années	Circulaires, note de service	Epreuves du concours d'admission à la 1ère partie du professorat-adjoint d'EPS (CREPS)
1978-1981	<p>Circulaire n°78-15/B 11/01/1978 BOEN, 5, 02/02/78 Circulaire n°79-09/B du 12/01/1979.</p> <p>BOEN, 6, 02/1979 Circulaire n°80-37 12/02/1980 BOEN, 8, 02/1979 Note de service n°81-035 20/02/1981 BOEN, 9, 05/03/81 Fin recrutement 1984</p>	<p>L'économie générale des épreuves d'admission pour entrer dans un CREPS ne change pas par rapport celles de 1975.</p> <p>Les candidat(e)s qui n'ont pas le bac ou un diplôme équivalent passe le Certificat d'aptitude intellectuelle (épreuves écrites, exposé général, résumé de texte).</p> <p>Epreuves d'admissibilité : épreuves physiques imposées : athlétisme (deux épreuves choisies) gym sportive (un enchaînement au sol), sports collectifs en situation de jeu (BB, HB, V), natation (50m au choix parmi dos, brasse, libre, papillon).</p> <p>Une épreuve physique à option à choisir parmi 3 groupes d'épreuves (A, B, C) est différente de l'option.</p> <p>Epreuves d'admission : une épreuve écrite : composition française sur la jeunesse, activités sportives, organisation loisirs.</p> <p>Un entretien avec le jury.</p>

Tableau n°13 : Épreuves d'admission dans les CREPS pour préparer la 1^{er} partie de professorat adjoint d'EPS (PA0).

Années	Arrêtés, circulaires	Epreuves d'admission en première d'études en UER EPS, UFR STAPS
Période 1975-1984	<p>Arrêté du 11 avril 1975, BOEN n° 17, 1507-1508 Possibilité de sélectionner</p>	<p>Possibilité d'organiser des épreuves pour apprécier les aptitudes des candidat(e)s à entrer en STAPS. Programme fixé par chaque UER puis UFR</p>
	<p>Loi sur le Service public de l'enseignement supérieur, J.O du 27/01/1984, 431-440 La sélection pour entrer à l'université, donc en UER EPS (STAPS), devient interdite</p>	<p><i>"Le premier cycle est ouvert à tous les titulaires du baccalauréat et à ceux qui ont obtenu l'équivalence ou la dispense de ce grade. (...). Tout candidat est libre de s'inscrire dans l'établissement de son choix (...) ayant son siège dans le ressort de l'académie où il a obtenu le baccalauréat, dans l'académie où est située sa résidence. (...). Lorsque l'effectif des candidatures excède les capacités d'accueil, d'un établissement, les inscriptions sont prononcées, après avis du président de cet établissement, par le recteur chancelier en fonction du domicile, de la situation familiale et des préférences exprimées."</i></p> <p><i>"Les dispositions relatives à la répartition entre les étranglements et les formations excluent toute sélection."</i></p>

Tableau n°14 : Évolution des épreuves d'admission en première année d'études en UEREPS (DEUG STAPS), UFRSTAPS (1975-1984).

Il apparaît clairement que jusqu'au milieu des années quatre-vingt la sélection des futurs élèves-professeurs-adjoints (fin du concours 1984) et des futurs élèves-professeurs reposait encore sur la détection d'aptitudes physiques à entreprendre de telles études. Comme pour la période précédente, on retrouve toujours au minimum des épreuves physiques liées aux sports de base de l'EPS (athlétisme, natation, gymnastiques sportive, sports collectifs) et aux sports olympiques. L'appréciation de la valeur

physique et technique des postulant(e)s se faisait toujours à partir de barèmes (athlétisme, natation), de codes de pointage (activités gymniques), de niveaux de jeu (sports collectifs). Ces constats attestent de la volonté de sélectionner, toujours et encore, de futurs étudiants et étudiantes en EPS déjà porteurs d'une culture corpo-sportive en phase avec celle que l'on retrouve majoritairement dans la culture professionnelle propre à la corporation des enseignants d'EPS (les APS, la compétition, les performances chiffrées...). Une fois de plus cela nous interroge sur la place faite aux étudiants qui souhaitent à l'époque entreprendre de telles études, mais ne disposaient pas au préalable (par héritage) de cette culture des pratiques sportives. Autrement dit, cela nous interpelle sur les mécanismes de reproduction et de pré-adhésion, chez une population d'étudiant(e)s en EPS, à une culture professionnelle, dont la matière d'enseignement repose pour l'essentiel sur les pratiques physiques sportives d'obédience compétitive⁵⁹⁶ : classement, performance, spécialisation technique, entraînement.

1.4. Fin des années 80 au début des années 90 : un embourgeoisement déclinant

Au tournant des années quatre-vingt le processus d'universitarisation des études en STAPS se poursuit avec notamment la création presque logique d'un doctorat mention STAPS (1984). Ce processus tend alors à (re)-positionner et à considérer l'EPS comme un frein au processus d'intégration des STAPS au sein même de l'Université française du fait d'une part, de la présence d'enseignants d'EPS du second degré incompatibles avec l'idée même de la recherche scientifique académique dorénavant développée en STAPS⁵⁹⁷ et, d'autre part, de la difficulté à cerner des objets de recherche propres à l'EPS. Dès lors, il semble que les relations entretenues entre les STAPS et l'EPS s'enracinent dans des débats conflictuels qui opposent bien souvent les acteurs sur des positionnements différents quant à la place à accorder au geste et à la parole, au praticien et au théoricien, au scientifique et à l'empirique, aux savoirs et aux connaissances dans les formations développées au sein des STAPS. C'est dans cette conjoncture que l'EPS devient en quelque sorte un sous-champ des STAPS. D'autant plus que de nouvelles filières et de nouvelles voies de professionnalisation émergent à côté de celles liées au métier d'enseignant d'EPS à l'instar du management et du marketing, de l'ergonomie, de la réhabilitation par les APS (handicapés, troisième âge, milieu carcéral).

En ce qui concerne le recrutement du personnel enseignant d'EPS, c'est au cours de cette période que le législateur tend, sans doute sous l'effet de revendications syndicales et de demandes suite au retour

⁵⁹⁶ En atteste l'étude menée par J. Crevoisier, & G. Vernet en 1978 dans plusieurs départements : Jura, Haute-Saône, Doubs, Territoire de Belfort (n=157 établissements), montre que les APS les plus enseignées sont (ensemble enseignants et enseignantes d'EPS) les sports collectifs (34,9%), l'athlétisme (29,03%), la gymnastique (21,4%), la natation (6,3%), les activités d'expression (1,26%), le plein air (1,81%), l'EPS générale 1,42%, divers (0,78%), in J. Crevoisier, & G. Vernet (1980). « Les matières enseignées en EPS ». *Revue EP.S*, 166, 8-10.

⁵⁹⁷ La revue *STAPS* voit le jour le premier avril 1980. Elle permet alors de communiquer et de diffuser en interne et en externe les premiers résultats de recherches universitaires menées dans ce jeune champ. À l'origine, cette revue dépend d'une Association qui deviendra par la suite l'Association francophone pour la recherche sur les activités physiques et sportives (AFRAPS).

de l'EPS dans le giron de l'Éducation nationale (1981), à homogénéiser et à réduire les concours de recrutement sur la base du CAPEPS (interne et externe) et des agrégations (externe 1982, et interne 1986) à l'instar des autres disciplines scolaires. C'est ainsi que le recrutement de professeurs adjoints est supprimé en 1984. Dès lors, il n'y a plus que des professeurs certifiés ou agrégés qui soient recrutés par des concours nationaux. Cette évolution par la réduction et l'homogénéisation des catégories administratives donne à l'EPS de nouveaux attributs qui lui permettent sans doute d'être encore davantage reconnue comme une discipline d'enseignement à part entière. Outre l'universitarisation et « l'intellectualisation » des formations initiales menant au métier d'enseignant d'EPS, on constate qu'il existe toujours des concours d'admission pour entrer dans les UER EPS (puis dans les UFRSTAPS) selon d'ailleurs des modalités très variables d'une UER (ou UFR) à une autre⁵⁹⁸, et malgré la loi d'orientation de 1984 qui stipule que la sélection pour s'inscrire à l'université en premier cycle est interdite dans la limite des capacités d'accueil propres à chaque établissement⁵⁹⁹. Cette disposition générale est d'ailleurs réaffirmée en 1992 puisque sont admis à s'inscrire en premier cycle universitaire tous les étudiants justifiant soit du baccalauréat ou d'une équivalence ou l'ESEU⁶⁰⁰. Pour autant, les épreuves de sélection pour entreprendre des études en STAPS continuent à exister et visent toujours à apprécier (à sélectionner) des aptitudes physiques et intellectuelles favorables à ce genre d'études dans l'optique sans doute d'une pré-professionnalisation au métier d'enseignant d'EPS. À titre d'exemple, si pour l'année 1984 on dénombre pas moins de 22 560 dossiers déposés dans les 19 UEREPS de France, ce sont seulement 2056 élèves qui furent au final autorisés à s'inscrire en première année d'études⁶⁰¹ après qu'ils aient passé des épreuves (pour l'essentiel physiques) de sélection soit à peine 11% de chances de réussite. Quels effets ont pu alors produire ces évolutions sur notamment l'origine sociale des étudiants scolarisés dans les UER EPS (puis dans les UFRSTAPS) eu égard à leur capital culturel corpo-sportif et économique ?

1.4.1. Un embourgeoisement légèrement déclinant

Si l'on se réfère à certains travaux⁶⁰² universitaires qui ont été menés sur notamment l'origine sociale et culturel des étudiant(e)s entrant dans différentes UEREPS, on observe du milieu des années quatre-vingt au milieu des années quatre-vingt-dix, les évolutions locales suivantes :

⁵⁹⁸ B. Gresser, (1989). *op.cit.*

⁵⁹⁹ Loi sur le Service public de l'enseignement supérieur, J.O du 27/01/1984, 431-440. En devenant des UFR les UER EPS ont perdu leur statut dérogatoire.

⁶⁰⁰ Arrêté du 26 mai 1992, Enseignement supérieur, DEUG, licence, maîtrise. BOEN, 25, 1726-1729.

⁶⁰¹ M. Gerbeaux, (1984). « La réussite aux examens universitaires dans les UER EPS de France. » Conférence des directeurs d'UER EPS, Lille.

⁶⁰² B. Michon, & C. Faber, (1987). « Les postulants en STAPS à Strasbourg. » *STAPS*, vol. 8, 15, 47-61 ; B. Gresser, (1989). *op.cit.*, ; F. Charles, & J.-P. Clément, (1999). « Les professeurs en EPS et leurs pairs des autres disciplines scolaires : caractéristiques et trajectoires des professeurs stagiaires à l'IUFM d'Alsace. » *STAPS*, 48, 7-23 ; S. Fleuriel, S. Mierzejewski, M. Schotte, (2008). « Les enseignants d'EPS. Premiers enseignements d'une enquête sociologique ». Colloque *L'EPS, Une discipline en mutation*, St Amand les eaux, les 21 et 22 novembre 2008. Compte-rendu d'enquête pour l'ANR.

- en 1985, à l'UEREPS Lille, le recrutement social chez les étudiants et étudiantes entrant se faisait pour l'essentiel au niveau de la classe ouvrière (29,9%) et « *de la petite bourgeoisie, petite bourgeoisie intellectuelle* »⁶⁰³ (cadres moyens 29%) ;

- entre 1983 et 1986, à l'UEREPS de Strasbourg, les étudiant(e)s qui postulaient étaient majoritairement issus, par rapport à la profession du père, pour 45% d'entre eux de la classe moyenne (instituteurs, cadres moyens, artisans, petits commerçants, techniciens, contremaîtres, agriculteurs), pour 27,4% de la classe dominée (employés, ouvriers, personnels de service), pour 17,9% de la classe dominante (industriels, commerçants, ingénieurs, professions libérales, professeurs, cadres supérieurs)⁶⁰⁴ ;

- entre 1986 (n=9502) et 1995 (n=15637), les positions sociales occupées par les parents d'étudiant(e)s inscrits sur le plan national dans les différentes UEREPS ou UFRSTAPS⁶⁰⁵ montrent qu'en une décennie, ils sont de moins en moins issus de milieux sociaux possédant un capital économique élevé et de plus en plus rattachés à des CPS dites moyennes. En attestent les données statistiques suivantes : entre 1986 et 1995⁶⁰⁶, 56% des étudiants inscrits appartiennent à des parents cadres contre 36% en 1995 ; en 1985 7,5% ont des parents qui exerçaient une profession intermédiaire contre 26% en 1995 ; en 1985 8% d'entre eux avaient des parents employés contre 12,5% en 1995.

Indiquons que les étudiants, filles et garçons, entrant dans les UEREPS de Lille et de Strasbourg possédaient, pour les cohortes de 1977 et de 1986, hiérarchiquement les séries de baccalauréat suivantes : bac série D (de 41,9% à 38%), bac série A (de 14,8% à 16,6%), bac série B (de 5,1% à 13,1%), bac série C (de 11,1% à 10%), bacs séries F et G (de 4,3% à de 9,4% et de 5,1% à 7,9%). Autrement dit, entre 1977 et 1986, on constate que les étudiants entrant dans deux UEREPS différentes étaient davantage titulaires de baccalauréats séries B (sciences économiques), A (littéraires, plutôt les filles d'ailleurs), F et G (gestion et comptabilité) que des baccalauréats scientifiques (séries C et D). Cette tendance confirme l'évolution des positions sociales dont dépendaient les étudiants entrant dans les différentes UEREPS.

Enfin, en ce qui concerne l'origine sociale des étudiants reçus aux CAPEPS, CAPES, CAPET, CAPLP2, agrégation, professeurs des écoles, l'enquête menée par Frédéric Charles et Jean-Paul Clément⁶⁰⁷ à l'IUFM d'Alsace, nous montre que les impétrants en EPS (n=48) en formation PLC2 (entre

⁶⁰³ B. Gresser, (1989). *op.cit.*, 22.

⁶⁰⁴ B. Michon, & C. Faber, (1987). *op.cit.*, 55.

⁶⁰⁵ E. Giret, & T. Michot, (2006). « Les étudiants en STAPS face à leurs employeurs. Étude comparée des représentations portées sur la filière STAPS par des étudiants en STAPS et leurs employeurs potentiels. » *Esprit Critique*, vol.8, 1, ISSN 1705-1045, Internet : <http://www.espritcritique.org>.

⁶⁰⁶ Cette date correspond à la borne supérieure de notre étude.

⁶⁰⁷ F. Charles, & J.-P. Clément, (1999). *op.cit.*

1993 et 1994) sont socialement conformes à leur pairs des autres disciplines scolaires⁶⁰⁸ (n=444). Effectivement, les positions sociales occupées par les pères de ces lauréats au CAPEPS sont quasiment homologues aux autres PLC2 reçus dans les autres disciplines scolaires, et aux professeurs des Écoles, soit environ 31% de cadres et professions intellectuelles supérieures et 31,5% de professions intermédiaires. Les lauréats à l'agrégation sont un peu plus issus des CSP favorisées (32,4% des cadres et professions intellectuelles supérieures) que les autres candidats du CAPES (30,5%) du CAPEPS (31,9%), du CAPLP2 (23,1%) du CAPET (20,5%), des professeurs des Écoles (29,5%). D'ailleurs, on note que les candidats reçus au CAPLP2 sont généralement plus issus de CSP (enseignement technique) liées aux ouvriers (34,6%) que les lauréats des autres concours (CAPES, CAPEPS, CAPET) de recrutement (environ 15%).

Ces lignes d'évolution locales et nationales montrent que les étudiant(e)s postulants et inscrits, entre 1986 et 1995, dans les différentes UEREPS (puis STAPS) ont progressivement été davantage rattachés à des CSP moyennes qu'aux professions libérales et cadres supérieurs. Autrement dit, « l'embourgeoisement » constaté au cours des années soixante-dix et quatre-vingt du fait, comme l'explique Bernard Michon, de l'universitarisation et de « l'intellectualisation » des études en EPS, ne semble pas se confirmer au mitan des années quatre-vingt dix peut-être en raison d'une offre de professionnalisation plus socialement ouverte⁶⁰⁹ qu'auparavant, c'est-à-dire ne se limitant pas au seul métier d'enseignant d'EPS.

1.4.2. Une sélection culturelle corpo-sportive maintenue

Le recrutement des professeurs-adjoints d'EPS s'étant arrêté en 1984, il n'y a plus dorénavant que des professeurs certifiés ou agrégés qui furent recrutés par des concours nationaux. Toutefois, durant cette période (fin des années 80 au début des années 90), les épreuves de sélection pour entrer en formation initiale dans une UEREPS (puis une UFRSTAPS) se maintiennent malgré l'universitarisation des ces études et la loi sur l'enseignement supérieur de 1984 qui interdit, de manière générale, la possibilité de sélectionner les postulants en première année à l'université⁶¹⁰. D'ailleurs, sur ce point précis les UEREPS étaient en quelque sorte hors la loi puisque pour entrer à l'université il suffisait d'être uniquement titulaire du baccalauréat ou de l'ESEU. Précisons qu'au milieu des années 90 ces épreuves de sélection disparaissent. Dès lors, les UFRSTAPS fixent des capacités d'accueil en fonction de leurs propres ressources et prennent en priorité tous les bacheliers de leur académie qui désirent entrer en STAPS.

⁶⁰⁸ *Ibid.*

⁶⁰⁹ Pour illustrer, dans les années 80 et 90 on voit apparaître en STAPS des filières telles que la réhabilitation par les APS à l'UFR STAPS de Montpellier, l'entraînement et l'expertise motrice à la Faculté des sciences du sport et de l'EP à Rouen, le management, le marketing, et l'ergonomie à l'UFR STAPS de Caen.

⁶¹⁰ Selon la note d'information du MEN, Les STAPS (2003). n°05-13.WWW.education.gouv.fr/stateval, 8 étudiants sur dix effectuaient en 1995 leurs études en STAPS dans l'académie où ils avaient obtenu leur baccalauréat.

Certains UFR, comme celui de Caen et de Rouen, se voient alors attribuer des moyens humains (postes de PRCE/PRAG en délégation rectorale) financiers et matériels supplémentaires pour répondre à l'accroissement rapide des effectifs en première année de STAPS. En l'espèce, au plan national, le nombre d'étudiants inscrits en STAPS passe de 11 600 en 1990 à 47 700 en 2003⁶¹¹ du fait notamment de la suppression⁶¹² d'un concours d'entrée en première année d'études au milieu des années 90. Qu'en est-il alors de l'évolution des épreuves de sélection entre la fin des années quatre-vingt et le milieu des années quatre-vingt-dix ? Quelle culture corpo-sportive valorisaient-elles ? Donnons quelques exemples locaux.

Si, d'une manière générale toutes les UEREPS organisent leur concours d'entrée en première année à partir d'un ensemble d'épreuves physiques (arrêté du 11 avril 1975), d'autres y ajoutent un dossier dans lequel on demande aux candidats et candidates des informations quant à leur scolarité (notes EPS, notes baccalauréat de français), leur vécu dans les APS (pratiques de club) et parfois même leurs expériences pédagogiques. Par exemples, si à Strasbourg et à Montpellier on recrute les futurs étudiants à partir d'un dossier scolaire et sportif ; et bien, à Lyon, à Orsay, et à Lille, les candidats et candidates sont notamment sélectionné(e)s à partir d'un dossier dans lequel ils doivent faire mention de leurs expériences d'encadrement (club, colonie de vacances etc.). Cette exigence renoue avec celle mise en place en 1950 pour l'entrée des futurs élèves-professeurs dans les Écoles préparant à la première partie du CAPEPS⁶¹³ (la direction d'un jeu). Outre ces pré-compétences à l'animation dans les APS, à Lille les candidats retenus sont ceux et celles qui ont obtenu au baccalauréat (toute série) une moyenne supérieure ou égale à 12 (mention assez bien) et une note d'EPS (toujours au baccalauréat) supérieure à 14 sur 20. À l'UER de Marseille, le conseil des enseignants avait même ajouté une épreuve écrite. Quelles sont alors les caractéristiques de la culture corpo-sportive des postulants en STAPS ? Donnons, à partir de résultats de travaux de recherche universitaire⁶¹⁴, quelques tendances au cours des années quatre-vingt-dix sans toutefois trop les détailler.

Les étudiants et les étudiantes postulants en STAPS (Lille et Strasbourg) :

⁶¹¹ *Ibid.*

⁶¹² Pour la petite et la grande histoire, c'est Gérard Bruant, enseignant en STAPS (anthropologue) et adhérent au SGEN, qui a contribué à faire disparaître les concours d'entrée en première année de DEUG STAPS puisque en devenant des UFR STAPS (1984) les anciennes UEREPS avaient perdu leur statut dérogatoire. Le SGEN fit alors un recours auprès de conseil d'État qui leur donna raison en demandant aux UFRSTAPS de supprimer les concours d'entrée en première année d'études, in L. Jarnet, (2003). « La production universitaire du corps sportif. » *Cahiers internationaux de sociologie*, 115, 247.

⁶¹³ Arrêté 28/03/1950. Concours d'admission dans les Centres et Écoles préparant au CAPEPS 1^{er} partie, BOEN, 19, 1595-1598.

⁶¹⁴ B. Gresser, (1989). *op.cit.* ; B. Michon, & C. Faber, (1987). *op.cit.*

- sont issus de familles plutôt sportives puisque 80% de leurs parents ont pratiqué au moins une activité sportive, dont 60% à « *bon niveau* »⁶¹⁵ ; progressivement les pratiques de loisir et d'entretien prennent le pas sur les sports de compétition ; les pères pratiquent plus et plus longtemps que les mères ;
- 76,9% d'entre eux ont atteint dans leur spécialité sportive au moins un niveau régional⁶¹⁶ ;
- 96,6% pratiquent une activité sportive compétitive en club et 71,8% pratiquent une activité physique de loisirs de manière régulière et intensive, c'est-à-dire 8 heures et plus d'entraînement hebdomadaires en club pour 30,8% et 5 heures et plus pour 33,3%⁶¹⁷ ;
- pratiquent en compétition des sports considérés comme appartenant aux classes sociales « populaires », c'est-à-dire non-distinctifs socialement, les options sportives choisies parmi les choix proposés au moment de passer le concours d'entrée en attestent : sports collectifs (37,7%), l'athlétisme (19,9%), la gymnastique (7,3%), la natation (7,3%), le judo (6,8%), soit au total 79% des choix⁶¹⁸ ;
- 72,6% ont participé à des compétitions sportives au sein du sport scolaire (UNSS) ;
- ont des morphologies physiques au-dessus de la moyenne nationale puisque la taille moyenne des hommes postulants était de 177,7 cm à Lille et de 178,33 cm à Strasbourg, de 168,4 cm à Lille et 166,27 cm à Strasbourg pour les femmes alors que les moyennes nationales étaient à l'époque de 171 cm pour les hommes et 161 cm pour les femmes âgés de 18 ans⁶¹⁹ ;
- ont choisi (motivations) à 88% de faire des études dans une UEREPS pour se professionnaliser dans les domaines professionnels liés aux APS ; 58,1% pour devenir enseignant d'EPS par goût pour les APS et la sécurité de l'emploi, 29,9% pour exercer un métier dans le sport.

Au final il ressort des ces études⁶²⁰ que les postulants en STAPS sont des étudiants qui sont issus de familles sportives disposant d'un capital corpo-culturel en liaison avec la petite bourgeoisie intellectuelle et « *la bourgeoisie d'action* »⁶²¹ et d'un capital corpo-sportif davantage marqué par les pratiques sportives compétitives que les pratiques physiques de loisirs et d'entretiens. Bien souvent, ils ont effectué un parcours scolaire moyen qui a été par ailleurs compensé, si on peut dire, au moment de postuler dans une

⁶¹⁵ B. Gresser, (1989). *op.cit.*, 23.

⁶¹⁶ *Ibid.*, 24.

⁶¹⁷ *Ibid.*, 23-24.

⁶¹⁸ B. Michon, & C. Faber, (1987). *op.cit.* 53.

⁶¹⁹ B. Gresser, (1989). *op.cit.*, 23.

⁶²⁰ B. Gresser, (1989). *op.cit.* ; B. Michon, & C. Faber, (1987). *op.cit.*

⁶²¹ B. Gresser, (1989). *op.cit.*, 15.

UEREPS par un capital corpo-sportif supérieur à la moyenne : temps de pratique, niveaux de pratique, compétition régulière et entraînements intensifs. Ils sont pour l'essentiel des pratiquants sportifs de bon niveau dans des activités sportives dites traditionnelles à savoir les sports collectifs, l'athlétisme, la gymnastique, la natation, le judo. La principale motivation déclarée pour entreprendre des études en EPS est liée à l'exercice d'une profession dans le domaine du sport, au sens large du terme, comme celle relative au métier d'enseignant d'EPS pour environ 60% des cas.

Dès lors, il apparaît clairement que les concours de sélection pour entreprendre des études en EPS (maîtres, professeurs-adjoints, professeurs), puis en STAPS, ont contribué à une reproduction sociale du corps professionnel des enseignants d'EPS dans la mesure où les éléments qui ont été retenus, en tant que critères de sélection, ont toujours favorisé entre 1945 et 1995 des postulants disposant d'une culture corpo-sportive (pratiques sportives, expériences pédagogiques) très proche de celle liée à l'exercice de cette profession : APS, compétition, enseignement des techniques.

En effet selon B. Michon et C. Faber « *Valorisant les aspects sportifs, pratiques et professionnels, les « profs de gym » cherchent à reproduire et donc à perpétuer le corps historique qu'ils constituent selon sa doxa (...) issus des milieux familiaux générant des pratiques et des goûts en homologie avec ceux de l'espace de l'EPS, les candidats au métier de « prof de gym » semblent présenter les caractéristiques nécessaires à leur reproduction de ce corps professionnel.* »⁶²²

Par rapport à notre thématique de recherche, nous veillerons à identifier dans la population étudiée ceux et celles qui disposaient d'un capital corpo-sportif dans le domaine de la natation sportive acquis notamment en dehors des études en EPS soit en tant que pratiquant et/ ou intervenant (expériences pédagogiques et didactiques). Nous chercherons alors à caractériser l'ensemble des savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir-être) appris sur cette pratique sportive d'obédience olympique.

2. L'évolution des formations et des structures de formations entre 1945-1995

Cette sous-partie de chapitre vise à présenter d'une part, les différentes formations initiales qui ont existé pour préparer soit le CAPEPS, le diplôme de maître d'EPS ou le professorat adjoint d'EPS et, d'autre part, les processus qui ont jalonné l'évolution de l'ensemble des études en EPS entre 1945 et 1995.

⁶²² B. Michon, & C. Faber, (1987). *op.cit.*, 59.

2.1. La pluralité des études en EPS (1945-1995)

Entre 1945 et 1995, les candidats et les candidates au CAPEPS, à la maîtrise d'EPS et au professorat adjoint d'EPS ont été alors scolarisés dans des différentes structures de formation⁶²³, dans lesquelles d'ailleurs les jeunes gens furent le plus souvent séparément des jeunes filles⁶²⁴. Le tableau synoptique n°15 donne les principales caractéristiques de ces concours du point de vue des structures de formation, des niveaux d'étude requis pour entrer en formation initiale, des concours d'admission en première année d'études, de la durée des études, des titres obtenus. Il s'agit d'indiquer ici, en liaison avec la sous partie précédente, les principaux processus qui ont pesé sur l'évolution de ces trois concours de recrutement. S'agissant de la nature des différentes épreuves (écrites, orales, pratiques) relatives à ces concours nationaux de recrutement (1945-1995), elles sont présentées et analysées plus en détail dans la Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 2 La construction des savoirs entre univers professionnel et champ sportif 1945-1995, notamment toutes celles qui concernent l'activité natation. Mais tout d'abord, voyons quels sont alors les principaux processus qui ont été au cœur de l'évolution des concours de recrutement d'enseignants d'EPS et des études en EPS ? Quels facteurs internes et externes au champ de l'EPS (puis au STAPS) ont pu peser sur ces transformations ?

⁶²³ Sauf dans les CREPS puisque c'est à compter de 1955 qu'ils ont pu préparer à la fois les étudiant(e)s en EPS à la maîtrise et au CAPEPS dans son intégralité.

⁶²⁴ Le fait que les formations initiales soient « démixtées » a concerné toutes les structures de formation. En effet, si la promotion ENSEPS 1942-1944 était mixte, celles qui suivront (1945-1973) ont été scolarisées dans une ENSEPS pour les jeunes filles à Châtenay-Malabry et une ENSEPS pour les jeunes gens d'abord à Joinville, puis à la Redoute de Gravelle à compter de 1946 et enfin, à partir de 1955, à Tremblay à côté de l'INS (Bois de Vincennes). Il en est de même pour les CREPS qui, en proposant des offres de formation par spécialités sportives, ont toujours séparé les filles des garçons qu'il s'agisse de la formation initiale des maîtres ou des PA EPS, sauf au CREPS de Pointe-à-Pitre ; CREPS pour les jeunes gens, Bordeaux, Dinard, Houlgate, Montry, Nancy, Talence, Toulouse, Vichy, Voiron, et CREPS pour les jeunes filles Aix-en-Provence, Boulouris, Dijon, Montpellier, Poitiers, Wattignies. Enfin, la mise en place des classes préparatoires (n=34) pour entrer dans une UEREPS dans des lycées se faisait, pour l'essentiel, en séparant les filles (n=18) des garçons (n=15) sauf à l'École normale mixte de Périgueux ; Circulaire du 12/03/1969, BOEN, 12, 1124-1134. Les UEREPS puis les UFR STAPS ont toujours été mixtes.

Lieux	Période	Durée de formation	Niveau d'entrée	Niveau de sortie	Titre
CREPS 1945	1945- 1985	2 ans puis +1 an de stage en 1977 3 ans	BEPC+Concours Bac+concours 1975	Maîtrise d'EPS Prof adjoint d'EPS	Diplôme de maître d'EPS 1945 Prof adjoint d'EPS 1961 par voie interne Arrêt recrutement maîtres d'EPS 1975 Recrutement par conc. des Prof Ad, fin recrutement 1984
IREPS	1945- 1969	3 puis 4 ans à compter 1948	Baccalauréat	CAPEPS	Prof Certifié d'EPS
CREPS	1955- 1975	3 puis 4 ans à compter 1948	Baccalauréat	CAPEPS	Prof Certifié d'EPS
ENSEP	1945- 1969	3ans puis 4 ans à compter 1948	Brevet sup, baccalauréat	CAPEPS	Prof certifié d'EPS
UER EPS INSEP	1969- 1985 1975	4 ans + 1 an de stage 1986 4 ans + 5 années d'ancienneté	Bac+concours (P1) CAPEPS ou maîtrise STAPS	CAPEPS Agrégation externe 1982 Agrégation interne 1986	Prof certifié d'EPS Par concours int. ou ext. ou par promotion sur liste d'aptitude. Par concours par liste d'aptitude
UFR STAPS (université)	1985- 1995	4 ans + 1 an de stage en IUFM 1989	Bac+concours fin concours d'entrée en DEUG 1ère 1994	CAPEPS interne 1989 CAPEPS externe	Prof certifié d'EPS

Tableau n°15 : Chronologie des formations initiales relatives à la maîtrise d'EPS, au professorat adjoint d'EPS et aux CAPEPS externe et interne entre 1945-1995⁶²⁵.

2.2. Un relatif allongement des études

Entre 1945 et 1975 la durée des études menant au concours de recrutement des maîtres d'EPS est restée sur deux années, et, elle a demeuré sur trois ans pour les PA EPS de 1975-1985. S'agissant des professeurs certifiés, on passe de trois années à quatre années d'études à compter de la session de 1948 (CAPEPS). Puis à cinq années, si l'on compte la mise en place d'une année de stage dans un Centre pédagogique régional (1952)⁶²⁶ qui perdura avec la deuxième année en IUFM à partir de 1991 (PLC2).

On suppose que cet allongement de la durée des études, chez notamment les professeurs certifiés, est liée à la volonté de vouloir harmoniser, au moins sur la forme, la durée de la formation initiale du personnel enseignant d'EPS sur celle des autres enseignants recrutés (au niveau licence) pour exercer dans le second degré. Si les élèves-maîtres d'EPS et les élèves-professeurs-adjoints d'EPS ont eu des scolarités plus courtes que celles des élèves-professeurs cela est dû au fait qu'au départ il n'était pas prévu qu'ils (les maîtres notamment) soient affectés sur des postes d'enseignant d'EPS dans l'enseignement secondaire mais plutôt dans le secteur péri-scolaire : base de plein-air, éducation populaire, CREPS,

⁶²⁵ B. Michon, (1983). *op.cit.*, 21-22 ; P. Néaume (1992). *op.cit.*

⁶²⁶ Les CPR voient le jour 1952 soit deux ans après la création du CAPES, in J.-F. Condette, (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France (XIXe-XXe siècles)*. Paris, L'Harmattan.

services départementaux ou régionaux du ministère de la Jeunesse et des Sports. Or, si en 1951 André Morice, alors secrétaire d'État à l'Enseignement Technique et à la Jeunesse et aux Sports, a tenu à rappeler lors d'une conférence de presse (26 janvier 1951)⁶²⁷ que les maîtres d'EPS ne pouvaient être affectés dans le secondaire que s'ils accédaient aux fonctions de chargé d'enseignement⁶²⁸, en revanche, cela n'empêchera pas qu'ils soient tout de même nommés dans des établissements secondaires dès 1956 pour des raisons budgétaires⁶²⁹. Effectivement, on suppose que cette décision relevait davantage d'une logique comptable⁶³⁰ que d'une logique pédagogique⁶³¹, dans la mesure où les maxima de services étaient de 23 heures pour un maître (cadre normal) et de 20 heures pour un professeur (cadre normal)⁶³².

Pour les élèves-professeurs, l'allongement des études en EPS est sans doute lié à la volonté d'intellectualiser et de scolariser davantage l'EPS en tant que discipline d'enseignement à part entière. Car, les études disciplinaires et les concours de recrutement constituent un des attributs qui permettent au final de faire reconnaître légitimement une discipline d'enseignement à part entière au sein de la culture scolaire par homorphisme et orthodoxie⁶³³. On comprendra alors que l'harmonisation (et aussi la réduction) des concours de recrutement sur la base des autres CAPES a constitué pour le SNEP⁶³⁴ un objet de lutte permanent dans l'optique d'asseoir la légitimité institutionnelle de l'EPS à l'école ; et de rallier ainsi, sur une plus longue durée, une corporation parfois éclatée du fait de la multiplicité des catégories administratives existantes : maîtres, PA d'EPS, chargés d'enseignement, PEGC, maîtres auxiliaires, agrégés, certifiés. Car, l'union faisant la force, il fallait mieux pour mener la lutte avoir un seul syndicat d'enseignants d'EPS, regroupant alors toutes les catégories administratives, qu'un syndicalisme parcellisé entre plusieurs regroupements syndicaux donc potentiellement plus facilement manipulable par le pouvoir politique. Par ailleurs, cette évolution a très certainement dû peser sur la recomposition identitaire du corps professoral des enseignants d'EPS eu égard aux modifications structurelles et axiologiques qu'ont connu les différentes structures de formation initiale préparant aux concours nationaux de recrutement d'enseignants d'EPS (maîtrise, PA EPS, CAPEPS) notamment à partir du moment où s'est mise en place le processus de monopolisation des études (au sein des UEREPS puis des UFRSTAPS) et des concours par le seul ministère de l'EN.

⁶²⁷ « Le programme de la Jeunesse et des sports pour 1951. » (1951). *Revue EP.S*, 4, 43.

⁶²⁸ Ce statut administratif obtenu à l'époque par voie interne donnait en quelque sorte une légitimité quant à la place occupée par les maîtres d'EPS dans le secondaire.

⁶²⁹ G. Véziers, (2007). *op.cit.*, 125-127.

⁶³⁰ La circulaire n°11-647 EP/3 du 17 octobre 1947, BOEN, 30, 1072, avait fixé le service hebdomadaire des maîtres et professeurs d'EPS de la manière suivante : 1/ Professeurs : cadre supérieur 16 heures, cadre normal 1^{er} catégorie 18 heures, cadre normal 2^e cat. 20 heures ; 2/ les maîtres d'EPS : cadre supérieur 20 heures, cadre normal 23 heures ; 3/ Professeurs délégués 20 heures ; 4/ Maîtres délégués 25 heures.

⁶³¹ Sans vouloir porter ici un jugement sur la qualité pédagogique des maîtres d'EPS.

⁶³² Cette différence de durée de service a perduré avec le recrutement des maîtres.

⁶³³ P. Arnaud, (1983). *op.cit.*

⁶³⁴ Les maîtres d'EPS avaient également leur syndicat, le Syndicat national des maîtres d'EPS fondé au printemps 1946, voir à ce sujet G. Véziers, (2007). *op.cit.*, 115.

2.3. Une élévation du niveau d'études requis

Si les élèves-professeurs ont toujours été recrutés (1945-1995) au niveau du baccalauréat ou une équivalence ou l'ESEU⁶³⁵, en revanche, le niveau d'études requis pour les maîtres a demeuré le BEPC⁶³⁶, puis le baccalauréat ou le Certificat d'aptitude intellectuelle (CAI) pour les PA d'EPS à compter de 1975. Pourquoi a-t-il alors toujours existé une différence de niveau d'études requis pour entrer en formation initiale entre les maîtres et les professeurs certifiés ?

On peut supposer que eu égard aux lois organiques qui organisent, depuis au moins la Libération, l'enseignement secondaire en France, il semble logique que les professeurs d'EPS, étant prioritairement affectés dans l'enseignement secondaire (collèges et lycées), soient au moins titulaires d'un diplôme scolaire équivalent à celui que préparaient leurs élèves à savoir le baccalauréat pour les lycées. En ce qui concerne les maîtres d'EPS, rattachés au ministère de la Jeunesse et aux Sports, leur affectation d'origine, c'est-à-dire plutôt dans le péri-scolaire, ne supposait pas qu'ils soient aux yeux de l'État nécessairement aussi diplômés que les publics auxquels ils pouvaient éventuellement s'adresser. Dès lors, le BEPC et le concours d'admission devaient « suffire » pour s'assurer qu'ils maîtrisaient au moins l'écrit et un niveau de culture générale (épreuve d'admission). S'agissant des PA EPS, l'obligation d'avoir le baccalauréat ou une équivalence ou le CAI, atteste de la volonté étatique de vouloir vraisemblablement sélectionner des élèves-professeurs-adjoints disposant d'un niveau d'études « légèrement » supérieur à leurs prédécesseurs les maîtres d'EPS. Cette exigence les plaçait dès leur entrée en formation initiale au même niveau que les élèves-professeurs. Plus généralement, rappelons toutefois que cette élévation du niveau d'études requis s'inscrit dans une période historique marquée par la démocratisation et la massification du baccalauréat⁶³⁷.

2.4. La permanence des concours d'admission

En liaison avec l'introduction du Chapitre 2. Des acteurs et des pratiques pédagogiques en EPS : objets d'histoire, nous constatons qu'il y a toujours eu, entre 1945 et 1995, tant pour les élèves-maîtres que pour les élèves-professeurs-adjoints et les élèves-professeurs, des concours d'admission pour entreprendre des études en EPS. De manière générale, ces concours ont reposé sur des épreuves physiques, des épreuves intellectuelles, et parfois même sur des dossiers personnels dans lesquels les postulants devaient indiquer leurs notes obtenues en EPS (lycée), la mention obtenue au baccalauréat, leur investissement dans l'AS de leur établissement, leur vécu sportif, leurs expériences pédagogiques dans

⁶³⁵ Examen spécial d'entrée à l'université.

⁶³⁶ Le BEPC devient avec la réforme Berthoin 1959 le Brevet d'études générales.

⁶³⁷ Entre 1970 et 1979 on passe de 167 307 titulaires du baccalauréat à 216 167 soit une augmentation de 77%, in *Rapport d'information sur le baccalauréat de sa naissance à 2007*, Sénat, 370, session ordinaire 3 juin 2008, 34-36. Indiquons que la création en 1968 du baccalauréat séries technologiques (F, G, H), à côté des séries classiques (A, C, D, E), a très certainement fait augmenter le nombre de bacheliers.

l'animation, ainsi que l'appréciation d'un professeur d'EPS et du chef d'établissement quant à leurs aptitudes à entreprendre de telles études. Autrement dit, on voit bien que ceux et celles qui étaient favorisés, eu égard aux critères de choix retenus par le législateur, devaient vraisemblablement déjà disposer d'un capital physique et socio-culturel relativement proche de celui qui a constitué, pour une bonne part, la culture professionnelle des enseignants d'EPS, à savoir : les pratiques sportives au sens large, la compétition, l'engagement associatif, l'animation voire l'enseignement. Comme nous l'avons vu, cette sélection laisse à penser de l'existence d'une logique de reproduction permanente au sein même du corps professoral des enseignants d'EPS. Sur un plan historique, on suppose que ce mécanisme de reproduction identitaire a contribué à établir, malgré la multiplicité des trajectoires possibles menant à l'exercice du métier d'enseignant d'EPS, une plus grande force corporative dans le souci de mieux se défendre collectivement au moment où justement l'identité de l'EPS a peu être déstabilisée comme par exemple avec la mise en place des Centre d'animation sportive en 1972, puis des Section d'animation sportive en 1977. Car, à l'époque, les CAS apparaissaient comme un risque d'externalisation de l'enseignement de l'EPS du fait de l'intervention, rendue possible, des titulaires de Brevet d'État sportif en EPS. Pourtant et paradoxalement, l'idée des CAS rejoignait en partie celle qui avait été développée au sein de La République des Sports débutée à Calais en 1965 sous la houlette de Jacques de Rette et de la Fédération des animateurs de la République des Sports

2.5. Vers une universitarisation et une monopolisation des études en EPS en STAPS

Comme nous l'avons déjà en partie indiqué le processus d'universitarisation des études en EPS, débuté depuis le cours supérieurs d'EP de G. Demeny en 1903 jusqu'à la création du DEUG STAPS en 1975, a eu vraisemblablement sur le fond et la forme pour effets :

- de rendre plus discursif (le savoir) les études menant au métier d'enseignant d'EPS ;
- d'intellectualiser⁶³⁸ les parcours de formation ;
- de se distancier paradoxalement des pratiques physiques (le faire) et du corps (l'être)⁶³⁹ ;

⁶³⁸ B. Michon, (1983). *op.cit.*, 17.

⁶³⁹ J. Gleyse, (1989). « Les paradoxes d'une intégration institutionnelle image de l'éducation physique et sportive du secondaire. » *STAPS*, vol.10, 20, 31-36.

Les raisons historiques pour lesquelles les concours nationaux de recrutement d'enseignants d'EPS ont été progressivement monopolisés par le ministère de l'EN (1945-1995) sont à la fois multiples et consubstantielles. Sans trop vouloir les détailler, quelles sont-elles ?

- un processus de scolarisation de l'EPS, du fait de son rattachement unicéphale à l'EN en 1981, a conduit en quelque sorte l'État à ne recruter que des enseignants titulaires du CAPEPS ou de l'agrégation externe ou interne (niveau maîtrise ou CAPEPS) formés initialement à l'université et non plus du personnel issu de formations dépendantes du Ministère de la Jeunesse et des Sports à l'instar des maîtres d'EPS et des PA EPS (fin du recrutement 1984) ;

- un processus d'universitarisation des études en EPS et en STAPS a notamment donné le jour à un doctorat STAPS (1984) et à une agrégation externe d'EPS (1983, 1^{er} session). Quasiment toutes les disciplines scolaires enseignées de l'école primaire à l'université (les lettres modernes, les lettres classiques, les mathématiques, les langues étrangères, l'histoire, la géographie, la physique, la chimie, etc.) possèdent ces deux attributs scolaires. Ce processus d'universitarisation des études a donc conduit par homomorphisme ou par orthodoxie scolaire à ce que l'EPS ait, elle aussi, que des enseignants d'EPS formés à l'université et recrutés par des concours définis et organisés à l'échelon national et uniquement dépendants de l'EN : CAPEPS et agrégations ;

- un processus syndicaliste ; effectivement, rappelons que sur un plan historique le recrutement d'enseignants d'EPS par la voie unique des CAPEPS (externe et interne à compter de 1989) et des agrégations (externe en 1982 et interne⁶⁴⁰ en 1986) renvoie à des revendications syndicales datant d'avant l'élection présidentielle de 1981. En attestent les demandes faites par le SNEP dès le mois de janvier 1975 : « *le rattachement à l'Éducation nationale (...), un plan de recrutement de professeurs d'EP⁶⁴¹ soit 3000 pendant trois ans (...), la mise en place d'une licence et d'une maîtrise universitaire en EPS, un plan de formation permanente pour tous les enseignants sur 5 ans (...), l'organisation d'une recherche pédagogique avec établissement d'expérimentation (...), le développement véritable d'une ENSEP.* »⁶⁴² Ainsi, à compter de 1985 tous les enseignants d'EPS recrutés par la voie des concours sont généralement tous passés par une UEREPS ou une UFRSTAPS dépendante de Ministère de l'enseignement supérieur (MEN). Il n'y a donc plus ni de structure de formation initiale et ni de concours de recrutement de personnel enseignant d'EPS qui soient rattachés au Ministère de la Jeunesse et des Sports. C'est dire si l'universitarisation des études en EPS et la scolarisation de la discipline EPS ont conduit à ce que les UFR

⁶⁴⁰ La première session aura lieu en 1989.

⁶⁴¹ Bizarrement le S (sport) « habituel » du sigle EPS a volontairement disparu ici. C'est stratégiquement compréhensible mais idéologiquement surprenant pour des acteurs syndicaux qui ont toujours milité pour une EPS socialement et culturellement fondée sur des pratiques sportives.

⁶⁴² SNEP (1975). *L'EPS dans tous les lycées et collèges. Luxe ou nécessité ?* Supplément au n°67, Paris, Bouillot, 18.

aient le monopole des formations initiales alors quand dans le même temps l'EPS est devenue un « sous-champ » des STAPS.

Au final, il apparaît clairement, qu'entre 1945 et 1995, l'évolution des structures de formation et des études préparant à divers concours de recrutement d'enseignants d'EPS se soit déroulée sous l'effet conjugué de plusieurs processus (de scolarisation, d'universitarisation, d'homogénéisation, de monopolisation, de réduction) dépendants à la fois de facteurs internes (positions syndicales) et de facteurs externes (décisions de politiques générales) au champ de l'EPS. Ces derniers ont alors infléchi, sur le fond et la forme, la nature des études en EPS et des différentes épreuves des concours de recrutement d'enseignants d'EPS : allongement de la durée, homogénéisation et réduction des formations, intellectualisation des études, mise à distance des pratiques sportives (du faire), didactisation des APS voire de l'EPS. C'est pourquoi un détour par l'analyse des profils de professionnalité recherchés devrait nous permettre de mieux sérier les identités professionnelles des acteurs ordinaires de l'EPS qui ont été façonnées, en amont, dans les différents centres qui ont eu en charge la préparation au CAPEPS, à la maîtrise d'EPS puis au PA d'EPS⁶⁴³.

3. L'évolution des profils de professionnalité recherchés

Si, comme nous l'avons vu, la permanence des concours d'admission dans les écoles et centres préparant aux concours de recrutement d'enseignants d'EPS a pu contribuer à la mise en place d'une logique de reproduction⁶⁴⁴ au sein même du corps professoral des enseignants d'EPS, pour autant, les profils de professionnalité recherchés par les divers concours de recrutement, ont-ils toujours sélectionné des profils d'acteurs ordinaires semblables quels que soient les concours passés (CAPEPS, maîtrise, PA EPS) ? Cette question nous intéresse, car nous supposons que l'identité professionnelle de chaque acteur ordinaire a pu varier en fonction, entre autres, de la formation initiale vécue et des concours passés.

3.1. Les professeurs certifiés : de l'animateur charismatique à l'ingénieur didacticien (1947-1989)

S'étayant sur les rapports de jurys du CAPEPS (1947-1989)⁶⁴⁵, concernant uniquement les épreuves orales d'admission se déroulant à l'issue des quatre années de formation, Chantal Amade-Escot met en lumière la nature des profils de professionnalité qui ont été recherchés au cours de cette période.

⁶⁴³ C. Dorville, (1993). « Les concours de recrutement comme révélateurs de l'identité de l'éducation physique. », in J.-P. Clément, & M. Herr, (dir.). *L'identité de l'éducation physique scolaire au XXe siècle*. Clermont-ferrand, AFRAPS, 311-326.

⁶⁴⁴ Utile sans doute à la mise en place par congruence d'une stratégie identitaire visant à préserver à l'intérieur de l'école la spécificité et la légitimité de l'EPS ; autrement dit, l'identité professionnelle des enseignants d'EPS autour d'un noyau dur constitué par un système de valeurs alors (pré-)partagées.

⁶⁴⁵ C. Amade-Escot, (1993). *op.cit.*, 365-375.

En l'espèce, c'est à partir d'une analyse catégorielle du texte⁶⁴⁶ qu'elle a pu mettre en évidence une périodisation de ces profils de professionnalité eu égard à l'évolution des épreuves orales professionnelles visant, selon elle, à faire évoluer l'identité professionnelle des acteurs ordinaires de l'EPS. Outre cette évolution, elle a pu également constater des continuités. Sans trop les détailler, précisons ces principales lignes d'évolution (ruptures/continuités) à l'aune de l'évolution des exigences fixées par les épreuves orales professionnelles du CAPEPS entre 1947 et 1995.

Années	Nombre d'épreuves professionnelles	Nature et contenu des épreuves
1945 à 1950	5 épreuves	5 leçons dites de pédagogie pratique conduites avec des groupes d'élèves devant les examinateurs.
1951 à 1966	6 épreuves	6 leçons dites de pédagogie pratique conduites avec des groupes d'élèves devant les examinateurs.
1967 à 1970	5 épreuves	1 stage en situation noté, 1 oral séance d'APS, 3 leçons dites de pédagogie pratique devant des examinateurs
1971 à 1978	2 épreuves	1 oral séance d'APS, 1 oral programme, progression.
1979 à 1981	1 épreuve	1 entretien à la suite d'une inspection lors d'un stage. Le candidat est inspecté durant deux séances avec deux classes différentes.
1982 à 1985	1 épreuve	1 oral sur dossier constitué lors d'un stage obligatoire. Oral dit de "didactique et pédagogie de l'EPS."
1986 à 1989	2 épreuves	1 oral sur dossier constitué lors d'un stage "didactique et pédagogie sur l'EPS. 1 oral intitulé "analyse d'une prestation physique".
1990 à 1995	3 épreuves	1 oral sur dossier constitué lors d'un stage "didactique et pédagogie sur l'EPS. 2 oraux intitulés "analyse d'une prestation physique."

Tableau n°16 : Évolution de la nature des épreuves orales professionnelles d'admission du CAPEPS entre 1945 et 1995 selon C. Amade-Escot⁶⁴⁷.

3.1.1. De 1947 au début des années 60 : un professeur charismatique

De l'analyse de C. Amade-Escot, il en ressort qu'entre 1947 et le début des années soixante, le législateur a recherché un profil de professeur d'EPS maîtrisant des compétences pour « motiver les

⁶⁴⁶ C'est-à-dire un découpage du texte des rapports de jury de CAPEPS en unité d'enregistrement puis la classification de ces unités en catégories. Sur un plan méthodologique, elle a eu recours à l'analyse factorielle.

⁶⁴⁷ C. Amade-Escot, (1993). *op.cit.*, 366.

élèves dans le cadre d'un enseignement normé. »⁶⁴⁸ Autrement dit, un acteur ordinaire en capacité de démontrer aux élèves les gestes et les techniques (sportives) à acquérir et de leur proposer des situations d'apprentissage suffisamment motivantes pour permettre de les acquérir. Notons, que dans certaines épreuves physiques et orales du CAPEPS les candidats et les candidates étaient tenus d'exécuter des démonstrations techniques.

Pour illustrer à l'époque ces exigences, l'ouvrage de Maurice Baquet proposait dès 1942 une démarche pédagogique à l'endroit de l'enseignement des techniques sportives proche de celle exigée au travers des épreuves professionnelles du CAPEPS : 1/. Démontrer la technique. 2. Faire exécuter globalement la technique. 3/. Décomposer la technique dans un ordre déterminé. 4/. Exécution synthétique de la technique (forme et rythme). Dès lors, comme au niveau du CAPEPS, le « bon professeur » était celui qui savait pratiquer, observer, penser et comprendre⁶⁴⁹ la technique pour bien la transmettre.

3.1.2. Années soixante : un professeur gestionnaire de situations

Si, au cours des années soixante, l'enseignant d'EPS doit demeurer un spécialiste du geste et de la technique (épreuves physiques), en outre, il doit également être un bon organisateur des conditions d'apprentissage. Selon C. Amade-Escot, le profil de professionnalité recherché par les épreuves professionnelles devait permettre de sélectionner des fonctionnaires maîtrisant « *les procédures de gestion des espaces, des temps et des matériels constituent les éléments de la professionnalité globale des professeurs d'EPS.* »⁶⁵⁰ L'enseignant recruté (donc recherché et valorisé ici) est celui qui était en capacité de gérer des groupes d'élèves dans des espaces pédagogiques afin de leur proposer des situations d'apprentissage variées. Ces épreuves permettaient alors d'apprécier les « *savoir-faire didactiques et pédagogiques.* »⁶⁵¹ C'est-à-dire, selon C. Amade-Escot, « *la présentation des contenus, leur articulation avec les objectifs visés et avec le niveau des élèves.* »⁶⁵² Les contenus renvoyaient à des progressions d'exercices linéaires en liaison avec la demande institutionnelle prescrite en l'espèce par la *Programmation des APS* du 3 mai 1967 et les IO du 19 octobre 1967 : programme, programmation, progression. Ils (les contenus) étaient alors référés à une norme technique (techno-centrisme, « *les gestes sportifs les plus caractéristiques* »⁶⁵³, liée aux sports de base de l'EPS - natation, gymnastique sportive, athlétisme, sports collectifs - que l'on retrouve d'ailleurs dans les épreuves physiques et orales du CAPEPS⁶⁵⁴.

⁶⁴⁸ *Ibid.*, 369.

⁶⁴⁹ M. Baquet, (1942). *op.cit.*, 31-34.

⁶⁵⁰ C. Amade-Escot, (1993). *op.cit.*, 369.

⁶⁵¹ *Ibid.*, 369.

⁶⁵² *Ibid.*, 371.

⁶⁵³ Circulaire du 21 août 1962. EPS, Instruction pour l'organisation des activités du sport. *op.cit.*, 3371.

⁶⁵⁴ Voir à ce sujet la Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 2. La construction des savoirs entre univers professionnel et champ sportif 1945-1995.

3.1.3. Années soixante-dix : un professeur pédago-didacticien

Vraisemblablement, le profil de professionnalité recherché au cours des années soixante-dix semble s'inscrire dans la continuité de celui des années soixante, c'est-à-dire un professeur d'EPS sachant maîtriser des savoir-faire pédagogiques et didactiques dans l'optique d'enseigner des techniques pour l'essentiel sportives. À l'époque, ces techniques constituent la matière culturelle de référence pour l'EPS à partir de laquelle elle va développer un processus de légitimation scolaire sur une base toutefois de nature idéologique. S'agissant du profil recherché, si les aspects organisationnels semblent un peu moins compter que pour la période précédente, en revanche, l'enseignant d'EPS recruté doit toujours être en capacité d'organiser ses contenus et ses situations d'apprentissage de nature pour l'essentiel technico-centrée. Autrement dit, il doit être capable de créer des conditions favorables permettant l'acquisition par exemple des techniques de nage sportive en référence à la technicité des experts que l'on retrouve par ailleurs à l'époque décortiquée dans la *Revue EP.S* sous la forme de kinogrammes⁶⁵⁵ et de progressions d'exercices ou d'enseignement.

3.1.4. Années quatre-vingt : un professeur savant et didacticien

Au cours cette période, qui correspond selon les historiens de l'EPS⁶⁵⁶ à la scolarisation de l'EPS en tant que discipline d'enseignement à part entière, le profil de professionnalité recherché renvoie à un professeur d'EPS « savant » et maîtrisant des savoirs didactiques⁶⁵⁷. Que signifie un professeur d'EPS savant et didacticien ? De quels savoirs didactiques s'agit-il ?

Durant les années quatre-vingt, un professeur savant est celui qui maîtrise des connaissances et des savoirs sur les APS (la matière), sur les élèves, et sur les aspects pratiques (versant pédagogique) liés à l'enseignement et à l'apprentissage des APS en EPS. En ce qui concerne les savoir-faire didactiques, il s'agit de rechercher des « *compétences relatives à la construction de situation d'apprentissage, à leur évaluation et à leur régulation.* »⁶⁵⁸ Cette évolution serait en partie due à la mise en place d'une nouvelle épreuve orale professionnelle dès 1982⁶⁵⁹ à orientation didactique. En l'espèce, il s'agissait d'un oral reposant sur un dossier de *didactique et de pédagogie de l'EPS* confectionné en amont au cours d'un stage en établissement scolaire. Cette épreuve procédait à une analyse critique et réflexive sur les activités d'enseignement des candidats et des candidates non pas tant sur les techniques sportives (objet) à acquérir mais davantage sur l'activité d'apprentissage des élèves (sujet) confrontés à des APS. Ainsi, l'analyse et la formalisation des APS, en tant que système de contraintes et de ressources permettant le

⁶⁵⁵ R. Catteau, (1970). « Évolution de la brasse. » *Revue EP.S*, 101, 71-75.

⁶⁵⁶ P. Arnaud, (1983). *op.cit.*

⁶⁵⁷ Sauf erreur de note part, le terme de didactique n'est pas usité dans les rapports de jurys avant 1982.

⁶⁵⁸ C. Amade-Escot, (1993). *op.cit.*, 371.

⁶⁵⁹ Arrêté du 17 décembre 1981. Epreuves du concours de recrutement des professeurs d'EPS, BOEN n°2, 109-119. Cette épreuve orale est mise en place à compter de la session de 1982. Il s'agit alors « *d'apprécier essentiellement les capacités du candidat à concevoir, construire, évaluer et ajuster son enseignement* » (...) à partir de « *documents de préparation et d'évaluation établis à l'occasion d'un stage en situation pédagogique réelle.* »

développement des élèves, semble prendre le pas, au cours de cette période, sur l'aspect purement technologique et démonstratif (techno-centrisme) des apprentissages en EPS. Cette épreuve introduit une rupture dans l'évolution des profils de professionnalité recherchés depuis 1945 en EPS. Effectivement, cet oral devait permettre de recruter un profil d'enseignant plus à même de conduire une activité d'auto-analyse de ses propres pratiques d'enseignement selon une logique d'articulation permanente entre la théorie et la pratique. Toutefois, si cette nouvelle épreuve constitue un tournant dans l'évolution des profils recherchés, et sans doute aussi au niveau de la formation initiale, il n'en demeure pas moins qu'elle repose toujours sur des « *savoirs empiriques et normatifs* »⁶⁶⁰ issus d'un ensemble d'expériences personnelles parfois théorisées et diffusées dans et par l'univers professionnel de l'EPS (revues professionnelles, stages, formation professionnelle continue, rencontres etc.). Ainsi, avant que ne se mette en place dans les IUFM (1991) l'idée de former de futurs praticiens réflexifs disposant d'une culture professionnelle commune, on note que le champ de l'EPS avait déjà introduit une formation réflexive sur les pratiques pédagogiques et didactiques par le biais de cette épreuve orale sur dossier CAPEPS (1982).

Si, C. Amade-Escot montre qu'entre 1945 et la fin des années quatre-vingt le législateur a cherché à recruter quatre profils différents de professeurs d'EPS (charismatique, gestionnaire, pédago-didacticien, savant didacticien) répondant en partie à la rénovation des contenus et des méthodes d'enseignement de l'EPS du fait d'une part, de (sa soit disant) modernisation par les pratiques sportives et, d'autre part, de sa scolarisation en tant que discipline d'enseignement à part entière, pour autant, il semble avoir demeuré au niveau des compétences recherchées des permanences (traditionnelles) telles que la connaissance des techniques sportives et des règlements sportifs, ainsi que la maîtrise d'un ensemble de savoirs didactiques et pédagogiques (normatifs et empiriques) permettant de justifier les pratiques d'enseignement. Dès lors, la place accordée aux connaissances scientifiques dans l'appréciation du candidat semble limitée dans la mesure où elle constate que les examinateurs se réfèrent pour l'essentiel aux seuls savoirs pratiques.

Cette tendance témoigne des débats qui ont jalonné la formation des cadres de l'EPS à propos du rapport entre les données scientifiques⁶⁶¹ et les savoirs pratiques émanant des expériences vécues. La temporalité des réformes concernant les profils de professionnalité recherchés par les épreuves du CAPEPS semble évoluer à un rythme un peu différent de celui des acteurs chargés de former et de recruter le personnel enseignant de l'EPS.

⁶⁶⁰ C. Amade-Escot, (1993). *op.cit.*, 374.

⁶⁶¹ Rappelons que dès 1903 G. Demenÿ, père de la méthode française d'éducation physique, avait mis en place un cours supérieur d'EP à l'université afin de donner dans la formation des futurs professeurs de gymnastique des connaissances scientifiques solides pour étayer, comprendre et justifier leur enseignement. Dans son ouvrage intitulé (1902). *Les bases scientifiques de l'EP*. Paris, Librairie Félix Alcan ; il développe déjà ce modèle de formation.

3.1.5. De l'empirisme à l'universitarisation des études en EPS

Procédant différemment sur un plan méthodologique, Yvon Léziart nous montre comment l'évolution des différentes épreuves du CAPEPS⁶⁶² (1971-1999) « s'est stabilisée autour de trois dimensions : la dimension scientifique, la dimension des APS, la dimension professionnelle. »⁶⁶³ C'est d'abord à partir d'une analyse institutionnelle qu'il nous indique que la formation des étudiants en EPS s'est déplacée (1950-1999) d'une logique de professionnalisation empirique vers une logique plus discursive et universitaire des études menant au métier d'enseignant d'EPS. Puis, c'est en effectuant une analyse fonctionnelle de l'évolution (1970-1995)⁶⁶⁴ des coefficients attribués aux différents mais permanents blocs d'épreuves écrites (connaissances scientifiques), orales (savoir-faire pédagogiques et didactiques), et physiques (APS) qu'il met en évidence les lignes d'évolution suivantes :

Années	Nombre d'épreuves professionnelles	Nature et contenu des épreuves
1945 ⁶⁶⁵ CAPEPS 2 parties (trois ans)	<u>1ère partie</u> 3 épreuves écrites coef.3	Epreuves écrites : anatomie, physiologie, psychopédagogie; Epreuves techniques individuelles : natation, 3 en athlétisme, grimper, agrès, sauvetage, à mains libres. Epreuves orales : anatomie, physiologie, pédagogie générale, règlements et techniques. Epreuves de pédagogie pratique : leçon, grand jeu ou sport collectif. Epreuves écrites : sciences, pédagogie, technique sportive; Epreuves techniques individuelles : natation, 3 en athlétisme, agrès, grimper, mains libres, saut de cheval, saut de mouton et rythmique. 1ère interrogation : anatomie, physiologie, hygiène générale (2 questions tirées au sort). 2ème exposé : question tirée au sort psychologie, sociologie, méthodes techniques, contrôle et organisation de l'EP, des jeux, des sports, plein air. Epreuves de pédagogie pratique : leçon d'entraînement général, danse populaire, exercices de maintien, leçon d'initiation sportive, rythmique;
	9 épreuves physiques coef.8,5 3 épreuves orales coef.6	
	2 épreuves de péda. pratique coef.3	
	<u>2ème partie</u> 3 épreuves écrites coef .3	
	10 épreuves physiques coef.6	
	2 épreuves orales coef.4	
	5 épreuves de péda. Pratique coef.7	
	Total coefficients : 40,5	

Tableau n°17 : Les épreuves écrites, orales, physiques et de pédagogie pratique du CAPEPS en 1945.

⁶⁶² Eu égard aux facteurs internes et externes qui ont pu peser sur ces transformations à l'endroit : de l'universitarisation des études, de la scolarisation de l'EPS au sein du MEN, du militantisme pédagogique et corporatiste, des stratégies de défense et de préservation identitaire etc.

⁶⁶³ Y. Léziart, (2000). « La formation des étudiants en EPS : entre scientificité et professionnalité ; analyse des tendances au cours des vingt dernières années. » in, *Éducation physique et sportive. Quelle activité professionnelle pour la réussite de tous ?* Actes du colloque - Orsay. Supplément au bulletin, 637. Paris, SNEP-FSU, 143.

⁶⁶⁴ Nous avons ajouté à cette période d'étude l'évolution des épreuves du CAPEPS entre 1945 et 1970.

⁶⁶⁵ Arrête du 28 mars 1945. CAPEPS (1^{re} et 2^e parties). Conditions d'organisation, nature et programme des épreuves, BOEN n°27, 1724-1737. Arrêté du 25 octobre 1945. CAPEPS (1^{re} et 2^e parties). Épreuves et programmes, BOEN n°9, 270-272.

Années	Nombre d'épreuves professionnelles	Nature et contenu des épreuves
1950 ⁶⁶⁶ CAPEPS 2 parties 4 ans	<p><u>1ère partie</u></p> <p>3 épreuves écrites coef.3,5 8 épreuves physiques coef.8,5</p> <p>4 épreuves orales coef.8</p> <p>2 épreuves de péda. pratique coef.4</p> <p><u>2ème partie</u></p> <p><u>Examen probatoire</u></p> <p>2 épreuves écrites coef.2</p> <p>10 épreuves physiques coef.6</p> <p>2 épreuves orales coef.4</p> <p><u>Epreuves de classement</u></p> <p>2 épreuves écrites coef.2 2 épreuves physiques coef.2</p> <p>2 épreuves orales coef.2</p> <p>6 épreuves de péda. pratique coef.11 Total coefficients : 53</p>	<p>Epreuves écrites : anatomie, physiologie, psychopédagogie.</p> <p>Epreuves techniques individuelles : natation, 3 en athlétisme, grimper, agrès, sauvetage, à mains libres.</p> <p>Epreuves orales : anatomie, physiologie, pédagogie générale, techniques</p> <p>Epreuves de pédagogie pratique : leçon, grand jeu ou sport collectif.</p> <p>Epreuves écrites : sciences appliquées à l'EP. Technique des exercices physiques et sportifs.</p> <p>Epreuves techniques individuelles : natation, 4 en athlétisme, agrès, mains libres, saut de cheval, saut de mouton, rythmique</p> <p>1ère interrogation : sciences (anatomie, physiologie ou hygiène) 2ème interrogation : technique des exercices physiques et sportifs.</p> <p>Epreuves écrites : pédagogie générale et pédagogie appliquée.</p> <p>Epreuves physiques : athlétisme, gym sportive, natation avec plongeon de style, rythmique.</p> <p>Epreuves orales : pédagogie générale, connaissance des méthodes</p> <p>Epreuves de pédagogie pratique : séance d'EP et techniques, corrective, sports collectifs, sports individuels, danse populaire, rythmique.</p>

Tableau n°18 : Les épreuves écrites, orales, physiques et de pédagogie pratique du CAPEPS en 1950.

⁶⁶⁶ Arrêté du 3 mars 1950. Règlement du CAPEPS, BOEN n°15, 1243-1251.

Années	Nombre d'épreuves professionnelles	Nature et contenu des épreuves
1960 ⁶⁶⁷ CAPEPS 2 parties 4 ans	<u>1ère partie</u> 3 épreuves écrites coef.4 10 épreuves physiques coef.9	Epreuves écrites : anatomie, physiologie, psychopédagogie. Epreuves techniques individuelles : natation, 4 en athlétisme, grimper, sauvetage éliminatoire, exercices à mains libres, agrès, rythmique, haltérophilie. Epreuves orales : anatomie, physiologie, psychopédagogie, démonstrations, techniques de base des sports collectifs.
	<u>2ème partie</u> <u>Examen probatoire</u> 2 épreuves écrites coef.2 10 épreuves physiques coef.8	Epreuves écrites : sciences appliquées à l'EP. Technique des exercices physiques et sportifs. Epreuves techniques individuelles : natation, 4 en athlétisme, démonstrations de nages et de sauvetage, exercices à mains libres, agrès, saut de cheval, rythmique.
	2 épreuves orales coef.4	1ère interrogation : sciences (anatomie, physiologie ou hygiène) 2ème interrogation : démonstrations sur la technique des exercices physiques et sportifs.
	<u>Epreuves de classement</u> 2 épreuves écrites coef.4 2 épreuves physiques coef.3	Epreuves écrites : pédagogie générale et pédagogie appliquée. Epreuves physiques : athlétisme, gym sportive, natation démonstrations de trois nages ou trois plongeurs, rythmique.
	2 épreuves orales coef.4	Epreuves orales : pédagogie générale, connaissance des méthodes
	6 épreuves de péda. pratique coef.10	Epreuves techniques et de pédagogie pratique : leçon d'EP (coef.3,5), séance de corrective (coef.2), apprentissage de technique individuelle et de tactique dans un sport collectif (coef.2,5), d'un geste sportif d'un sport individuel (athlétisme, natation, agrès, combat (coef.1,5), présentation d'un ensemble rythmique (coef.2), danse populaire (coef.05).
	Total coefficients : 54	

Tableau n°19 : Les épreuves écrites, orales, physiques et de pédagogie pratique du CAPEPS en 1960.

- que la valeur⁶⁶⁸ en pourcentage des coefficients liés aux épreuves écrites passe de 14% entre 1945 et 1950 à 18% en 1960. Peut-être faut-il y voir là l'émergence qui se confirmera d'ailleurs par la suite, d'un processus d'intellectualisation des épreuves du CAPEPS ? ;

- que si la valeur en pourcentage des coefficients attribués aux épreuves physiques (performance et démonstrations techniques) reste relativement stable entre 1945 (35%), 1950 (31%), et 1960 (37%), pour autant, elle demeure toujours la plus importante entre les différents blocs d'épreuves. La maîtrise des gestes (grimper), des mouvements (gym corrective) et des techniques sportives semble donc demeurer

⁶⁶⁷ Arrêté du 20 décembre 1960. Modifications des épreuves du CAPEPS (1^{er} et 2^e parties). BOEN n°2, 155-162.

⁶⁶⁸ En additionnant les coefficients pour chaque année d'examen.

une priorité au niveau du profil de professionnalité recherché entre 1945 et 1970, c'est-à-dire un bon praticien (techniques sportives, gymnastique correctrice, danse populaire et rythmique pour les jeunes filles) ;

- que la valeur en pourcentage accordée aux épreuves orales est stable entre 1945 (24%) et 1960 (25%) ;

- que si la valeur en pourcentage attribuée aux épreuves de pédagogie pratique est de 24% en 1945 et de 28 % en 1950, elle diminue en 1960 pour atteindre 18%. Cette baisse relative s'est faite pour l'année 1960 au bénéfice des épreuves physiques de performance et de démonstrations techniques.

D'une manière générale, on observe que eu égard à l'évolution des coefficients attribués aux différents blocs d'épreuves du CAPEPS le législateur a prioritairement cherché à recruter (1945-1970) de bon praticiens capables d'enseigner aux élèves, grâce notamment à des démonstrations techniques rigoureuses, des gestes (grimper), des techniques (sportives) et des mouvements (gym correctrice). On peut penser qu'à l'époque l'importance accordée dans le CAPEPS aux pratiques physiques sportives (athlétisme, natation, gymnastique sportive, sport collectifs, sports de combat, haltérophilie) ou non (grimper de corde, rythmique, danse populaire) ne questionnait pas l'EPS de la même manière qu'au cours des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix sans doute pour des raisons stratégiques de redéfinition identitaire d'une EPS en quête de reconnaissance scolaire. Comment ont alors évolué les épreuves du CAPEPS entre 1971 et 1991 ?

Les épreuves du CAPEPS de 1971 à 1991 : vers l'universitarisation

Année	Nombre d'épreuves et coefficients	Nature et contenu des épreuves
1971 ⁶⁶⁹	<p>2 épreuves écrites : coefficient 2</p> <p>4 épreuves orales coefficient 6</p> <p>Epreuves physiques d'option et de polyvalence et une épreuve orale (coef.1) coefficient 2</p> <p>Total coefficients : 10</p>	<p><u>Epreuves écrites</u></p> <p>1/ Place des APS dans le monde moderne (coef.1). 2/ Questions d'ordres techniques et pédagogiques de l'EPS adossés aux sciences biologiques et sciences humaines (coef.1).</p> <p><u>Epreuves orales</u></p> <p>1/ Epreuve orale de pédagogie appliquée (APS) et de pédagogie générale (coef. 1). 2/ Etablissement d'un programme d'enseignement : objectifs pédagogiques etc. et démonstrations (coef.1,5). 3/ Composition d'une séance d'APS parmi une liste d'APS de polyvalence : objectifs, situations etc. (coef.1,5). 4/ Entretien avec le jury sur les domaines d'exercice de l'action éducative : établissement scolaire etc. (coef.2).</p> <p><u>Epreuves d'option</u></p> <p>1/ Epreuve physique parmi une liste d'options (coef.1). 2/ Etablissement d'un programme, d'une progression, d'une séance d'initiation ou d'entraînement dans l'épreuve d'option choisie (coef.1).</p> <p>Deux stages obligatoires l'un dans club et l'autre dans établissement scolaire.</p>

Tableau n°20 : Les épreuves écrites, physiques, orales et de pédagogie pratique du CAPEPS en 1971.

⁶⁶⁹ Arrêté du 18 septembre 1970. Concours de recrutement des professeurs d'EPS, BOEN, 38, du 08/10/1970, 2775-2781.

Année	Nombre d'épreuves et coefficients	Nature et contenu des épreuves
1985 ⁶⁷⁰	<p><u>Epreuves d'admissibilité</u></p> <p>2 épreuves écrites : coefficient 3</p> <p>1 épreuve orale (coef.1) et épreuve physique (coef.1)</p> <p><u>Epreuves d'admission</u></p> <p>3 épreuves orales (coef. 3,5) et une épreuve physique coefficient 5</p> <p>Total coefficients : 9</p>	<p><u>Epreuves d'admissibilité</u></p> <p><u>Epreuves écrites</u></p> <p>1/ Un écrit sur les APS (coef.1,5). 2/ Un écrit sur les problèmes de la profession (coef.1,5).</p> <p><u>Epreuves d'option</u></p> <p>1/ Une épreuve physique (coef.1). 2/ Une épreuve orale d'option (règlement, techniques, composition d'une séance, coef.1).</p> <p><u>Epreuves d'admission</u></p> <p><u>Epreuves orales</u></p> <p>1/ Une épreuve orale de pédagogie générale de l'EPS entretien suivi d'un exposé (coef. 1,5). 2/ Une épreuve de didactique et de pédagogie de l'EPS à partir d'un dossier (coef. 1,5). 3/ Une épreuve d'organisation et de réglementation des institutions éducatives et des APS (coef. 0,5). 4/ Une épreuve physique de polyvalence (coef.1,5).</p>

Tableau n°21 : Les épreuves écrites, physiques, orales et de pédagogie pratique du CAPEPS en 1985.

Année	Nombre d'épreuves et coefficients	Nature et contenu des épreuves
1990 ⁶⁷¹	<p><u>Epreuves d'admissibilité</u></p> <p>2 épreuves écrites : coefficient 8</p> <p><u>Epreuves d'admission</u></p> <p>3 épreuves orales 5 épreuves physiques : coefficients 12 8 pour les oraux et 4 pour les pratiques</p> <p>Total coefficients : 20</p>	<p><u>Epreuves d'admissibilité</u></p> <p><u>Epreuves écrites</u></p> <p>1/ Un écrit sur l'EPS son histoire et ses composantes culturelles (coef.4). 2/ Un écrit sur la mise en œuvre didactique et pédagogique de l'EPS en relation avec les sciences biologiques et humaines (coef.4).</p> <p><u>Epreuves d'admission</u></p> <p><u>Epreuves orales</u></p> <p>1/ Une épreuve orale de didactique et pédagogie de l'EPS à partir d'un dossier suite à un stage en établissement Construction de leçons ou période ou programme (coef.3). 2/ 5 épreuves physiques dans quatre groupements différents d'APS. 2/ Un entretien sur aspects techniques et didactiques d'une APS parmi les 5 et extension à d'autres APS (coef.6). 3/ Un entretien sur une APS sans extension à d'autres APS (coef.2).</p>

Tableau n°22 : Les épreuves écrites, physiques, orales et de pédagogie pratique du CAPEPS en 1990.

Des précédents tableaux (du n°20 au n°22), nous constatons, entre 1971 et 1995, que :

⁶⁷⁰ Arrêté du 27 août 1985, Concours de recrutement des professeurs d'EPS, BOEN n°36 du 17 octobre 1985, 2581-2582.

⁶⁷¹ Arrêté du 22 septembre 1989, Modalités des concours du CAPEPS, BOEN n°39 du 2 novembre 1989, 2516-2534.

- la valeur accordée (total des coefficients) aux épreuves écrites a nettement plus progressé que celle attribuée aux épreuves physiques et orales ; en 1990 les épreuves écrites (40%) ainsi que les épreuves orales (40%) représentent 80% du total des coefficients, alors que les épreuves physiques en constituent 20% ;

- la valeur attribuée aux pratiques physiques se maintient ;

- la valeur accordée (total des coefficients) aux épreuves orales de pédagogie (puis de didactique) de l'EPS en général (oral 1), et des APS en particulier (oraux 2 et 3), semble avoir diminué puisque l'on passe de 70% en 1971 à 50% en 1985, puis à 40% en 1990. Dans le même temps le législateur a nettement valorisé les épreuves écrites. Cette tendance peut être lue comme une forme d'intellectualisation et d'universitarisation des études en EPS qui a conduit à mettre l'EPS à une certaine distance⁶⁷² de sa matière de référence (les techniques).

D'une manière générale, on suppose que ces tendances lourdes sont liées à l'universitarisation et à l'intellectualisation des études et des concours en EPS (aspects discursif et académique liés aux sciences d'appui), ainsi qu'à la scolarisation de l'EPS en tant que discipline d'enseignement à part entière. L'évolution des exigences du CAPEPS ont conduit les candidats et les candidates à faire davantage valoir la maîtrise de leurs connaissances scientifiques (à l'écrit notamment) pour étayer leur activité professionnelle tant sur le plan didactique que pédagogique.

3.2. Les maîtres et les PA d'EPS : des pédago-techniciens du sport (1945-1985)

Si, comme nous venons de le voir, l'évolution des épreuves du CAPEPS a eu un effet notable sur les profils de professionnalité recherchés (1945-1995) pour répondre en partie à l'évolution identitaire de l'EPS (finalités, objectifs, contenus, méthodes), qu'en a-t-il été chez les maîtres et les professeurs-adjoints d'EPS⁶⁷³ ?

Rappelons que ces deux catégories administratives d'enseignants d'EPS ont toujours dépendu du Ministère de la Jeunesse et des Sports. Et que les maîtres et les PA d'EPS pouvaient être soit affectés dans les établissements scolaires (mesure transitoire) pour y exercer les fonctions d'enseignant d'EPS ou dans

⁶⁷² J. Gleyse, (1989). *op.cit.*, 31-35.

⁶⁷³ Indiquons qu'en 1975 les PA EPS furent rattachés au Ministère de la Qualité de la vie chargé de la Jeunesse et des sports, comme l'EPS d'ailleurs.

le secteur sportif pour y assurer des missions variées : éducation populaire, base de plein air, formation, détachement dans les fédérations...

3.2.1. Les maîtres d'EPS : des pédago-techniciens du sport

Année	Nombre d'épreuves et coefficients	Nature et contenu des épreuves
1945 ⁶⁷⁴	<p>M1 :</p> <p>1 épreuve écrite : coef.3, 2 épreuves orales : coef.6, 10 épreuves physiques : coef.10.</p> <p>M2 :</p> <p>2 épreuves écrites : coef.5, 3 épreuves orales : coef.6, 11 épreuves physiques : coef.13, 9 épreuves de pédagogie pratique : coef.12.</p> <p>Total coefficients : 55</p>	<p>Première partie : M1</p> <p>Epreuve écrite : biologie coef.3</p> <p>Epreuves techniques individuelles : 10 épreuves; natation, sauvetage, athlétisme, combat, sports collectifs, grimper, agrès, coef 10.</p> <p>Epreuve orale : commentaire d'un texte, coef.3.</p> <p>Epreuve de la pédagogie pratique : grand jeu ou sport collectif, coef.3.</p> <p>Deuxième partie : M2</p> <p>Epreuve écrite : biologie, pédagogie</p> <p>Epreuves orales : pédagogie générale, règlements et techniques, sortie de plein air, coef.6.</p> <p>Epreuves techniques individuelles : 11 épreuves; natation coef.1, sauvetage coef.2, athlétisme, grimper, agrès, coef 12.</p> <p>Epreuves de pédagogie pratique : leçon d'entraînement, leçon d'initiation sportive, démonstrations de techniques : athlétisme, natation, sports collectifs, sports de combat, danse, rythmique</p>

Tableau n°23 : Les épreuves écrites, physiques et orales du diplôme de maître d'EPS en 1945.

Année	Nombre d'épreuves et coefficients	Nature et contenu des épreuves
1960 ⁶⁷⁵	<p>M1 :</p> <p>3 épreuves écrites : coef.4. 10 épreuves physiques : coef.10,5. 3 épreuves orales et 3 démonstrations : coef.7.</p> <p>M2 :</p> <p>2 épreuves écrites : coef.4. 12 épreuves physiques : coef.12 3 épreuves orales : coef.5 4 épreuves orales de péda. pratique : coef.9 6 épreuves de démonstrations techniques : coef. 8</p> <p>Total coefficients : 59,5</p>	<p><u>Première partie : M1</u></p> <p>Epreuves écrites : anatomie et physiologie, hygiène générale, commentaire de texte, coef. 4</p> <p>Epreuves techniques individuelles : 10 épreuves; natation, sauvetage, athlétisme, natation, grimper, agrès, mains libres, rythmique, haltérophilie, coef.10,5.</p> <p>Epreuves orales et démonstrations : interrogation sur un texte, code de l'athlétisme, 2 démonstrations techniques sportives, 1 démonstration de gym de maintien plus commentaires et questions.</p> <p><u>Deuxième partie : M2</u></p> <p>Epreuves écrites : physiologie et hygiène appliquée à l'EP, pédagogie et organisation des APS.</p> <p>Epreuves physiques : 12 épreuves ; athlétisme, natation, sauvetage, apnée, grimper, exercice à mains libres, agrès, rythmique, haltérophilie, saut de cheval.</p> <p>Epreuves orales : 3 interrogations 1/ Connaissances générales sur l'EPS, 2/ Règlements et techniques, 3/Organisation des APS.</p> <p>Epreuves de pédagogie pratique : leçon d'entraînement généralisé, leçon d'initiation sportive, leçon de rythmique et de gymnastique féminine que pour les jeunes filles.</p> <p>Epreuves de démonstrations de techniques : athlétisme, natation, sauvetage et réanimation, sports collectifs, sports de combat et haltérophilie jeunes gens uniquement.</p>

Tableau n°24 : Les épreuves écrites, physiques et orales du diplôme de maître d'EPS en 1960.

⁶⁷⁴ Arrêté du 30 mars 1945, Épreuves du diplôme de maître d'éducation physique et sportive (session normale) 1^{er} et 2^e parties. BOEN n°68 (20/12/45), 3907-3916.

⁶⁷⁵ Arrêté du 23 décembre 1960, Modifications des épreuves du Diplôme de maître d'EPS, 1^e et 2^e partie, BOEN n°4 du 23/1/1961, 351-358.

Année	Nombre d'épreuves et coefficients	Nature et contenu des épreuves
1973 ⁶⁷⁶	<p>M1 et M2 :</p> <p>2 épreuves écrites : coef.4</p> <p>2 épreuves orales : coef.2</p> <p>5 épreuves pratiques, techniques et pédagogiques coef. 14 dont 4 épreuves orales : coef.9</p> <p>2 épreuves physiques de perf. : coef.3</p> <p>2 démonstrations commentées : coef. 2</p> <p>Total coefficients : 40</p>	<p><u>Première partie et deuxième parties : M1 et M2</u></p> <p><u>Epreuves écrites</u> : Connaissances générales professionnelle</p> <p>1ère épreuve : L'éducation - L'être humain coef.2</p> <p>2ème épreuve : L'EPS, étude des IO et de la programmation APS (1967), la démarche pédagogique méthodique.</p> <p><u>Epreuves orales</u> : connaissances générales professionnelles</p> <p>1er épreuve : sociologie - Connaissances des institutions - Les responsabilités de l'enseignant.</p> <p>2ème épreuve : exposé portant sur l'organisation, la gestion, et l'animation des APS</p> <p><u>Epreuves techniques</u> : démonstrations commentées (sauf option, coef.2). démonstrations commentées et intentions éducatives dans 2 APS, d'option (coef.3), performance dans les 2 APS d'option (coef.3). Direction d'une séance dans l'une des deux APS d'option (coef.3).</p> <p><u>Epreuves orales</u> : établir soit un programme, présenter soit une progression, composer soit une séance (coef.3).</p> <p>Sauvetage épreuve non cotée mais éliminatoire.</p>

Tableau n°25 : les épreuves écrites, physiques et orales du diplôme de maître d'EPS en 1973.

Une analyse fonctionnelle de l'évolution (1945-1973) des coefficients attribués aux quatre groupes d'épreuves permanents ; écrites, orales, physiques, de pédagogie pratique et de démonstrations ; nous permet de constater les lignes d'évolution suivantes :

- la valeur totale⁶⁷⁷ des coefficients pour les épreuves écrites (M1 et M2) reste stable entre 1945 et 1960 (14%) alors qu'elle passe à 20% en 1973. Proportionnellement aux autres blocs d'épreuves, toute chose étant égale par ailleurs, les épreuves écrites ne constituent pas, entre 1945 et 1960, la part la plus importante du M1 et du M2 sauf en 1973 où elles deviennent plus conséquentes que les épreuves orales ;

- la valeur en pourcentage des coefficients attribués aux épreuves physiques reste, proportionnellement aux autres blocs d'épreuves, la plus importante entre 1945 (47%) et 1960 (51%), alors qu'elle bascule à 25% en 1973. Cette baisse est vraisemblablement liée à la mise en place des épreuves physiques d'option qui font en quelque sorte disparaître le profil d'un maître d'EPS polyvalent ;

- la valeur en pourcentage des coefficients attribués aux épreuves de pédagogie pratique (hors épreuves de démonstrations) passe de 22% en 1945 à 15% en 1960 et à 45% en 1973. Cette augmentation est également due à un recentrage de la polyvalence à la spécialisation sportive (ou technique) ;

⁶⁷⁶ Arrêté du 28 septembre 1973. Diplôme de maître d'éducation physique et sportive (session normale) 1^{er} et 2^e parties. BOEN n°40, 3220-3226.

⁶⁷⁷ En additionnant les coefficients de la 1^{ère} et 2^{ème} partie du diplôme de maître d'EPS.

- la valeur en pourcentage des coefficients attribués aux épreuves orales est stable entre 1945 (22%) et 1960 (20%), tandis qu'elle baisse considérablement en 1973 (10%) au bénéfice des épreuves de pédagogie pratique (45%).

Que pouvons-nous retenir de ces tendances générales à l'endroit de l'évolution des profils de professionnalité recherchés chez les MA d'EPS entre 1945 et 1973 ?

Il apparaît clairement, qu'entre 1945 et la fin des années soixante, le législateur a d'abord recherché à recruter un maître d'EPS polyvalent⁶⁷⁸ afin d'assurer différentes missions aussi bien dans le champ de l'EP scolaire que dans le champ péri-scolaire. Rappelons que, selon les historiens de l'EPS⁶⁷⁹, elle (l'EPS) a été convoquée à l'école sous la IV République⁶⁸⁰ pour y apporter des solutions pour l'essentiel prophylactiques grâce à des exercices de gymnastique de formation et une initiation sportive, dosée et adaptée selon la valeur physique des élèves⁶⁸¹, à partir de l'âge 12 ans (IM de 1945). Autrement dit, sous la IVe République l'EP apparaît comme étant une auxiliaire de santé dans l'optique de re-donner, tout en la contrôlant, de la force physique et morale aux écoliers afin de les préparer à leur vie future d'ouvrier, de soldat, de mère au foyer, et plus généralement de citoyen. Or, au début des années soixante-dix, le profil de professionnalité recherché semble évoluer vers un maître d'EPS nettement spécialiste d'une APS (option sportive). Cette nouvelle tendance s'inscrit, selon les historiens⁶⁸² de l'EPS, dans un contexte général marqué par l'avènement des loisirs corporels et la sportivisation de l'EPS, en atteste par exemples la mise en place des CAS et des écoles de sport en 1972, des sports études en 1974⁶⁸³, et des SAS en 1977. La formation d'un maître d'EPS plus spécialisé dans l'enseignement et dans l'entraînement d'une pratique sportive tend à remplacer un profil d'acteur plus polyvalent.

Si on compare, pour la même période historique (1945-1973), la distribution des coefficients liés aux différents blocs d'épreuves entre la maîtrise d'EPS et le CAPEPS on constate :

1/ pour l'année 1945 :

⁶⁷⁸ C'est-à-dire un maître en capacité de maîtriser des savoir-faire dans les sports dits de base pour l'EPS : athlétisme, natation, gymnastique, sports collectifs.

⁶⁷⁹ M. Attali, & J. Saint-Martin, (2004, a). *op.cit.* ; T. Terret, (2002). *op.cit.*

⁶⁸⁰ T. Terret, (2003, a). « Le sport contre la santé. Les redéfinitions de l'EP 1945-1960. » in, D. Nourrisson (textes rassemblés par), *À votre santé ! Éducation et santé sous la IVe République*, Saint-Étienne, Publications de l'université de Saint-Étienne, 9-54.

⁶⁸¹ Les élèves étaient à l'époque ventilés dans quatre groupes physiologiques différents, voir à ce sujet la Note du 19 décembre 1945, BOEN n°1 (3/01/1946), 47-49 : « *Livret d'EP de 5 à 21 ans. (...). Groupe I « Bons » peuvent recevoir une EP et sportive sans aucun inconvénient ; Groupe II (« Moyens »). Même entraînement que ceux du groupe I mais sujets paraissant à ménager dans l'intensité de l'effort ; Groupes I et II peuvent participer aux compétitions sportives prévues pour leur âge et être licenciés à l'OSSU. (...); Groupe III (« A ménager ») sujets sub-normaux. Ils bénéficient d'exercices spéciaux donnés à l'école ; Groupe IV (« Inaptes ») Sujets à écarter momentanément ou définitivement de l'EPS (...) certains sont justifiables d'une gymnastique de rééducation strictement médicale à caractère individuel donnée en dehors de l'établissement scolaire. »*

⁶⁸² M. Attali, & J. Saint-Martin, (2004, b). *op.cit.* ; É. Combeau-Mari, (1998). *op.cit.*

⁶⁸³ Circulaire n°74-410B du 18 décembre 1974. Sections sport-études, BOEN n°1, 82-86.

- que la valeur en pourcentage des coefficients attribués aux épreuves écrites est identique entre ces deux concours en 1945 soit 15% ;

- que la valeur en pourcentage des coefficients attribués aux épreuves orales et de pédagogie pratique est sensiblement identique en 1945 soit 22% (maîtrise d'EPS) et 25% (CAPEPS) ;

- que la valeur en pourcentage des coefficients attribués aux épreuves physiques est plus importante de 6% au niveau de la maîtrise (41%) qu'au niveau du CAPEPS (35%).

-2/ Pour l'année 1971 (CAPEPS) et 1973 (MA EPS) :

- que la valeur en pourcentage des coefficients attribués aux épreuves écrites est identique soit 20% ;

- que la valeur en pourcentage des coefficients attribués aux épreuves physiques est légèrement plus importante de 5% au niveau de la maîtrise (15%) qu'au niveau du CAPEPS (10%) ;

- que la valeur en pourcentage des coefficients attribués aux épreuves orales et de pédagogie pratique est relativement proche entre le CAPEPS (70%) et la maîtrise (45% et 20%).

Ainsi, si en 1945 le profil de professionnalité recherché⁶⁸⁴ chez les maîtres d'EPS et les capétiens était sensiblement identique, c'est-à-dire un enseignant d'EPS bon praticien et bon pédagogue à l'endroit de l'enseignement des sports de base de l'EPS et de la gymnastique de formation, en revanche, en 1973 le législateur a cherché davantage à recruter un maître et un professeur d'EPS toujours bon pédagogues mais davantage spécialisés dans l'enseignement des APS. Cette évolution est vraisemblablement liée à la mise en place des épreuves physiques d'option (CAPEPS et MA EPS) dans un contexte général de sportivisation de l'EPS et, de manière consubstantielle, de l'abandon de la gymnastique de formation (corrective) en EPS du fait :

- de la fin du détachement d'enseignants d'EPS (1977) dans les centres de rééducation physique (créés en 1947 pour encadrer les groupes III et IV définis par les IM de 1945) et de l'intégration progressive en EPS des élèves considérés comme étant des inaptes partiels⁶⁸⁵ ;

⁶⁸⁴ C'est-à-dire à partir d'une analyse fonctionnelle des coefficients attribués aux différents blocs d'épreuves communs à la maîtrise d'EPS et au CAPEPS.

⁶⁸⁵ En liaison avec la Loi n°75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées (1975) Journal Officiel 30 juin, 6596-6603.

- de la modernisation et de la rénovation des contenus et des méthodes en EPS par l'enseignement sportif⁶⁸⁶.

3.2.2. Les professeurs-adjoints d'EPS : de « nouveaux » pédago-techniciens du sport

Année	Nombre d'épreuves et coefficients	Nature et contenu des épreuves
1975 ⁶⁸⁷	<p>PA 2</p> <p>2 épreuves écrites : coef.4</p> <p>2 épreuves orales : coef.2</p> <p>5 épreuves pratiques, techniques et pédagogiques coef. 14 dont 4 épreuves orales : coef.6 2 épreuves physiques de perf. : coef.3 2 démonstrations commentées : coef.5</p> <p>PA3⁶⁸⁸ La 3ème année Notation pédagogique des stages coef.2</p>	<p><u>Deuxième partie du PA EPS</u></p> <p><u>Epreuves écrites</u> : Connaissances générales professionnelle 1ère épreuve : L'éducation. Processus éducatif -L'être humain. Biologie, psychologie. 2ème épreuve : L'EPS, étude des IO et de la programmation (1967) la démarche pédagogique méthodique.</p> <p><u>Epreuves orales</u> : connaissances générales professionnelles 1ère épreuves : exposé sociologie - Connaissances des institutions - Les responsabilités de l'enseignant. 2ème exposé : exposé portant sur l'organisation, la gestion, et l'animation des APS, démonstrations commentées et intentions éducatives dans 2 APS. 1ère série d'épreuves : tirage au sort, conditions et intentions éducatives précisées : 1/ Démonstrations commentées (sauf option, coef.2). 2/ Etablir soit un programme, présenter une progression, composer une séance (coef.3). 2ème série d'épreuves : 1/ Démonstrations commentées (dans 2 APS d'option, coef.3). 2/ Performance dans les 2 APS d'options (coef.3). 3/ Direction d'une séance dans l'une des deux APS d'option (coef.3). Deux stages pédagogiques en situation : l'un en établissement scolaire (en responsabilité) l'autre au sein d'une Direction départementale de la Jeunesse et des sports (durée 3 mois). Une formation de 3 mois au CREPS : révisions, analyses et pratiques des spécialités sportives. Préparation des stages. Réalisation d'un mémoire professionnel avec un prof du CREPS tuteur. Entraînement et perfectionnement sportif. Répartition hebdomadaire des cours : 6 à 8 heures de CM, idem pour les cours techniques et pratiques, 4 à 6 heures pour l'entraînement et le perfectionnement.</p>

Tableau n°26 : Les épreuves écrites, orales, pratiques, techniques et pédagogiques du PA d'EPS en 1975.

Entre l'ensemble des épreuves prévues en 1973 pour la maîtrise d'EPS et celles datant de 1975 à 1984 pour le professorat-adjoint d'EPS, on constate qu'elles ne sont pas très différentes⁶⁸⁹. C'est dire si

⁶⁸⁶ Circulaire n°72-280 et n°72-182/B. 1972. Nouvelle orientation de l'enseignement sportif en EPS, BOEN n°29, 2060-2065.

⁶⁸⁷ Arrêté du 12 septembre 1975. Concours de recrutement des professeurs-adjoints à la fin de la seconde année de formation (PA2). À la fin de la première année (PA1) les candidats passent dans leur CREPS des épreuves écrites, orales, techniques et pratiques dont le programme est fixé à l'échelon national et correspond à celui de la 2^{ème} année de l'ancien diplôme de maître d'EPS ; voir Arrêté du 2 avril 1975. Programme de la scolarité dans les CREPS spécialisés dans la préparation au concours de PA d'EPS. BOEN n°16, 1483-1489 (partie annexe).

⁶⁸⁸ Arrêté du 2 avril 1975. Programme de la scolarité dans les CREPS spécialisés dans la préparation au concours de PA EP. BOEN n°16, 1489 (partie annexe).

on peut affirmer que le profil de professionnalité recherché chez les professeurs-adjoints d'EPS s'est inscrit dans la continuité de celui des maîtres d'EPS à compter de 1973, c'est-à-dire un pédago-technicien du sport en capacité de pouvoir notamment enseigner (entraîner) à des élèves en EPS des spécialités sportives ou dans le champ péri-scolaire (missions de formation, d'encadrement, d'entraînement).

Enfin, si dans les représentations collectives qui émanent de la corporation des enseignants d'EPS on a bien souvent associé, pour ne pas dire réduit, les maîtres et les PA d'EPS à de « simples techniciens-musculeux » du sport, et, les professeurs certifiés d'EPS, notamment ceux issus des ENSEPS, à l'élite intellectuelle⁶⁹⁰ de la profession, pour autant, notre analyse fonctionnelle nous montre que les profils de professionnalité recherché chez les maîtres et les capétiens ne sont pas aussi différents et tranchés que d'aucuns ne pourraient parfois se l'imaginer.

Plus généralement, si la formation initiale constitue pour chaque enseignant d'EPS un moment fort, parmi d'autres, de sa construction identitaire (identité héritée, identité incorporée, identité visée) alors on suppose que la singularité et la pluralité de ces formations ont pu peser, par la suite, sur la nature de leurs pratiques pédagogiques et didactiques. Nonobstant, on ne saurait réduire la construction identitaire de chaque acteur de terrain de l'EPS uniquement aux caractéristiques de sa formation initiale (lieu, durée, contenus, épreuves). Car, comme nous l'avons déjà entre-vu la construction de l'identité professionnelle de chacun et de tous se nourrit d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire acquis en fonction des entités épistémiques fréquentées au cours du cheminement biographique avant, pendant, et après les études en EPS. Autrement dit, la formation initiale des acteurs ordinaires de l'EPS n'est qu'un élément parmi d'autres à l'endroit de la socialisation de leur identité professionnelle.

⁶⁸⁹ Entre 1975 et 1984 (fin du recrutement des PA EPS) l'économie générale du concours PA EPS n'a pas vraiment varié. On note simplement l'apparition de nouvelles options sportives en fonction des CREPS et de nouveaux barèmes et modalités de notation dans certaines options sportives. Circulaire n°78-15/B du 11 janvier 1978, BOEN n°5, 438-439.

⁶⁹⁰ J. Saint-Martin, & B. Caritey, (2006). « Le singulier pluriel des formations initiales. » in M. Attali, et al. (2006). *L'univers professionnel des enseignants d'éducation physique de 1940 à nos jours*. Paris, Vuibert, 9-37.

4. Identités professionnelles et conceptions de l'EPS

Ce quatrième chapitre vise à présenter les principaux résultats de recherches universitaires⁶⁹¹ concernant la question de l'évolution des identités professionnelles⁶⁹² et des conceptions (idée réalisante) qui les sous-tendent en EPS en tant qu'objets d'histoire. En fonction des thématiques de recherche et des méthodologies employées, il en ressort l'existence de différentes typologies d'identités et de conceptions professionnelles qui semblent peser sur la rationalité pratique des acteurs de terrain de l'EPS. Cette réalité rompt donc avec l'idée selon laquelle il existerait, au sein même de la corporation des enseignants d'EPS, un syncrétisme identitaire tant il semble qu'ils soient à la fois tous semblables et tous différents en fonction notamment de leur rattachement conceptuel (conceptions portées de l'EPS), de leur système de valeurs défendues, de leur volume d'actions professionnelles, de leurs sensibilités affinitaires, etc. Effectivement, selon Pierre Bourdieu « *Tous les gens qui sont engagés dans un champ ont en commun un certain nombre d'intérêts fondamentaux, à savoir tout ce qui est lié à l'existence même du champ : de là même une complicité objective qui est sous-jacente à tous les antagonistes.* »⁶⁹³ Enfin, il s'agira aussi de montrer que la construction des identités et des conceptions professionnelles en EPS est un long processus historique de socialisation, jamais tout à fait achevé, qui se nourrit en permanence de formations, de rencontres et d'expériences diverses à l'intérieur et à l'extérieur de l'univers professionnel de l'EPS.

4.1. L'étude de Michel Salavin : formation initiale et conceptions des enseignants d'EPS (1947-1974)

La recherche conduite par Michel Salavin se propose, chez des enseignants d'EPS occupant les fonctions de conseiller pédagogique en EPS, de mettre en perspective le contexte historique inhérent à leurs formations initiales (1945/1959/1967) et à leurs effets sur la construction et l'évolution de leurs modèles pédagogiques (identités professionnelles) incorporés et hérités entre 1945 et 1979.

4.1.1. Problématique et hypothèses de travail

S'appuyant sur le cadre théorique de Antoine Léon⁶⁹⁴ à propos des éléments qui interagissent dans tout acte éducatif⁶⁹⁵ ; un environnement, un professeur, des élèves, un objet didactique ; Michel Salavin⁶⁹⁶

⁶⁹¹ Pour l'essentiel, il s'agit de thèses qui ont toutes été conduites pour l'essentiel par des enseignants d'EPS de formation, autrement dit, des acteurs ordinaires. Nous avons également convoqué des résultats d'enquête commanditée par le ministère de l'Éducation nationale et de la MGEN (2009) sur l'état de santé des enseignants d'EPS selon eux mêmes.

⁶⁹² Rappelons que selon Jacques Ion, l'identité professionnelle « *c'est ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur. Elle suppose donc un double travail d'unification interne d'une part, de reconnaissance externe d'autre part.* », J. Ion, (1990). *op.cit.*, cité par T. Roux-Perez, (2003, b). *op.cit.*, 40 ; voir Première partie. Chapitre 2. 1. La socialisation des identités.

⁶⁹³ P. Bourdieu, (1980). *Questions de sociologie*. Paris, Minuit, 115.

⁶⁹⁴ A. Léon, (1971). *Psychopédagogie des adultes*. Paris, SUP, 30.

⁶⁹⁵ *Ibid.*, 30, « *L'acte éducatif réside dans le processus d'échanges entre professeurs et élèves. Ce processus implique l'activité de tous et s'opère par la médiation de l'objet d'étude ou du support de l'enseignement. Influencé par l'environnement immédiat ou lointain, il vise à l'obtention de certains changements concernant la personnalité de l'élève et le comportement du professeur.* »

a cherché à identifier les processus qui sous-tendent les conceptions⁶⁹⁷ portées par les enseignants d'EPS au travers de leur discours. Car, selon lui, « *les conceptions sont à comprendre dans le sens d'un discours que peuvent tenir les enseignants d'EPS sur leur pratiques.* »⁶⁹⁸ Selon lui, elles seraient (les conceptions) pour l'essentiel d'une part, dépendantes des modèles pédagogiques⁶⁹⁹ hérités et incorporés durant la formation initiale et, d'autre part, plus ou moins évolutives ou flexibles au changement en fonction de leur origine (contingence historique) et de leurs caractéristiques. Plus généralement, les conceptions des enseignants d'EPS sous-tendraient diverses identités professionnelles au sein même du champ de l'EPS.

Hypothèse 1 : « *les conceptions pédagogiques des enseignants en EPS sont dépendantes des modèles qui ont présidé à leur formation initiale.* »⁷⁰⁰

Hypothèse 2 : « *Ces modèles selon les époques considérées ne permettent pas des évolutions identiques.* »⁷⁰¹

4.1.2. Chez des conseillers pédagogiques d'EPS

Considérant que les conceptions pédagogiques des enseignants d'EPS sont plus ou moins flexibles, il a semblé à Michel Salavin plus heuristique de porter son étude sur une population d'enseignants d'EPS appartenant à différentes générations et régulièrement exposés à l'évolution des discours pédagogiques officiels en EPS au travers des épreuves du CAPEPS (épreuve orale sur dossier) et des profils de professionnalité recherchés qu'elles sous-tendent. C'est pourquoi, pour valider ou non ses hypothèses, il a délibérément choisi de travailler sur un échantillon de conseillers pédagogiques auprès de candidat(e)s stagiaires au CAPEPS dans l'Académie de Grenoble. Parmi les neuf enseignants et les neuf enseignantes conseillers, six ont été initialement formés juste après les Instructions ministérielles de 1945 (échantillon 1945), six après les IO de 1959 (échantillon 1959), et enfin six autres après celles de 1967 (échantillon 1967).

4.1.3. Analyses des épreuves écrites et des rapports de stage

Après avoir redonné les principales lignes de l'évolution de l'EPS, entre 1945 et 1974, en s'étayant sur l'analyse conjointe des textes officiels, des programmes de formation des professeurs d'EPS, et des

⁶⁹⁶ M. Salavin, (1979). *op.cit.* ; (1983). « Importance de la démarche en EPS. Influence de la formation initiale dans les conceptions pédagogiques. » *STAPS*, 8, 54-61.

⁶⁹⁷ Dans le sens où une conception serait une « idée réalisante » à l'endroit de tout acte éducatif.

⁶⁹⁸ M. Salavin, (1979). *op.cit.*, 9.

⁶⁹⁹ C'est-à-dire selon Michel Salavin une conception schématique (sur un plan explicatif ou prospectif) stable des représentations individuelles et sociales en matière d'éducation physique, in M. Salavin (1979). *op.cit.*, 9. Selon L. Coudray, (1977). *Lexique en Sciences de l'Éducation*. Paris, ESF, 83, le modèle pédagogique explicite renvoie « à un type d'organisation des relations entre enseignants, enseignés et société. »

⁷⁰⁰ M. Salavin, (1979). *op.cit.*, 33.

⁷⁰¹ *Ibid.*, 33.

études historiques précédentes sur « *les interactions entre le contexte donné et la formation proposée* »⁷⁰², Michel Salavin a alors procédé, sur un plan méthodologique, à une série d'analyses pour identifier les conceptions⁷⁰³ pédagogiques de trois échantillons à partir :

- d'une analyse sémantique de 27 sujets des épreuves écrites du CAPEPS de « *pédagogie générale* » et de « *pédagogie appliquée* » pour identifier, par récurrence des items (« *des mots clés* »), l'évolution ou non des contenus officiels de l'EPS entre 1947 et 1974 :

Périodes	Mots clés/nombre d'occurrence
1947-1958	Pédagogie 7 Education 4 Morale 3 Physiologie 2 Psychologie 1
1959-1966	Pédagogie 7 Education 3 Morale 3 Psychologie 2 Physiologie 0
1967-1974	Pédagogie 8 Education 6 Psychologie 4 Physiologie 1 Morale 0

Tableau n°27 : Évolution des « mots clefs » dans les épreuves écrites du CAPEPS de pédagogie générale et de pédagogie appliquée, période 1947-1974, d'après M. Salavin⁷⁰⁴.

Si, entre 1947 et 1974, les concepts de pédagogie et d'éducation restent permanents, en revanche, celui lié à la morale semble être remplacé par celui de psychologie au tournant des IO de 1967. Cette nouvelle préoccupation officielle laisse présager de l'importance grandissante accordée « *à l'être qui se meut* »⁷⁰⁵ en EPS notamment du point de vue de la question de l'activité de l'élève (sujet) confronté à des apprentissages techniques (objet). Les sciences humaines intègrent donc la parole d'autorité.

- d'une analyse des rapports de stage⁷⁰⁶ (n=24) des candidats et des candidates au CAPEPS à partir de l'investigation des appréciations écrites au terme d'un stage de quatre semaines effectué en établissement

⁷⁰² *Ibid.*, 37.

⁷⁰³ Comme étant une idée « réalisante » adossée à un système de représentations sociales qui oriente et organise la rationalité pratique, axiologique et psychologique des acteurs.

⁷⁰⁴ M. Salavin, (1979). *op.cit.*, 31.

⁷⁰⁵ Comme le disait Pierre Parlebas en le paraphrasant ici.

⁷⁰⁶ Le rapport de stage est composé de cinq rubriques : (a) = aspects généraux de sa conduite (le stagiaire), (b) = le stagiaire dans son enseignement (préparation, conception, organisation, valeur didactique, valeur de contenu, efficacité), (c) = conditions du stage, (d) = le « profil » du candidat, (e) = bilan points forts et points faibles du candidat, *Ibid.*, 137.

scolaire⁷⁰⁷. Car, malgré leurs limites (deux étudiant(e)s par conseiller) « *les critiques, les appréciations, les louanges, suggérées ou inscrites face aux rubriques présentées sont autant de reflets d'une perception, d'une orientation qui laissent transparaître, de façon implicite ou explicite, les soubassements sur lesquels se fondent les conceptions pédagogiques du conseiller.* »⁷⁰⁸ Ce rapport de stage avait pour fonction d'apprécier la valeur professionnelle du candidat en fonction ici du regard personnel porté par le conseiller pédagogique. Ainsi, pour Michel Salavin ce rapport de stage donne la mesure de la conception (les valeurs, la morale) véhiculée par chaque conseiller pédagogique EPS.

4.1.4. Des échantillons contrastés

Au final, Michel Salavin nous indique⁷⁰⁹ ce qui caractérise d'une part, chacune des conceptions de l'EPS portées ici par les trois échantillons de conseillers pédagogiques étudiés et, d'autre part, leur « degré » de flexibilité (le débordement) ou non (la non intégration) par rapport au changement. Les trois échantillons sondés ont été systématiquement replacés dans l'épaisseur de leur contexte historique du point de vue de la formation initiale, des exigences fixées par les concours de recrutement, et de l'identité de l'EPS (instructions et programmes).

L'échantillon de 1945 : les six enseignant(e)s qui composent cet échantillon se regroupent sous un même modèle pédagogique (I) de fonctionnement pour lequel compte : les références bio-physiologiques (modèle énergétique), la santé et l'hygiène, les valeurs morales comme la volonté, le respect, la politesse, et l'éducation au travers de l'instruction, la toute puissance du maître ou de l'enseignant qui sait et qui transmet le savoir, le travail correct à effectuer à partir de démonstrations, la rigueur du travail en liaison avec l'activité gymnique, l'athlétisme, et le plein air. Selon M. Salavin cet échantillon a su garder ses distances (sous la forme d'une résistance au changement) vis-à-vis notamment de l'introduction, durant les années soixante, des sciences humaines (psychologie génétique, sociologie) comme étant les « nouveaux référents théoriques » pour l'EPS à la place des sciences biologiques. Sur ce point précis, l'échantillon 1945 apparaît comme étant peu flexible à l'intégration de ces nouvelles orientations scientifiques pour l'EPS qui émergent notamment sous le vocable de psychomotricité.

L'échantillon 1959 : les six enseignant(e)s de cet échantillon se distribuent selon deux modèles pédagogiques (II et III) relativement distincts. Si le premier sous-groupe (modèle II), d'ailleurs relativement proche du modèle pédagogique I (1945), met en avant des objectifs d'ordre technique, une centration plus marquée sur l'enfant, une approche relationnelle moins directive que le modèle I, et une palette d'activités physiques plus ouvertes sur les jeux ; en revanche, le second modèle pédagogique (III), accentue la place accordée à l'élève en tant que personne singulière dans l'acte pédagogique, aux objectifs

⁷⁰⁷ M. Salavin, (1979). *op.cit.*, 135.

⁷⁰⁸ *Ibid.*, 135.

⁷⁰⁹ *Ibid.*, 286-303.

en direction de l'autonomie et de l'épanouissement des élèves au travers de la pratique de plusieurs APS, aux sciences bio-physiologiques qui s'accommodent alors avec celles liées aux sciences humaines.

Si les conceptions portées par les enseignants des échantillons 1945 et 1959 sont relativement similaires du fait notamment des formations initiales reçues au cours d'une période historique qui a d'ailleurs été fortement marquée pour l'EPS par son caractère hygiénique et prophylactique⁷¹⁰, toutefois, ils se distinguent sur les éléments et les sensibilités suivants : diminution des connotations morales, extension des activités à caractère sportif, utilisation sémantique récurrente des termes tels que maîtrise, rythme, intérêt des enfants. Ces tendances témoignent de l'introduction progressive au moins dans les discours des sciences humaines pour analyser l'activité des élèves et des activités sportives (acte moteur) en tant que moyens privilégiés de l'EPS, à la fin de la IV^e République. Or, au niveau des pratiques pédagogiques l'échantillon 1959 reste sur le modèle I de 1945. Ainsi, selon Michel Salavin les modèles pédagogiques des échantillons 1945 et 1959 se ressemblent et ne se confondent pas avec celui véhiculé par l'échantillon suivant de 1967, dans la mesure où « *la formation initiale reste suffisamment prégnante pour leur éviter de glisser vers les propositions* »⁷¹¹ qui se sont développées au cours des années soixante et soixante-dix. Autrement dit, les modèles pédagogiques de 1945 et 1959 semblent en raison vraisemblablement des caractéristiques inhérentes aux formations initiales reçues peu enclins à intégrer dans les pratiques les nouveautés discursives portées par le modèle pédagogique suivant (l'échantillon 1967).

L'échantillon 1967 : sur les six enseignants(e)s qui composent cet échantillon deux sont porteurs du modèle pédagogique II, un du modèle III, et deux du modèle IV qui se caractérise par les traits suivants : l'enfant est placé au centre de l'acte éducatif (corps ressenti) en atteste l'émergence d'une nouvelle terminologie employée dans les commentaires « *prise de conscience, écoute de soi-même, intériorité, maîtrise du comportement, pédagogie de la découverte, relation vraie, auto-évaluation, autonomie etc.* »⁷¹², le recours privilégié et systématique aux sciences humaines (psychologie génétique) pour appréhender en permanence l'activité de l'élève.

Selon, Michel Salavin l'analyse des formations initiales inhérentes à l'échantillon 1967 explique, dans une large mesure, ce renouvellement de modèle très accès sur les sciences humaines (conceptions développementalistes de l'EPS) et les pratiques sportives (conceptions culturalistes de l'EPS), et moins sur les valeurs morales.

Pour résumer, le travail de recherche mené par Michel Salavin a permis de mettre en évidence qu'il semble exister d'une part, des liens forts entre le moment et le contenu de la formation initiale et les

⁷¹⁰ T. Terret, (2002). *op.cit.*

⁷¹¹ M. Salavin, (1979). *op.cit.*

⁷¹² *Ibid.*, 301.

modèles pédagogiques (conceptions) portés individuellement par des conseillers pédagogiques en EPS et, que d'autre part, les modèles pédagogiques véhiculés sont, en fonction de leur origine historique, plus ou moins capables d'intégrer les renouvellements théoriques, pratiques, et axiologiques qu'a connus l'EPS entre 1945 et 1980. Car, si certains modèles de formation initiale, comme celui de 1945, semblent avoir davantage perduré chez ceux qui l'ont reçu d'autres, apparemment plus flexibles au renouvellement (modèles 1959 et 1967) ou à un certain retour à la tradition pédagogique, (modèle 1945), ont connu plus de dispersions entre ces trois modèles. Ainsi, si « *le modèle de formation initiale proposé en 1945, conserve auprès des professeurs formés à cette époque, un intérêt incontestable. Celui, de 1959 bien qu'influent semble pouvoir permettre un dépassement dans certaines limites. Enfin, celui de 1967 tout en maintenant son influence dans la plupart des cas, est capable de provoquer certaines dispersions* »⁷¹³ entre les deux précédents modèles.

Par rapport, à notre thématique de recherche ces résultats montrent que les conceptions (les modèles pédagogiques) véhiculées par les enseignants sont, pour l'essentiel, toujours déterminées par les formations initiales qui les sous-tendent. Dès lors, le contexte historique inhérent à chaque moment de formation semble peser lourdement sur les conceptions, voire sur les identités professionnelles, portées ici par trois échantillons « générationnels » différents. Ainsi, par rapport à la question de la construction de la rationalité pratique et axiologique des acteurs, la nature des savoir-faire et des savoir-être acquis à un moment donné au cours d'une formation initiale donnée et datée a manifestement dû façonner les manières de faire et d'être au travail. Enfin, il semblerait qu'en fonction des époques (1945, 1959, 1967) certaines conceptions (modèles pédagogiques) incorporées et héritées au moment de la formation initiale soient plus perméables au renouvellement telles que l'introduction dans les manières de penser et d'agir de l'EPS des sciences humaines et des pratiques sportives durant les années soixante et soixante-dix.

4.2. L'étude d'Yves Gougeon : les ambiguïtés identitaires d'une discipline scolaire et d'un corps professoral

Le travail de recherche historique, sociologique et épistémologique mené par Yves Gougeon⁷¹⁴ vise à repérer et à rendre intelligible ce qui se joue dans le champ de l'EPS quant à l'origine de la construction et de l'évolution des différentes conceptions du métier d'enseignant d'EPS à partir notamment d'une enquête par entretien non-directif auprès d'acteurs ordinaires. Selon lui, son travail de recherche est résolument « *compréhensif et exploratoire* »⁷¹⁵ afin d'appréhender les raisons socio-historiques qui ont donné naissance aux différentes conceptions du métier d'enseignant d'EPS ainsi que les mécanismes

⁷¹³ *Ibid.*, 305.

⁷¹⁴ Y. Gougeon, (1994). *Professeurs d'EPS : les ambiguïtés d'une discipline scolaire et d'un corps professionnel*. Thèse de Sociologie, Institut de Sociologie, Université des Sciences et Techniques de Lille.

⁷¹⁵ *Ibid.*,6

sous-jacents à leurs séculaires oppositions. Il suppose en effet que « *l'EPS scolaire n'est pas réductible à un ensemble organisé de pratiques plus ou moins hygiéniques, sportives, ludiques ..., mais aussi un lieu de transmission de valeurs et d'affrontement d'idées.* »⁷¹⁶ On retrouve donc ici, mais à un niveau plus individuel, la question des postures et des oppositions idéologiques défendues et véhiculées entre les grands et les petits acteurs ordinaires de l'EPS.⁷¹⁷

4.2.1. Problématique et hypothèses de travail

Par rapport à son degré de familiarité avec l'objet central de sa recherche, Yves Gougeon pose en principe épistémologique deux familles d'hypothèses ; l'une qui lui sont « *extérieures, et les autres (les plus difficiles à déterrer) étant vraisemblablement liées à notre expérience pédagogique.* »⁷¹⁸ S'agissant plus particulièrement de la première catégorie d'hypothèses, il s'agit d'essayer de voir si « *le recours à l'interprétation sociologique de données historiques (...)* » peut permettre de « *comprendre la situation actuelle du Corps professionnel constitué par les professeurs d'EPS et de leur discipline* »⁷¹⁹ du Moniteur de gymnastique de l'École de Joinville (milieu XIXe siècle) au Professeur agrégé d'EPS (fin XXe siècle)⁷²⁰. En outre, puisque l'EPS et ses enseignants ont toujours été sur un plan symbolique dominés au sein même du système scolaire - du fait qu'ils soient issus d'un champ où l'excellence était corporelle⁷²¹ - alors leur reconnaissance et leur légitimité institutionnelles supposent que s'intellectualise⁷²² la discipline EPS⁷²³. Enfin, dans sa posture de chercheur, Yves Gougeon insiste, en citant notamment Lise Demailly pour qui « *le sociologue qui travaille sur un champ professionnel doit avoir une idée des modèles praxéologiques qui y circulent, à la fois pour des raisons théoriques (...) et pour des raisons pratiques de collaboration avec des acteurs.* »⁷²⁴, sur la nécessité de connaître l'objet central de toute recherche scientifique tout étant capable, pour des raisons d'objectivité, de s'en éloigner par un cursus ici en sociologie⁷²⁵. Nous avons été guidés par cette préoccupation de chercheur.

4.2.2. Discours officiels, entretiens non directifs, et données historiographiques

Pour valider ou non ses hypothèses de recherche Yves Gougeon a eu recours, sur un plan méthodologique, à l'analyse conjointe de textes officiels de l'EPS, de travaux d'historiens, de dix

⁷¹⁶ *Ibid.*, 6.

⁷¹⁷ J. Collot-Laribe, (1985). *op.cit.*

⁷¹⁸ Y. Gougeon, (1994). *op.cit.*, 6.

⁷¹⁹ *Ibid.*, 10.

⁷²⁰ Le prof de gym, le prof de sports, le prof d'EP, le prof d'EPS.

⁷²¹ En référence à l'ouvrage de J. Defrance, (1987). *L'excellence corporelle. La formation des activités physiques et sportives modernes (1770-1914)*. PUR.

⁷²² *Ibid.*, 10-11.

⁷²³ C'est-à-dire les contenus, les procédures pédagogiques, les évaluations, les formations initiales, les pratiques discursives didactiques et pédagogiques etc.

⁷²⁴ Cité par Y. Gougeon, (1994). *op.cit.*, 13.

⁷²⁵ *Ibid.*, 14.

entretiens non directifs et d'un questionnaire. Les données recueillies ont été alors classées dans les cinq catégories suivantes : conceptions de l'EPS et du métier d'enseignant d'EPS, les pratiques, les acteurs mis en scène, les événements marquants de la biographie, instances de socialisation, valeurs et croyances⁷²⁶. Selon lui, ces sources sont vraisemblablement porteuses des diverses conceptions liées à la manière de dire et d'exercer le métier d'enseignant d'EPS. Même si les pratiques déclarées (le dire) ne sont pas nécessairement toujours identiques à la réalité (le faire), c'est-à-dire à ce qui a été réellement enseigné tant du point de vue des contenus que des mises en œuvre pédagogiques.

4.2.3. Une typologie de six tendances conceptuelles en EPS

Au final, le travail conduit par Yves Gougeon aura permis de mettre en lumière six (conceptions) manières de dire, de penser et de faire le métier d'enseignant d'EPS ; autrement dit, « *de construire une typologie de ceux et celles qui sont (en 1994) les héritiers de la guerre des méthodes et les acteurs actuels des affrontements entre les différents courants* »⁷²⁷ à l'aune de données historiographiques déjà établies. Sans trop vouloir les détailler, voici présentées ci-dessous les six tendances :

- la tendance « sport-éducatif » : le sens et la justification de leurs actions pédagogiques s'enracinent dans la méthode sportive dans laquelle le sport est une matière éducative et une fin en soi ;
- la tendance « scientifique » : les actions pédagogiques sont guidées en permanence en référence aux travaux de nature chrono-physiologiste de Demeny (1902), c'est-à-dire par le contrôle, le dosage, et la mesure de l'exercice physique adapté. Il s'agit d'un processus général de biologisation de l'EPS. La physiologie explique et justifie toute la rationalité pratique des ces acteurs qui s'en réclament. Aujourd'hui (en 1994), cette tendance se prolonge dans l'idée qu'il faille « *prendre en compte les résultats les plus récents des sciences biologiques.* »⁷²⁸ ;
- la tendance « psycho-pédagogique » : les actions pédagogiques sont centrées sur l'enfant apprenant son histoire, sa singularité, et ses relations aux autres, en s'étayant sur les sciences humaines et la recherche pédagogique, forte croyance dans les progrès de l'homme et de la société ;
- la tendance « psychanalytique » : prend sa source dans les mouvements contestataires (École de Francfort) à l'endroit de la sportivisation et de la réification du corps des élèves en EPS. Cette tendance valorise les aspects ludiques et hédonistes des pratiques corporelles ;

⁷²⁶ *Ibid.*, 606.

⁷²⁷ *Ibid.*, 604.

⁷²⁸ *Ibid.*, 605.

- la tendance « philosophique » : considère que l'EPS doit « s'apparenter à l'apprentissage d'un certain art de vivre non violent et tolérant »⁷²⁹ ;

- la tendance « humaniste chrétien » : s'enracine davantage dans la transmission de valeurs que de savoirs avec une forte propension fataliste quant à l'existence du bonheur dans le monde réel.

La typologie d'Yves Gougeon témoigne des différentes manières de dire son métier à un échelon qui est celui des acteurs ordinaires de l'EPS en liaison avec toutefois les transformations générales de la discipline EPS. Ainsi, elles illustrent les rapports bien souvent conflictuels qui ont opposé au cours du XXe siècle les différentes manières de faire et de dire le métier d'enseignant d'EPS en fonction notamment des systèmes de valeurs et de croyances portées et défendues par chacun.

Par rapport à notre thématique de recherche, les résultats du travail conduit par Yves Gougeon montrent comment les trajectoires biographiques historiques (rencontres, formations, expériences etc.) de chaque acteur ordinaire de l'EPS influencent leur rationalité pratique, axiologique, et psychologique.

4.3. L'étude de Thérèse Roux-Perez : identité professionnelle et modes d'implications privilégiés

Le travail de thèse conduit par Thérèse Roux-Perez⁷³⁰ vise à voir s'il existe ou non une relation corrélative entre l'identité professionnelle véhiculée par chaque acteur et leur modes d'implications⁷³¹ privilégiés dans l'exercice de leurs activités au travail. Autrement dit, de savoir si les acteurs ordinaires de l'EPS produisent une forme particulière de rationalité pratique et axiologique qui serait pour l'essentiel dépendante de leur identité professionnelle eu égard à leur cheminement biographique personnel et professionnel dans et hors du champ de l'EPS.

4.3.1. Problématique et hypothèses de travail

D'une manière générale, si d'un côté les enseignants d'EPS sont capables de se rattacher collectivement à un système de valeurs et de croyances partagées, c'est-à-dire à « un idéal commun permettant la défense du groupe professionnel (corporatisme) et son maintien dans l'école »⁷³², de l'autre côté, elle suppose que leurs modes d'implication dans l'exercice de leur métier au quotidien se

⁷²⁹ *Ibid.*, 605.

⁷³⁰ T. Roux-Perez, (2001). *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre appartenance au groupe, expériences professionnelles singulières et recomposition identitaires à l'échelle du temps*. Thèse de 3^e cycle en sciences de l'éducation non publiée, Université de Nantes.

⁷³¹ Dans une certaine mesure ce travail rejoint celui entrepris par Jean-Michel Legras à propos de la question des espaces et des volumes d'action chez les enseignants d'EPS, voir J.-M. Legras, (1999). *op.cit.*

⁷³² T. Roux-Perez, (2003, b). *op.cit.*

décompose en sous-groupes identitaires du fait de l'existence de différentes représentations et sensibilités conceptuelles au sein même du champ des enseignants d'EPS. Car, selon elle, chaque enseignant produit une rationalité pratique qui se justifie⁷³³ personnellement en regard de « *ses représentations du métier, des élèves et de l'évolution de la discipline.* »⁷³⁴ et qui dépendrait de son histoire de vie « *sportive, scolaire, et professionnelle.* »⁷³⁵

4.3.2. Questionnaire et entretiens semi-directifs

Sur un plan méthodologique Thérèse Roux-Perez a eu recours, dans un premier temps, à des entretiens semi-directifs auprès d'un échantillon de 15 enseignant(e)s du second degré choisis « *selon des critères délibérément contrastés* »⁷³⁶ (sexe, statut, établissement d'affectation, stabilité dans le poste, formes d'engagement). Puis, c'est à partir d'une analyse de contenu des différentes données constituées qu'elle est parvenue à établir d'une part, un noyau dur définissant une identité professionnelle commune et, d'autre part, différentes « *cartes de représentations* »⁷³⁷ professionnelles indiquant pour le coup l'existence de sous-groupes identitaires (représentations, rationalité pratique, engagements). Ces données ont été systématiquement reliées au cheminement biographique personnel et professionnel de chaque acteur et de l'évolution générale de l'EPS entre 1967 et 2000. Dans un second temps, pour vérifier les premiers résultats, elle a utilisé un questionnaire auprès d'un échantillon (n=381) suffisamment représentatif de l'ensemble de la population des enseignants d'EPS dans trois académies différentes (Nantes, Créteil, Corse).

4.3.3. Noyau dur et sous-groupes identitaires professionnels

De l'ensemble des données et de leur traitement, il ressort du travail de Roux-Perez d'un côté, l'existence (en 2003) d'une identité professionnelle commune aux enseignants d'EPS fondée « *sur des représentations collectives fortes qui sont l'importance de la relation à l'élève en EPS, l'accession en EPS de éducatives valeurs (santé, sécurité, solidarité, autonomie, citoyenneté), (...) l'enseignant d'EPS est éducateur, un animateur, un guide.* »⁷³⁸ et, de l'autre côté, une typologie constituée de cinq sous-groupes identitaires⁷³⁹ exprimant vraisemblablement différentes manières de dire, de faire et d'être au travail (logique d'action et rationalité pratique, axiologique et psychologique), dont voici ci-dessous les principaux traits de caractère :

⁷³³ Pour donner personnellement du sens à leurs actions ; et pour construire une cohérence cognitive entre leurs actions et l'évolution de la discipline ; autrement dit, de préserver un équilibre cognitif entre eux et leur discipline.

⁷³⁴ T. Roux-Perez, (2003). *op.cit.*, 50.

⁷³⁵ *Ibid.*, 50.

⁷³⁶ *Ibid.*, 41.

⁷³⁷ *Ibid.*, 41.

⁷³⁸ *Ibid.*, 43.

⁷³⁹ *Ibid.*, 44-50.

- le groupe des enseignants entraîneurs ; ce groupe est essentiellement constitué par des enseignants masculins, âgés en moyenne de plus de 40 ans, anciens sportifs de bon niveau, possédant des diplômes sportifs fédéraux et ayant de bonnes qualités physiques ils pratiquent encore la compétition sportive. Leur implication dominante est extérieure au champ scolaire, puisqu'ils s'engagent tous dans la vie des clubs sportifs aussi bien en tant qu'entraîneur, que trésorier ou président. Ils sont donc porteurs d'une culture club et participent très activement à l'encadrement et au développement de l'association sportive de leur établissement scolaire. Pour eux, l'idéal type, c'est un enseignant d'EPS qui est un spécialiste et un technicien des APSA, plus « préoccupé » par l'action que par la réflexion, capable d'obtenir de bonnes relations avec les élèves grâce à la pratique sportive. Ce groupe apparaît comme étant en décalage avec les évolutions récentes de l'EPS à l'endroit notamment du développement d'une didactique de l'EPS, des pratiques discursives savantes, de la mixité et de l'hétérogénéité ;

- le groupe des enseignants compétiteurs ; ce groupe est majoritairement constitué pas des hommes âgés de 20 à 40 ans, spécialistes de certaines APSA, qui s'entraînent encore très régulièrement pour se préparer à la compétition sportive. Certains d'entre eux occupent la fonction d'entraîneur. Selon eux, l'idéal type de l'enseignant d'EPS c'est « *celui qui s'adapte vite par rapport à l'essentiel* » et qui « *maîtrise les APSA.* »⁷⁴⁰ En accord avec les textes officiels de l'EPS, ils privilégient la motricité des élèves, la santé par la pratique raisonnée d'APSA, le plaisir de pratiquer. Ils sont à l'écoute des différences inter-individuelles et accordent de l'importance à un enseignement diversifié d'APSA en EPS, dans lequel d'ailleurs la performance compte moins que le plaisir de la pratique avec des élèves qu'ils souhaitent voir motivés, actifs, ayant le goût de l'effort ;

- le groupe des enseignants éducateurs ; ce groupe « *qu'aucun élément en terme d'âge ou de sexe ne semble caractériser* »⁷⁴¹ a une implication dominante au sein du milieu scolaire et pour la discipline EPS (formateur, responsable de secteur, jury de concours etc.). Ce qui semble compter dans leur manière de dire le métier (de définir), c'est la réussite de tous les élèves (Loi d'Orientation sur l'Éducation de 1989) grâce à une relation privilégiée avec eux en EPS leur permettant l'accès à de nombreuses activités corporelles. L'action et la réflexion se combinent à merveille pour donner jour à une EPS adaptée à tous dans laquelle les différents aspects sous jacents à leurs conduites motrices sont pris en compte (motrices, cognitives, affectives, relationnels). L'idéal type est celui d'un enseignant éducateur, pédagogue, polyvalent dans sa discipline qui est ouvert aux autres enseignements et très investi dans la vie de l'établissement. Contrairement aux précédents groupes l'évolution de l'EPS prescrite est vécue positivement dans la mesure où l'élève est placé au centre du processus éducatif. La mixité (co-

⁷⁴⁰ *Ibid.*, 46.

⁷⁴¹ *Ibid.*, 46.

éducation), la gestion des différences, et les progrès des élèves sont au cœur des préoccupations professionnelles ;

- le groupe des enseignants acteurs institutionnels ; ce groupe est pour l'essentiel composé par des enseignants masculins agrégés âgés de 40 à 50 ans dont leur implication se fait dans le milieu scolaire. Généralement, ils sont très actifs dans leur établissement scolaire en tant que coordonnateur EPS, professeur principal et, pour la discipline EPS, en tant que conseiller pédagogique, formateur, membre de groupes d'innovation pédagogique. Selon eux, l'idéal type de l'enseignant d'EPS est celui qui valorise le processus enseigner/apprendre et qui s'inscrit dans des démarches pédagogiques et didactiques à partir du modèle du praticien réflexif. Ils participent activement, au sein de l'équipe pédagogique de leur établissement scolaire, à la construction de la discipline à l'endroit de la réflexion à mener sur les contenus et les évaluations. Ils orientent leurs actions pédagogiques dans le sens où ce sont d'abord les savoirs qui comptent plus que les APSA. La question donc de la transversalité des apprentissages est primordiale. L'enseignant est un concepteur au service de la réussite de tous ;

- le groupe des enseignants critiques ; ce groupe est majoritairement constitué par des enseignants âgés de 40 à 60 ans qui ne présente pas d'implication particulière ni en club ni dans leur établissement scolaire. Ils apparaissent en résistance par rapport à l'évolution de l'EPS. Ils cherchent en permanence à s'adapter au contexte tout en préservant leur espace de liberté et de temps libre. N'étant pas à l'origine issus du statut de certifié d'EPS, ils semblent témoigner d'une motivation moyenne pour l'enseignement de l'EPS du fait, selon eux, « *de mauvaises conditions matérielles, de problèmes de santé, de problème relationnels avec les autres acteurs.* »⁷⁴² La réflexion sur les élèves et leur développement moteur, les contenus, l'évaluation sont très éloignées de leurs préoccupations. Ils regrettent que l'EPS, aujourd'hui en crise identitaire, se soit trop théorisée ces dernières années au détriment des pratiques. Pour eux, l'idéal type, c'est un enseignant technicien qui maîtrise les APSA et qui connaît bien la psychologie des élèves.

Au final, la typologie de Thérèse Roux-Perez à l'endroit des modes d'implications privilégiés, chez une population mixte d'enseignant(e)s d'EPS, met en lumière qu'il existe au sein de cette corporation des « *valeurs et des modes de pratiques partagés par des sous-groupes (...) qui éclairent la manière dont les enseignants d'EPS construisent une identité intégrant à la fois le souci d'être semblable aux autres et la volonté de se différencier.* »⁷⁴³ Ainsi, les acteurs ordinaires de l'EPS en fonction de leur cheminement biographique et la contextualisation de leur agir professionnel s'adaptent pour construire « *un monde cohérent entre contraintes et ressources, et valeurs, dans lequel ils peuvent orienter leurs actions*

⁷⁴² *Ibid.*, 49.

⁷⁴³ *Ibid.*, 51.

porteuses (...) de sens pour eux-mêmes et pour les autres. »⁷⁴⁴ Par rapport à notre thématique de recherche, il apparaît alors clairement que les trajectoires biographiques des acteurs ordinaires de l'EPS et la contingence des contextes scolaires d'enseignement semblent peser lourdement sur la construction de leur rationalité pratique, axiologique, psychologique et la détermination de leurs modes privilégiés d'implication. C'est dire, si un détour par une analyse socio-historique des cheminements biographiques et des contextes scolaires locaux d'enseignement, pourra nous éclairer sur les éléments qui ont pu influencer, chez une population d'enseignants d'EPS, la nature de leurs pratiques liées à la pédagogie de la natation en EPS.

4.4. L'étude de Pierre Lorca : les tribus en EPS

C'est en cherchant à identifier les conditions et les raisons socio-historiques permettant l'émergence d'une EPS scolaire que Pierre Lorca, selon une perspective anthropologique, a mis en évidence l'existence d'une typologie de différentes tendances conceptuelles⁷⁴⁵ (tribus) qui ont traversé l'EPS de 1981 à 2000.

4.4.1. Problématique et hypothèses de travail

Pour se constituer toute discipline scolaire repose sur des processus sous-jacents qui permettent au final de fonder son utilité et sa légitimité dans la cadre de la culture scolaire à partir d'une part, d'attributs institutionnels et, d'autre part, de la définition d'un curriculum formel le plus souvent négocié. Mais, l'école apparaît comme étant le lieu où s'exerce, à l'intérieur de chaque discipline scolaire, un jeu de pouvoir et de savoir entre les différents acteurs (leaders conceptuels) sur un triple plan : axiologique (valeurs), scientifique (justifications théoriques), praxéologique (mises en œuvre). S'étayant, entre autres, sur la sociologie du curriculum et sur l'anthropologie des sciences Pierre Lorca postule que la discipline EPS est constituée par un système de normes, de valeurs, et de croyances qui ne serait pas nécessairement partagé par toutes les tribus existantes. La tribalité étant définie ici par le fait que chaque individu se rattache à un système de valeurs et d'idéologies qui sous-tend des conceptions ; c'est-à-dire des manières d'être, de faire, et de penser différemment le métier d'enseignant d'EPS. Dans le champ de l'EPS, ces dissonances donneraient lieu à des débats qui verraient alors s'opposer différentes conceptions de l'EPS quant à la définition même des contenus à enseigner et des moyens pédagogiques et didactiques utiles pour les transmettre (curriculum, pédagogie, société). Autrement dit, quels choix effectuer en fonction du type d'homme et de femme que l'on souhaite former en EPS à un moment donné dans une société donnée?

⁷⁴⁴ *Ibid.*, 52.

⁷⁴⁵ P. Lorca, (2002). *op.cit.*

4.4.2. Ouvrages, revues, entretiens

Le corpus sur lequel repose le travail de thèse de Pierre Lorca est constitué :

- de l'analyse de contenu d'environ 650 références d'ouvrages et de revues en EPS dans l'optique de repérer les conceptions portées par des acteurs-leaders conceptuels de chaque tribu concernant notamment la nature de leurs pratiques pédagogiques et didactiques et de leur cadre théorique ;
- de l'analyse des textes phares des leaders conceptuels de chaque tribu ;
- de l'analyse d'entretiens des personnalités rayonnantes de l'EPS depuis 1981 ;
- d'observation participante au plan local concernant la vie de l'EPS, de ses acteurs et de leurs idées dans diverses structures : IUFM, UFRSTAPS, rectorat, syndicats.

4.4.3. Les quatre tribus de l'EPS selon Pierre Lorca (1981-2000)

De l'analyse de l'ensemble du corpus étudié par Pierre Lorca, il en ressort une typologie composée de quatre tribus distinctes de l'EPS alors portées, véhiculées et défendues par des acteurs-leaders et des acteurs ordinaires. Chacune de ces tribus étant alors porteuse d'une conception affirmée de l'EPS en tant que système de valeurs. On suppose alors que ces conceptions ont pu peser sur la nature des pratiques pédagogiques des acteurs ordinaires de l'EPS. Et, qu'elles sous-tendent en définitive différentes identités professionnelles. Présentons, sans trop les détailler, les quatre tribus mises en évidence par Pierre Lorca. Nous en profiterons alors pour indiquer dans quelle tribu s'inscrivent les principaux théoriciens-pédagogues de la natation qui ont marqué l'enseignement de la natation au cours de la seconde moitié du XXe siècle (1945-1995) :

- les socio-didacticiens ; c'est-à-dire ceux qui d'une part, mettent en avant la dimension culturelle des apprentissages en EPS au travers des APS, en tant que fait social total et, d'autre part, qui œuvrent à la construction d'une didactique des APS et à la reconnaissance scolaire de l'EPS comme d'une discipline d'enseignement à part entière. Cette tribu est fortement marquée par la prise en compte de la demande sociale en matière d'APS. Les personnages historiques qui ont, entre 1945 et 1995, incarnés en EPS soit au niveau professionnel ou syndical cette tribu sont notamment les chantres de la FSGT à l'instar de Maurice Baquet, Robert Mérand, Marcel berge, Jacques Rouyer, Yvon Adam, pour la partie syndicale tendance Unité et action⁷⁴⁶. En ce qui concerne la natation⁷⁴⁷, Paul-Raymond Guilbert (1963), Marc

⁷⁴⁶ G. Véziers, (2007). *op.cit.*

Menaud et Lucien Zins (1965), Raymond Catteau et Gérard Garoff (1968), Jean-Pierre Robin et Claude Dubois (1985) appartiennent⁷⁴⁸ à cette tribu.

- les formalistes didacticiens ; c'est-à-dire ceux qui défendent la mise en place d'une didactique de l'EPS, indispensable à sa reconnaissance institutionnelle, dans laquelle sont privilégiées les interactions entre le sujet agissant et l'école. Cette tribu a une forte propension à l'universalisme et l'harmonisation disciplinaire. Le développement des élèves étant alors assuré par l'acquisition de savoirs transversaux entre les différentes APSA apparentant à un même groupement ou famille d'APS. Par exemple, dans les Instructions officielles de 1985 de l'EPS la famille activités aquatiques regroupe quatre sports olympiques que sont la natation sportive, le water-polo, la natation synchronisée, le plongeon. Les acteurs qui ont porté cette tribu sont Robert Surrel, Philippe Néaumet, Claude Pineau, Jacques Thibault. S'agissant de la natation, des didacticiens, pour la période étudiée (1945-1995), tels que Patrick Schmitt (1989), Nathalie Gal (1993), Didier Chollet (1990) s'inscrivent dans cette mouvance dans la mesure où ils mettent en avant la dimension culturelle des savoirs transversaux aux activités aquatiques.

- les psycho-pédagogues ; c'est-à-dire ceux qui s'inscrivent davantage dans la lignée des psychomotriciens. Pour eux, le développement du sujet doit être assuré non pas par le seul truchement des APS mais par les procédures d'apprentissage que les sujets mobilisent dans l'action motrice. Cette conception de l'EPS est organisée sur le personnalisme des apprentissages. La technique notamment sportive s'efface en partie devant le sujet. L'importance accordée aux pulsions, aux désirs et aux intérêts des élèves est très présente dans cette tribu. Par rapport à la pédagogie et à la didactique de la natation on peut considérer que les propositions de Émile Schœbel (1947), de Alain Vade pied (1976, 1979), et dans une moindre mesure celles de Jean Vivensang (1978), du fait de son approche de la natation chez des handicapés moteurs, s'inscrivent dans cette tribu.

- les socio-pédagogues (groupe minoritaire) ; privilégient les relations entre les élèves au sein de la classe dans l'optique d'atteindre les finalités de la discipline. Ce groupe repose sur une approche, éthique, pédagogique et sociologique de l'EPS. Les relations entre les élèves sont déterminantes. L'EPS apparaît comme une discipline socialisante et d'épanouissement. Ce groupe vise d'abord l'acquisition de compétences et de capacités par l'adaptation de la motricité des élèves dans des situations motrices qui ne se limitent pas aux seules pratiques sportives compétitives. La dimension culturelle des apprentissages en EPS est alors relayée à un second plan, voire critiquée. Cette mouvance s'inscrit selon l'idéologie de

⁷⁴⁷ D'après les données fournies par les questionnaires complétés par des relances, voir Deuxième Partie. Chapitre 2 La construction des savoirs entre univers professionnel et champ sportif 1945-1995.

⁷⁴⁸ S'il s'avère pratique de classer les choses et les individus pour organiser et interpréter le monde, pour autant, on ne saurait réduire chaque acteur de l'EPS à un seul groupe. Autrement dit, si nous avons rangé les principaux personnages historiques de la natation dans quatre tribus différentes, c'est parce que leurs publications pédagogiques et didactiques expriment une tendance plus qu'une autre.

l'École émancipée. Il est difficile de placer ici certains théoriciens pédagogues plus que d'autres, mais des personnages comme Émile Schœbel et Alain Vadepiéd y trouvent presque naturellement leur place.

4.5. Être professeur d'EPS

Une partie des résultats de l'enquête menée en mai-juin 2009, à l'initiative du MEN et de la Mutuelle Générale de l'Éducation nationale⁷⁴⁹, auprès d'environ 900 professeurs d'EPS dans les collèges et lycées publics porte sur la manière dont ils se définissent au travail. Même si, sur un plan diachronique la date de cette enquête se situe bien après notre période d'étude (1945-1995), en revanche, elle (cette enquête) nous permet de pouvoir suivre l'évolution (ou non) des caractéristiques identitaires liées à l'exercice du métier d'enseignant d'EPS en la comparant notamment avec les résultats présentés ci-dessus. Indiquons d'ailleurs que certains des enseignant(e)s qui composent la population étudiée ici par la Département de l'évaluation, de la prospection et de la performance (DEPP) du MEN ont exercé entre 1945 et 1995.

4.5.1. Axes de la recherche, population étudiée, outils et traitement des données

À l'origine, cette enquête a été commanditée pour « *la recherche et la mise en œuvre de synergies centrées sur le champ de la santé et la prévoyance des aléas professionnels des personnels de l'Éducation nationale.* »⁷⁵⁰ Cinq domaines ont été alors sondés : les tâches exercées, la représentation du métier, les conditions de travail, les problèmes de santé, les satisfactions et les difficultés d'exercice du métier, le climat de l'établissement.

S'agissant des caractéristiques de la population étudiée (n=904), l'EPS apparaît comme étant une discipline scolaire plus masculine que les autres (57,5% de femmes)⁷⁵¹, puisque qu'elle contient ici 54% d'hommes. Cette masculinisation est d'ailleurs plus récente chez les enseignants ayant moins de 10 ans d'ancienneté. En moyenne ils sont âgés de 42,5 ans⁷⁵² ce qui correspond à un an de plus que l'âge moyen des autres enseignants des autres disciplines scolaires⁷⁵³. L'échantillon comprend 72% de professeurs qui enseignent en collège, 18% en lycée général ou technologique et 10% en lycée professionnel. En ce qui concerne la répartition des statuts administratifs 92% appartiennent au corps des professeurs certifiés

⁷⁴⁹ MEN & MGEN (2009). *Être professeurs d'EPS en 2009. Interrogation réalisée en mai-juin 2009 auprès de 900 professeurs d'EPS dans les collèges et lycées publics.* Les dossiers Enseignants et personnels de l'éducation n°195, Paris, MEN-DEPP. Enquête réalisée entre mai-juin 2009 auprès de 900 professeurs d'EPS dans les collèges et lycées publics.

⁷⁵⁰ *Ibid.*, 5.

⁷⁵¹ Repère et références statistiques, (2009). in, MEN & MGEN (2009). *op.cit.*, 24.

⁷⁵² Par rapport à notre période d'étude et notre population étudiée, le plus jeune étant né en 1967, 13% ont entre 40 et 44 ans, 15% entre 50-54 ans, 14% 55-59 ans, 2% plus de 60 ans ont entre 25 et 29 ans ; *Ibid.*, 25.

⁷⁵³ *Ibid.*, 25.

d'EPS, 7% à celui des chargés d'enseignement, et 1% aux corps des agrégés ou des bi-admissibles. En moyenne, ils exercent 1,2 responsabilité dans le cadre scolaire (responsable d'une option lycée, d'un secteur UNSS, d'une classe EPS etc.) et 0,7 en dehors du cadre scolaire (bénévolat dans un club sportif, responsable centre de vacances, intervenant rémunéré dans un club sportif, élu syndical etc.)⁷⁵⁴

S'agissant des outils utilisés pour recueillir des données, la DEEP a eu recours à un questionnaire par enquête en face à face alors directement rempli avec des enquêteurs dans les établissements scolaires. Le questionnaire comprend 60 questions autour de six grands thèmes. Pour l'essentiel il s'agit de questions fermées à choix multiples établis sur différentes échelles. Le traitement des données repose sur des mises en pourcentages et des tris croisés.

4.5.2. Un métier à risque peu reconnu et peu valorisé

Quels sont, par rapport à notre thématique de travail, les principaux enseignements qui ressortent de cette enquête :

- *« les professeurs d'EPS sont globalement satisfaits de leur métier et apprécient leur discipline en y voyant notamment de réelles vertus éducatives ;*
- *leur métier est un métier à risques aussi bien pour eux que pour leurs élèves. Ils sont d'ailleurs en attente de la reconnaissance d'un statut de métier à risques ;*
- *ils sont très nombreux à souffrir de problèmes de santé liés à la pratique de leur discipline et ce, relativement tôt dans leur carrière (souvent avant 10 ans d'ancienneté) ;*
- *ils perçoivent l'EPS comme une discipline à part (singulière) en raison des relations pédagogiques particulières qu'ils ont avec leurs élèves ;*
- *ils trouvent que l'EPS est peu reconnue de la part des élèves, des parents, des autres enseignants ce qui engendre un risque de repli. »⁷⁵⁵*

Si nous pouvons constater que les enseignants d'EPS sont majoritairement satisfaits de leur métier, en revanche, on note qu'ils considèrent globalement que leur activité au travail est un métier à risque pour eux et pour leurs élèves et peu valorisé par le système éducatif. Néanmoins, comment se définissent-ils ?

⁷⁵⁴ *Ibid.*, 10.

⁷⁵⁵ *Ibid.*, 15.

Quelle est, selon eux, leur utilité dans l'école et auprès de leurs élèves ? On suppose alors que les manières dont ils se définissent globalement peuvent influencer leur rationalité pratique, axiologique et psychologique au travail.

4.5.3. Les manières de définir son identité professionnelle

Cette enquête à l'échelon national nous permet notamment d'objectiver les aspects pédagogiques et les compétences à travers lesquels les professeurs d'EPS⁷⁵⁶ se définissent.

Qui sait :	Echelle	
	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord
être en relation, communiquer, animer	89%	11%
construire des contenus adaptés pour progresser chaque élève dans les APSA	84%	16%
développer des enjeux sociaux	79%	19%
chercher pour évoluer	79%	20%
réfléchir sur ses pratiques et les analyser	72%	27%
appliquer les règles organisant les pratiques physiques	71%	27%
connaître la psychologie de l'enfant	69%	30%
produire des outils innovants	57%	39%
situer où sont les erreurs par rapport au geste le plus juste et le plus efficace	56%	39%
maîtriser les APSA	48%	46%
rechercher un développement personnel équilibré	46%	43%
utiliser les savoir-faire techniques	44%	52%

Tableau n°28 : Aspects pédagogiques et compétences à travers lesquels les enseignants d'EPS se définissent⁷⁵⁷.

Le tableau ci-dessus (n°28) montre que les professeurs d'EPS sont, dans leur ensemble (n=904), tout à fait d'accord pour dire que l'enseignant d'EPS est avant tout quelqu'un qui sait d'abord être d'une part, en relation pour communiquer et animer et, d'autre part, construire des contenus adaptés à tous les élèves dans l'optique qu'ils progressent dans les différentes APSA proposées. Par ailleurs, ils sont d'accord pour considérer que l'enseignant d'EPS c'est aussi quelqu'un qui sait développer des enjeux sociaux dans des situations quotidiennes, qui cherche à évoluer, et qui réfléchit sur ses pratiques en analysant leurs effets.

Il ressort de ces tendances que le métier d'enseignant d'EPS tourne autour de préoccupations majeures que sont les aspects pédagogiques et relationnels dans les apprentissages en EPS et la dimension

⁷⁵⁶ *Ibid.*, 42

⁷⁵⁷ *Ibid.*, 42-43.

réflexive quant à la détermination ciblée de situations d'apprentissage et de leur conduite quotidienne sur un plan pédagogique. Mais comment se définissent-ils en tant qu'enseignant d'EPS ?

C'est en demandant à l'ensemble des enseignants de la population étudiée de choisir parmi une liste de qualificatifs⁷⁵⁸ que l'on accède à la manière dont les professeurs d'EPS se caractérisent. Le tableau ci-dessous (n°29) donne les pourcentages par qualificatif sans distinction de sexe, d'âge, de statut administratif, et de lieu d'affectation⁷⁵⁹.

Qualificatifs	Echelle				
	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout	Ne sait pas
Educateur	77%	19%	3%	1%	-
Concepteur	51%	37%	7%	2%	-
Accompagnateur-guide	36%	46%	11%	5%	-
Animateur	38%	39%	14%	9%	-
Technicien	26%	47%	19%	6%	-
Bricoleur	25%	44%	17%	13%	-
Acteur-comédien	17%	43%	20%	19%	-
Entraîneur	17%	34%	33%	16%	-
Militant	21%	30%	23%	23%	4%

Tableau n°29 : Qualificatifs associés au métier d'enseignant d'EPS.

Ainsi, les enseignants d'EPS se définissent majoritairement comme étant d'abord des éducateurs, des concepteurs, des animateurs et des accompagnateurs-guides et moins comme des techniciens et des bricoleurs ; et plutôt pas comme des acteurs-comédiens, des entraîneurs et des militants. Autrement dit, ils considèrent l'utilité de leurs actions pédagogiques et de leur discipline davantage à l'endroit de l'éducation et de la formation de tous leurs élèves à partir de contenus personnalisés.

Par rapport aux autres études présentées ci-dessus, on observe premièrement que les manières dont les enseignants d'EPS se définissent majoritairement dans cette enquête (2009) recourent, dans une certaine mesure, les tendances identitaires et conceptuelles déjà mises en lumière par Pierre Lorca et Thérèse Roux-Perez ; en précisant toutefois, qu'ils ont, l'un et l'autre, employé et convoqué un corpus et une méthodologie différents. Deuxièmement, on suppose que ces différentes manières de se définir au travail sont le résultat d'un long processus de construction identitaire, jamais tout à fait achevé, inhérent au cheminement biographique et relationnel de chaque acteur dans et hors du champ de l'EPS. Enfin, on suppose que la construction des logiques d'action (rationalité pratique, axiologique, psychologique) au travail est directement dépendante des caractéristiques propres à chaque cheminement biographique. Et qu'elles (les logiques d'action) impactent la nature des pratiques pédagogiques tant du point de vue des

⁷⁵⁸ Il s'agit de neuf qualificatifs associés à la question suivante : « Pouvez-vous me dire si les qualificatifs suivants correspondent tout à fait, plutôt, plutôt pas ou pas du tout au métier d'enseignant d'EPS, voir in, *Ibid.*, 40.

⁷⁵⁹ Pour une présentation plus détaillée des résultats voir in, *Ibid.*, 40-41.

contenus enseignés que des moyens utilisés pour les transmettre. Nonobstant, quelles sont les données historiographiques dont nous disposons aujourd'hui pour caractériser l'évolution, entre 1945 et 1995, des pratiques pédagogiques réelles mais révolues chez des acteurs de terrain de l'EPS ?

5. Historiographie des pratiques pédagogiques en EPS

L'objectif principal de cette cinquième sous-partie est d'indiquer d'une part, sur un plan épistémologique les différentes données historiographiques dont nous disposons aujourd'hui sur les pratiques pédagogiques passées en EPS en tant qu'objet d'histoire et, d'autre part, de caractériser leur évolution historique qu'il s'agisse de l'EPS en général, et de la natation en EPS en particulier, au cours de la seconde moitié du XXe siècle.

5.1. Pratiques pédagogiques révolues et sources indiciaires

De nos jours, l'historien ou le curieux ont à leur disposition diverses sources indiciaires qui témoignent, chacune à leur manière, d'une évolution des pratiques pédagogiques passées en EPS aux XIXe (fin) et XXe siècles. Effectivement, il existe des ouvrages riches de documents iconographiques, des archives vidéos, des cartes postales, des articles de presse, des témoignages d'anciens élèves ou d'enseignants d'EP (à écrit et/ou l'oral), des rapports d'inspection, des documents semi-officiels et des articles scientifiques qui rendent compte au final d'une partie des faits réels d'enseignement passés à l'endroit de l'enseignement de l'EPS et plus particulièrement de la natation scolaire. Si chacune de ces sources exprime qu'un reflet partiel de la réalité des pratiques pédagogiques passées en EPS, en revanche, lorsque nous les recoupons, de manière synchronique ou diachronique, il en ressort des récurrences qui attestent d'une part, de la véracité de certains faits réellement d'enseignement révolus, et, d'autre part, participent à l'écriture d'une histoire des pratiques pédagogiques de terrain en EPS. S'il nous semble vain de faire ici une présentation détaillée des données historiographiques relatives aux pratiques pédagogiques en EPS, toutefois, nous pouvons donner quelques exemples, sans trop les développer, en guise d'illustrations.

5.1.1. Le témoignage écrit en tant qu'ancien élève

Il n'est pas rare de trouver notamment dans des œuvres littéraires ou des articles des passages qui relatent ce qu'a pu être à un moment donné l'enseignement de l'EP ou de la natation scolaire. Le plus souvent, il s'agit de témoignages personnels relatant des souvenirs de classes d'EP en tant qu'ancien élève. Voici quelques exemples « d'images verbales » d'une EP passée prise presque au hasard de nos

lectures curieuses ou de nos curieuses lectures.

- D'après Tony Dubois, Jacques Carbonnel, Jean-Michel Zakhartchouk, Odile Brouet (1988).

« Souvenirs des classes d'éducation physique. » *Cahiers pédagogiques*, 262.

Période de l'entre-deux-guerres

« A mesure que nous progressons en âge, les années d'enfance nous sont de plus en plus présentes à la mémoire. (...). Je ressens donc une sorte d'inquiétude quand me reviennent des souvenirs perdus de mes classes de mathématiques etc. Aucune angoisse en revanche touchant les séances d'EP. Leurs moindres détails n'ont jamais déserté ma mémoire, même la plus immédiate. Cela s'explique, pour nous tous je pense, par la différence du cadre des activités proposées. (...). L'EP par contraste avec les autres salles de classes toutes identiques, c'était le grand air ou la vaste salle aux accessoires fascinants, c'était la variété des exercices et des jeux, la liberté dans la discipline, le mouvement, la vie. »

Classes de onzième et dixième (1925)

« Il faut se replacer dans le cadre de l'époque. Le canon s'était tu depuis quelques années à peine et l'ombre de la guerre mondiale, la première, pesait encore sur nous. Les méthodes d'éducation s'en ressentaient. Il importait de perpétuer dans la jeunesse les vertus viriles de nos soldats vainqueurs. Nous n'avions pas, comme nos aînés, d'heures réservées à la gymnastique, mais nos récréations, plus fréquentes et plus longues étaient prévues pour en tenir lieu. »

Classes de neuvième et huitième

« Même lieu, mais l'espace à nous réserver dans la cour est plus vaste. Nous étions supposés jouer au football. En fait, dans la mêlée obscure où nous nous affrontions, il eût été problématique de discerner les règles de la football-association. La classe avait été répartie en deux équipes. (...). Nous avons lavé les affronts précédents et retrouvé notre honneur par 7 à 5, chaque marque adverse ne valant qu'un seul point puisque, eux, prétendaient jouer au football. »

Classes de septième et de sixième (1930-1931)

« Les séances d'éducation physique se déroulent dans la cour (cinq mètres sur huit environ). Elles sont tristement suédoises, par impossibilité de faire autrement : un ! Mains aux hanches. Deux ! Aux épaules. Trois ! Bras verticaux au-dessus de la tête. Quatre ! Repos. Cela mérite bien le non de méthode

analytique. La monitrice est en tenue de ville. A cette époque et dans cette maison il eut été impensable de porter une tenue négligée telle qu'un survêtement. »

De la quatrième à la première (1933-1938)

« Les classes d'éducation physique dignes de ce nom, je devais enfin les connaître dans les trois lycées parisiens où des divergences avec certains professeurs sur l'intensité de l'effort à fournir m'ont contraint de résider successivement. Lycée n°1 – Salles bien équipées. Deux terrains (ou plutôt quatre poteaux) de basket. Professeurs amicaux, passionnés de leur métier. Lycée n°2 – Il possède un avantage, un presque-vrai terrain de foot. Et, un inconvénient, un dictateur à l'EP, véritable colosse, international et, paraît-il capitaine de l'équipe de France. La rudesse des méthodes me fait, malgré de bons résultats, regretter ses collègues de mon précédent lycée. Il privilégie les jeux. Lycée n°3 (1938) – Une semaine après la rentrée ; c'est notre première séance d'EP. Prise de contact plutôt sympathique, puis quelques exercices au sol et aux agrès. Grimper de corde et échelles verticales. Effectuer des retournements. Affreux. J'ai l'impression d'évoluer entre les tours de Notre-Dame. (...) Soudain, sous mes pieds, la douceur du tapis de sciure.... »

Dans un cours complémentaire (1943-1947)

« Je ne sais pas si l'EP figurait à l'emploi du temps, mais elle devait faire partie des disciplines obligatoires. Lorsque j'étais élève le maître chargé de la gym, ancien joueur de rugby, disait-il, se contentait de mesurer nos performances, une fois par trimestre. Point de cours, aucune séance (on disait alors leçon) d'apprentissage ou d'entraînement. (...) Nous étions alors contraints de sauter, grimper, lancer, courir, quand on nous l'imposait. L'enseignant transformait nos performances en notes pour que nos capacités physiques viennent soutenir nos faiblesses en maths ou nous hausser jusqu'aux félicitations. (...). Le professeur attendait de nous une prestation bien précise, très codifiée, pour mesurer des capacités qu'il n'enseignait pas (il enseignait l'histoire naturelle). (...). J'avais de bonnes et je suis devenu professeur d'EPS ; je crois bien qu'elles indiquaient notre valeur physique, notre bonne santé et la façon dont nous étions nourris, car c'était la guerre. »

Années soixante souvenirs de gym...

« Début des années soixante, internat lycée classique public dans les Ardennes Nous n'avons ni gymnase ni vestiaire digne de ce nom. Le stade est loin et mal entretenu et nous n'aurons le droit au trimestre de piscine que très tardivement. Une ancienne chapelle tient lieu de gymnase pour toutes les classes (...). Au lycée, (43/44 par classe) je suis toujours enfermée et passe de l'étude aux cours, du réfectoire au dortoir (...). Alors quand on a gym, ce n'est pas rien. C'est d'abord le moment où l'on se

dévêt et malgré les rigueurs de notre climat et les remontrances diverses, je n'aurai jamais de survêtement. Trop heureuse de revenir les cuisses violettes après un cross le long de la Meuse gelée. C'est aussi le moment où l'on peut s'agiter et où cette agitation, réglementée certes, est valorisée, encouragée et non réprimée (...) je grimpe vite à la corde sans « enrrouler », je saute avec plaisir sur le cheval d'arçon, cours sur la poutre, fais la roue, l'équilibre, le trépied, virevolte sur les barres asymétriques et parallèles et exécute sans problème des roulades. Bref, à part les danses folkloriques qui me crispent, je veux tout faire et même ce qu'on ne peut pas : je ne pourrai jamais faire de saut en longueur au bac car ce n'est pas homologué pour les filles et il ne me sera pas permis d'aller faire du saut à la perche avec les jeunes gens au lycée de garçons. Malgré cela, je déclinerai chaque année en septembre le bristol de dispenses que l'on met remet au cas où et on ne manquerait jamais une séance de piscine exotisme suprême surtout en hiver ... »⁷⁶⁰

- D'après Jacques Thibault (1992). *Itinéraire d'un professeur d'éducation physique. Un demi-siècle d'histoire de l'éducation physique en France*. AFRAPS, Nice.

En ce qui concerne ce témoignage en tant qu'élève, il nous faut préciser que Jacques Thibault est aussi une figure historique de l'EPS et des STAPS en France. Effectivement, étudiant à l'ENSEPS promotion 1944-1946, il est affecté en 1946 comme enseignant d'EPS titulaire à l'École Normale de garçons à Limoges. Puis, après une nouvelle affectation à la Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports de Bordeaux, il reprend des études supérieures⁷⁶¹ qui le conduiront à devenir professeur d'université en STAPS spécialiste engagé de l'histoire de l'EPS et du sport⁷⁶².

Une partie de son ouvrage⁷⁶³ retrace, comme il se plaisait à le dire « un témoignage vécu plus qu'un élément d'une histoire peut-être au « ras du sol » pour reprendre la formule de Jean Vial⁷⁶⁴ mais qui a néanmoins plus de chair que l'histoire institutionnelle. (...). Il contribuera cependant, je l'espère, à montrer que l'EP ou plutôt, comme on le disait alors : la gymnastique, pouvait, quand le contexte était favorable, être efficace et attirante, et ce bien avant les Instructions officielles de 1967 ou la glorification de la « dictatique »⁷⁶⁵ »⁷⁶⁶.

⁷⁶⁰ T. Dubois, J. Carbonnel, J.-M. Zakhartchouk, O. Brouet (1988). « Souvenirs des classes d'éducation physique. » *Cahiers pédagogiques*, 262, 22-24.

⁷⁶¹ Il s'agit d'études de psychologie reprises en 1963 à l'âge de 40 ans avec M. Jean Château, fin des études 1970 avec la soutenance de sa thèse.

⁷⁶² J. Thibault, (1987). *Sports et éducation physique 1870-1970. L'influence du mouvement sportif sur l'évolution de l'EP dans l'enseignement secondaire français. Étude historique et critique*. Pars, Vrin.

⁷⁶³ J. Thibault, (1992, a). *Itinéraire d'un professeur d'éducation physique. Un demi-siècle d'histoire de l'éducation physique en France*. AFRAPS, Nice, 13-22.

⁷⁶⁴ J. Vial, (1973). *La pédagogie au ras du sol*. Paris, ESF.

⁷⁶⁵ Le mot est volontairement, du moins on le suppose, mal orthographié pour évoquer l'idée d'une certaine dictature de la didactique des APS sur les autres conceptions et méthodes en EPS.

⁷⁶⁶ J. Thibault, (1992, b). « Cette méthode française que j'ai connue ». *STAPS*, 27, 73-77.

Citons quelques passages de son ouvrage lorsqu'il fut élève au collège classique de Montargis, de la classe de 6^e à celle de 1^{er}, avec notamment M. Roger Girardy alors professeur de gymnastique⁷⁶⁷.

Durant les années trente : gymnastique de formation et gymnastique d'application (jeux, sport, plein air)

« M. Roger Girardy, pour tous ceux qui l'ont connu, représente un modèle inoubliable. Pédagogue entraînant, sportif éclectique, gymnaste de valeur, ses qualités physiques et son enthousiasme faisaient merveille et occultaient ce qui pouvait peut-être lui manquer en culture générale. La première séance que j'eus avec lui est restée gravée dans ma mémoire. (...). Ces séances en gymnase d'une heure qui avaient lieu deux fois par semaine (...). Elles se référaient strictement au schéma proposé par la « La méthode française. (...). Un déshabillage sommaire nous permettait de nous débarrasser de nos vêtements les plus encombrants. Les plus zélés apportaient des chaussons dans leur cartable. Puis avait lieu la « prise en main ». Elle était composée de marches cadencées que Girardy rythmait 1-2, 1-2 retentissants ou de gauche, gauche non moins sonores. Après quelques évolutions martiales terminées par un : « Attention, halte 1-2 » bien scandé nous « prenions nos distances » bras écartés et nous nous répartissions sur une surface de plancher assez restreinte. (...) La répartition (aux divers agrès) étant faite, (...) commençait la leçon proprement dite composée essentiellement des mouvements d'assouplissements. Ils intéressaient successivement, selon les directives officielles, les bras, les jambes, le tronc, les muscles abdominaux et dorsaux. Girardy placé en face de nous démontrait de façon impeccable chaque exercice. (...) A ce préambule axé sur la (gymnastique de) formation succédait la seconde partie de la leçon consacrée aux applications. Par suite des intérêts de Girardy elles étaient principalement gymniques (barre fixe, barres parallèles) et le grimper de corde y figurait à chaque séance. (...). Car si le cadre général de la leçon répondait toujours aux mêmes normes, Girardy variait les applications faisant suite aux mouvements analytiques de la première partie. (...) Nous sautions également en hauteur, en ciseau évidemment ou en longueur, la réception se faisant dans la fosse de sciure des agrès (...) Toujours avec un tremplin dur, nous pratiquions également un exercice, aujourd'hui abandonné, le saut combiné qui, comme son nom l'indique, cherche à associer la performance en hauteur et la distance franchie. Enfin quelquefois, pour pimenter une séance ou aiguillonner un intérêt amoindri étaient organisées des luttes collectives (à la corde) ou individuelles. (...). Mais nos séances, quand le temps le permettait, s'ouvraient vers l'extérieur. Tout d'abord, dans la cour de groupe scolaire, nous faisons des courses de vitesse en ligne ou bien une course de résistance, les arbres jalonnant par convention une piste imaginaire. Quelquefois, mais assez rarement, avaient lieu des jeux, épervier ou drapeau, ou bien encore une partie de basket. Mais, M. Girardy, bon joueur cependant (...) ne nous fit jamais aucune initiation technique ou tactique. Mais le mérite de M. Girardy était d'abandonner les

⁷⁶⁷ J. Thibault, (1992, a, b). *op.cit.*

leçons habituelles et de diriger avant la lettre, des séances de plein air. Le site de Montargis s'y prêtait. »⁷⁶⁸

La leçon de natation

« Mais, dès que la température de l'eau du Loing le permettait (autour de 18°), c'est la natation qui remplaçait toutes les autres activités physiques. Je m'appliquai donc lors des séances où Girardy, après nous avoir enseigné à sec, dans le plan vertical, les mouvements de la brasse, nous suspendait à une corde munie d'une sangle et nous demandait de répéter dans l'eau très fraîche ce qu'il nous avait appris. Je claquais des dents et les résultats n'étaient pas très probants. Aussi, ma mère, comprenant mon désir et ne voulant pas que son fils aîné souffre des mêmes insuffisances accéléra l'apprentissage en me faisant donner par mon professeur (M. Girardy) quelques leçons particulières. Les progrès furent immédiats. (...). C'est ainsi que je passai dès la 6^e, au cours d'une session officielle organisée par M. Girardy, le brevet de nageur scolaire qui se déroulait cette fois dans l'eau verte du canal. Mais de surcroît, dès que les vacances d'été arrivaient un des lieux d'attrait montargois était la baignade où le groupe de camarades dont je faisais partie se donnait rendez-vous. Nous rivalisions en défis divers où la nage sous l'eau et les plongeurs tenaient une bonne part. Tout ceci, grâce à la confiance de mes parents, fit que plus tard je n'eus aucune difficulté avec les épreuves de sauvetage, terreur de bien des sportifs de ma génération qui éprouvaient pour la piscine une véritable phobie. »⁷⁶⁹

- D'après Jean Dutour (2000). *Jeannot mémoires d'un enfant*. Paris, Plon, 195-196.

Période de l'entre-deux-guerres : *« Il me semble que c'est en sixième que je découvris une catégorie particulière de pédagogues : les professeurs de gymnastique. Je ne me rappelle pas qu'il y en eût précédemment. L'Université pensait sans doute que la culture physique était un accompagnement obligatoire des études secondaires, peut-être pour servir d'exutoire ou de soupape à la contention d'esprit que réclamaient nos travaux (...). Il en fut des professeurs de gymnastique (ou profs de gym) comme de M. Delcourt : je n'en connus que trois en neuf ans. L'un d'eux était un individu replet coiffé d'un béret basque qui se nommait M. Sicot ; son collègue, M. Degrémont, n'était pas plus grand que lui, mais du moins il était maigre et avait un visage cabossé de boxeur. Le troisième, enfin, était un Alsacien du nom de Schæbel. (...). Il était grand, gros, amical, jovial : sa gentillesse était comme rehaussée ou mise en valeur par son accent alsacien. (...). La paresse du corps chez les enfants est de même nature que la paresse de l'esprit. (...). Il m'était aussi pénible, pour ne pas dire aussi douloureux de grimper quatre mètres à la corde lisse, de faire vingt tractions avec les avant bras, de courir pendant dix minutes, que d'essayer de comprendre les mœurs des fractions (...). Schæbel, sous ses dehors bonhommes, n'était pas chiche de punitions et distribuait des heures de colle aussi bien qu'un agrégé à l'université. Il nous*

⁷⁶⁸ J. Thibault, (1992, a). *op.cit.*, 14-20.

⁷⁶⁹ *Ibid.*, 21.

imposait en outre un travail expiatoire : écrire quatre pages sur l'utilité des chaussures de sport. (...). Il fallait lui rendre les quatre pages à la séance de gym suivante. »⁷⁷⁰

- D'après Hippolyte Gancel (2003). *Il y a un siècle... L'école*. Rennes, Ouest-France⁷⁷¹.

Période de l'entre-deux-guerres

« La leçon (de gymnastique) brillait surtout par son caractère routinier. Si, avec les petits, la maîtresse donnait surtout dans les jeux, avec les grands il fallait proposer un menu plus consistant conforme aux textes en vigueur. Mise en train, exercices, retour au calme, tel était le programme. On parcourait le tour de la cours au pas, puis au petit trot pour échauffer des muscles qui ne le demandaient pas. Puis on s'alignait. Trois ou quatre lignes d'écoliers debout, assez éloignés les uns des autres (...) aux ordres d'un maître devenu moniteur gymnaste en se plaçant en face d'eux, qui bien souvent n'avait pas enlevé sa blouse d'épicier. Comme le matériel manquait, on était abonné aux mouvements. (...). Quand la classe avait épuisé la batterie prévue, des jeux étaient organisés, jeux de course, jeux de saut (...). Les citadins, quant à eux, endossaient assez souvent la tenue du vrai sportif. Leur école disposait de quelque matériel. Parfois, d'un sautoir en hauteur, d'un élastique rouge et d'un bac de réception rempli de sable, à la différence de leurs camarades de campagne qui, pour sauter, utilisaient une simple ficelle tenue à chaque bout par une main complaisante. (...). Le fin du fin, c'était quand le maître, touché par une grâce maritime – rareté parmi les raretés -, dirigeait la leçon vers l'apprentissage d'un sport. Le football ne présentait pas d'intérêt (...). La natation par contre Car, on apprenait à nager sans piscine, sans eau. La cour, sèche comme un désert en été, se métamorphosait en bassin. Il faut si peu pour créer l'illusion. On apprenait, mais on s'en tenait à la brasse. Mouvements des bras dans l'air, mouvements des jambes à partir d'une position acrobatique sur un banc, par exemple. »⁷⁷²

5.1.2. Les archives iconographiques

À côté des ces témoignages écrits, nous disposons également d'un important corpus de documents iconographiques (photos, cartes postales) qui mettent en images une évolution des séances de gymnastique et d'EP (1^{er} et 2nd degrés) aux XIX et XXe siècles. Nous pouvons retrouver ces sources indiciaires photographiques soit dans des musées⁷⁷³ ou dans des ouvrages d'histoire sur l'école ou sur

⁷⁷⁰ J. Dutour, (2000). *Jeannot mémoires d'un enfant*. Paris, Plon. 195-196.

⁷⁷¹ H. Gancel (2003). *Il y a un siècle... L'école*. Rennes, Ouest-France. Ce livre est très riche de documents iconographiques que l'on peut d'ailleurs retrouver, pour certains d'entre eux, au Musée national de l'Éducation à Rouen (en Seine-Maritime) Rue Eau-de-Robec.

⁷⁷² H. Gancel, (2003). *op.cit.*, 80-81.

⁷⁷³ Notamment le Musée national de l'Éducation, Rue Eau-de-Robec à Rouen.

l'EPS, ainsi que dans des articles publiés dans des revues professionnelles comme la *Revue EPS*⁷⁷⁴. Mais, c'est sans doute dans l'ouvrage de Jean Zoro que l'on retrouve, sur l'histoire de l'EPS depuis 150 ans, la plus conséquente collection de documents iconographiques⁷⁷⁵. Outre que ce livre contient de très nombreuses photos sur divers aspects de l'EPS (la tenue en EPS, le sport scolaire, les installations, les établissements de formation, etc.), il donne également de nombreuses illustrations photographiques à l'endroit de l'évolution des pratiques pédagogiques de terrain (élèves et enseignant d'EPS en face à face) qui permettent, en l'occurrence, de pouvoir administrer la preuve de l'existence de certains faits réels d'enseignement passés en EPS. En ce qui concerne plus particulièrement la question de l'enseignement de la natation en EPS, le livre propose tout un chapitre⁷⁷⁶ qui retrace par des photos et des dessins l'évolution des techniques de nage, des méthodes d'apprentissages (matériels), des contenus dispensés, des infrastructures, des théoriciens pédagogues qui ont jalonné cette histoire. Sans trop vouloir le détailler nous y retrouvons la présentation :

- de l'évolution des nages utilitaires de la fin du XVI siècle aux nages sportives du XXe siècle ;

- des principales méthodes et des systèmes d'apprentissage de la natation ; apprentissage à sec sur pliant ou tabouret, apprentissage mécanisé grâce au *Le natateur* de Le Chevalier, à la potence, à l'appareil de Paul Beulque (appareils Blatins juxtaposés) ou à l'appareil de Trotzler ;

- des conceptions de l'enseignement et leurs pédagogues : Paul Beulque et son appareil de sustentation à Tourcoing (1910) avec *Les enfants du Neptune* du club natation ; Émile Schœbel (1933-1966)⁷⁷⁷ et le plaisir d'être dans l'eau à la conquête de l'autonomie à Vanves en 1929 avec les stagiaires au Cours supérieur d'EP puis aux ENSEPS filles et garçons ; Marc Menaud à Saint-Jean d'Angely avec les élèves des écoles primaires autour du plaisir d'être dans l'eau (en eau profonde) avec du matériel flottant (ceinture, planche) ; Raymond Catteau et l'acquisition sans aide matérielle du célèbre triptyque ERP (années 70) ; Jacques Vallet et les bébés nageurs (*Laissons l'eau faire*) à l'INS en 1970 ;

⁷⁷⁴ Par exemple dans la *Revue EPS* comme par exemples : Collectif d'auteurs (1951). « Comment le problème de la natation scolaire a été résolu à Tours. » *op.cit.* ; Collectif d'auteurs (1952). « La natation scolaire. Quatre années d'expérience au Havre. » *op.cit.*

⁷⁷⁵ J. Zoro, (2002). *op.cit.*

⁷⁷⁶ *Ibid.*, 212-217. Voir donc le Chapitre 29, « Apprendre à nager » ; qui a été, sauf erreur de notre part, rédigé par Thierry Terret.

⁷⁷⁷ Entre 1933 et 1966, Émile Schœbel est intervenu aux ENSEPS filles et garçons au début en tant qu'enseignant d'EPS « vacataire » puis en tant qu'enseignant d'EPS titulaire de son poste à l'ENSEPS.

- de l'évolution quantitative et qualitative des infrastructures : 1^{er} bassin aquatique mobile (BAM) à l'Isle-Sur-Sorgue (84) en 1970, opération les mille piscines couvertes chauffées entre 1973 et 1980 etc., et de l'enrichissement de matériel pédagogique en piscine : appareils de sustentation, potences, roue aquatique, planche, ceinture à bouchons, pull-buoy, tapis, lignes d'eau, objets flottants ou coulants etc.

Au final, cet ensemble d'archives photographiques illustre, dans une certaine mesure, une évolution de ce qui a été pu être réellement enseigné à des élèves au cours de séances de natation en EPS (1^{er} et 2nd degrés) durant les 150 dernières années tant du point de vue des méthodes, des lieux, des contenus, du matériel et des systèmes pédagogiques, que des infrastructures mais sans avoir convoqué ici, ni des témoignages d'acteurs de terrain de l'EPS ayant eu l'occasion d'enseigner concrètement la natation en EPS ni des rapports d'inspection de leçon de natation.

5.1.3. Les archives audiovisuelles ou orales

Si nous disposons aujourd'hui d'un important volume d'archives iconographiques sur l'évolution de l'enseignement de l'EPS et de la natation scolaire, en revanche, il semble que les documents audiovisuels soient vraisemblablement plus rares. Pour autant, on suppose qu'il existe sans doute ici où là des archives audiovisuelles privées ou officielles, encore sans doute d'ailleurs méconnues pour certaines d'entre elles, appartenant soit à des fonds documentaires rattachés à des structures de formation (CREPS, UFR STAPS), à des bibliothèques, ou encore à des enseignants d'EPS ou des associations. C'est dire si le peu d'archives filmées recensées mériterait sans doute de constituer à l'échelon national une banque de données regroupant ces archives dans l'optique de constituer, pour tous ceux qui souhaiteraient notamment entreprendre des travaux de recherche à partir de ces archives ou pour les simples curieux, une mémoire visuelle de l'évolution de l'enseignement de l'EPS et des APSA à l'école comme la natation. Toutefois, indiquons que nous avons pu retrouver sur le site Internet de l'Institut national de l'audiovisuel (création 1974) quelques archives filmées qui présentent un enseignement de la gymnastique et de l'EPS⁷⁷⁸. En outre, nous savons qu'il existe une vidéo comprenant des images d'archives sur la méthode naturelle d'EP de G. Hébert (1992) et, dans une certaine mesure, des images sur la Méthode française d'EP (Georges Demeny, 1927) disponible à la médiathèque de l'INSEP. Enfin, nous disposons de quelques films qui présentent des illustrations de mises en œuvre pédagogiques pour

⁷⁷⁸ Sur ce sujet voir par exemples le site <http://www.ina.fr> ; *La Société d'éducation physique « L'Ornaise »* 01/01/1946 ; *La Gymnastique scolaire à Besançon* 22/06/1966. La vidéo réalisée en 1992 par la Fédération Française d'Éducation Physique et de Gymnastique volontaire, *Gorges Hébert, un pionnier de l'éducation physique*.

l'enseignement de la natation comme, entre autres, *Les eaux Claires* (1947)⁷⁷⁹, *Digne, Dingue, D'eau* de Raymond Catteau, INSEP, 1979 etc. nous y reviendrons.

En ce qui concerne les archives orales, nous savons que Bernard Michon et Benoît Caritey, enseignants-chercheurs en STAPS, ont entrepris depuis plusieurs années avec l'aide d'étudiants l'établissement d'une banque de données orales regroupant, sauf erreur de notre part, au moins soixante-dix entretiens⁷⁸⁰ enregistrés sur lesquels d'ailleurs ils se sont appuyés pour écrire une histoire orale⁷⁸¹ de l'EP. Ce travail rigoureux de mise en archive⁷⁸² de sources orales pourrait être rendu, à plus ou moins long terme, disponible à l'échelon national grâce aux nouvelles technologies liées au numérique. À titre exemple, il existe déjà sur le site des Archives orales de l'Institut national de recherche agronomique⁷⁸³ (INRA) déposées aux Archives Nationales de Fontainebleau (le projet Archorales) des témoignages oraux à propos notamment de l'activité de recherche des personnels de INRA.

5.2. Recherches universitaires et pratiques pédagogiques passées en EPS

Si nous avons d'un côté, ici ou là, un corpus d'archives encore en construction (orales, écrites, audiovisuelles) sur lequel il est possible de s'étayer pour accéder à des faits réels d'enseignement passés en EPS et bien, de l'autre côté, nous avons également des résultats de recherches universitaires⁷⁸⁴ qui portent sur l'histoire des pratiques pédagogiques révolues chez des acteurs ordinaires de l'EPS⁷⁸⁵. Que nous disent alors ces travaux ?

5.2.1. Jacqueline Marsenach et la question de l'évolution des pratiques pédagogiques

Par rapport à notre thématique de recherche, les principales conclusions de la thèse de Jacqueline Marsenach⁷⁸⁶ nous intéressent, car elles mettent en lumière la manière dont des leçons d'EPS (pratiques pédagogiques effectives) ont évolué chez des acteurs ordinaires de l'EPS entre 1956 et 1979. Ce travail

⁷⁷⁹ Ce film nous a été gentiment donné par l'un des témoins de la population ici étudiée. Le film présente pour l'essentiel la conception pédagogique développée par Émile Schœbel aux ENSEPS filles et garçons (1933-1966) et sur la lac D'Annecy : la confiance, l'autonomie, la flottaison naturelle, l'apprentissage de la brasse.

⁷⁸⁰ B. Michon, & B. Caritey, (1999). *op.cit.*

⁷⁸¹ Si l'on se réfère aux réflexions épistémologiques de l'IHTP, le titre Histoire d'une profession à partir d'archives orales serait sans doute plus juste que celui choisi par B. Michon, & B. Caritey, (1999). *op.cit.* Car, il ne s'agit pas à proprement parlé d'une histoire orale mais bien d'une histoire de l'EP à partir d'archives orales, ce qui est tout à fait différent.

⁷⁸² Pour les procédures académiques de mise en archive de documents oraux enregistrés voir notamment les travaux de l'Institut d'Histoire du Temps Présent (IHTP) ; D. Voldman, (1992). *op.cit.*

⁷⁸³ <https://www2.nancy.inra.fr/collectif/archorales/pages/partenaires.htm>

⁷⁸⁴ Notons que ces recherches ont toutes été conduites par des ex-enseignant(e)s d'EPS.

⁷⁸⁵ Ces acteurs venant d'en bas étaient tous vivants au moment des enquêtes. Il ne s'agit donc pas, à proprement parler, d'études de nature prosopographique, c'est-à-dire qui portent habituellement sur une ou plusieurs biographies d'acteurs décédés appartenant le plus souvent à une élite sociale et culturelle.

⁷⁸⁶ J. Marsenach, (1980). *op.cit.*

nous montre notamment ce qui a changé ou pas dans la conduite des leçons au niveau d'une part, des rapports au savoir à enseigner et au pouvoir entre l'enseignant et les élèves et, d'autre part, sur les objectifs généraux et spécifiques, les contenus, les moyens, les procédures, les évaluations développées dans les pratiques pédagogiques ; autrement dit, au niveau des curricula réels⁷⁸⁷. Mais, concernant l'enseignement des APS si son travail a plus spécifiquement porté sur :

- des séances de maintien et d'assouplissements, de méthode naturelle (sauter, lever, porter), d'initiation sportive (course de vitesse et saut en hauteur) datant de 1956 ;
- des séances de volley-ball, de gymnastique sportive datant de 1969 ;
- des séances de jeux de ballons, d'activités athlétiques, de volley-ball datant de 1979 ;

en revanche, elle n'a pas analysé de séances de natation. Ce manque nous encourage, une fois de plus, à rechercher dans le passé ce qu'a pu être l'enseignement de la natation en EPS.

5.2.1.1. Des pratiques unifiées et traditionnelles

Au départ, l'orientation du travail de J. Marsenach, porte sur « *le champ des pratiques pédagogiques dans les établissements scolaires* » (...) et « *a été choisie à partir du constat d'un décalage important entre l'EP telle qu'elle s'écrit et l'EP telle qu'elle se réalise.* »⁷⁸⁸ Elle a alors cherché (recherche-action⁷⁸⁹) à voir ce que sont effectivement les pratiques pédagogiques en EPS ? À formaliser, si elles ont changé ou non ? Si oui, à quels niveaux alors se situent les changements véritables⁷⁹⁰, les innovations⁷⁹¹, les évolutions⁷⁹² ? Et, quelles sont alors les conditions qui favorisent de manière générale le changement au niveau des pratiques pédagogiques chez des acteurs ordinaires de l'EPS ? En définitive, la problématique posée par de J. Marsenach renvoie à la question de la temporalité des

⁷⁸⁷ *Ibid.*, 55-68.

⁷⁸⁸ *Ibid.*, 3.

⁷⁸⁹ C'est-à-dire au final des « *théoriser les pratiques pédagogiques permettant de réévaluer les techniques utilisées, d'explicitier les objectifs et les démarches.* » dans l'optique de transformer les pratiques existantes par le biais notamment de la FPC, in *ibid.*, 9. On voit bien ici aussi les enjeux de cette thèse au moment où l'EPS rejoint, à compter de 1981, le giron de l'EN. Dès lors, il s'agit de se scolariser encore davantage par le truchement de nouveaux attributs scolaires : formation continue, systèmes d'évaluation etc.

⁷⁹⁰ Selon J. Marsenach le changement renvoie à « *l'action de changer, au processus, au sens de mouvement, de passage de devenir.* », in, *ibid.*, 4.

⁷⁹¹ Selon J. Marsenach « *les innovations apparaissent comme des points de repères précis, elles balisent en quelque sorte les lignes de changement.* » in, *ibid.*, 4.

⁷⁹² Selon J. Marsenach l'évolution « *remplacera le changement lorsqu'il s'agira de préciser un mode de changement graduel, lent, qui se produit avec le temps.* » in, *ibid.*, 4.

réformes (de contenus, de structures) et des changements au niveau des pratiques pédagogiques effectives en EPS ?

Ce faisant, elle pose alors les hypothèses suivantes :

première hypothèse : « *Les enseignants d'EP présentent, actuellement (en 1982), une uniformité dans leur façon d'enseigner qui résiste à l'étude comparative en fonction de l'âge, du sexe, de l'activité enseignée et la formation initiale.* »

Deuxième hypothèse : « *Les enseignants d'EP qui fonctionnent dans leur établissement scolaire en équipe pédagogique réalisent un acte d'enseignement dans lequel la participation des élèves est davantage sollicitée (dévolution) : augmentation des communications verbales, transmission de contenus ouverts incitant l'élève à une recherche de solution, diminution des communications verbales de renforcement.* »

Troisième hypothèse : « *Les enseignants d'EP qui ont une activité professionnelle dans le secteur du sport associatif de compétition réalisent, dans leur établissement scolaire, un acte d'enseignement essentiellement centré sur la transmission de contenus très précis et le guidage des élèves dans l'appréhension de ces contenus.* »⁷⁹³

Afin de répondre à cet ensemble d'hypothèses, J. Marsenach s'est alors appuyée sur une analyse comparative de séances d'EP 1956 et 1979 dans l'optique de repérer d'éventuels changements dans les pratiques. Après une première analyse de séances (200 pour 1956, 100 pour 1969, 100 pour 1979) sous la forme de préparations écrites, d'articles rédigés dans la *Revue EP.S* et des bulletins pédagogiques académiques et d'enregistrements magnétoscopés (année 1979), elle n'a retenu que quelques unes d'entre elles pour constituer son échantillon : deux séances pour 1956, deux pour 1969 et deux pour 1979. Selon elle, les séances choisies sont représentatives des tendances générales observées aux niveaux des pratiques pédagogiques pour chaque moment étudié. Par rapport à notre objet recherche, que pouvons-nous retenir des principaux résultats et conclusions de Jacqueline Marsenach ?

5.2.1.2. Tradition et/ou innovation dans les pratiques pédagogiques

Par rapport à la première hypothèse, il semble ressortir, du corpus ici analysé par des outils statistiques, une uniformité des façons d'enseigner en EPS en 1979 quel que soit l'âge, le sexe, la

⁷⁹³ *Ibid.*, 101-110.

formation initiale⁷⁹⁴ et la nature des activités utilisées (jeux, sports collectifs de ballons athlétiques, activités gymniques).⁷⁹⁵ Pourquoi selon J. Marsenach ? :

- parce que l'école demeure un lieu de transmission de savoirs et de connaissances et que « *l'enseignement traditionnel paraît être le mieux adapté* »⁷⁹⁶ pour atteindre cette finalité ;

- parce que les nouvelles tendances autour notamment du apprendre à apprendre, qui donne à l'élève un peu plus de pouvoir sur le savoir à acquérir et un peu moins au maître (la dévolution) « *restent du domaine des intentions* »⁷⁹⁷ ;

- parce que les formations initiales ne permettent pas toujours que s'opérationnalise rapidement le changement, d'où la nécessité de mettre en place une véritable FPC (plaidoyer de J. Marsenach) qui permettrait non pas de reproduire par isomorphisme et compagnonnage un modèle pédagogique connu et établi dans la profession, mais bien de faire évoluer concrètement les pratiques pédagogiques quotidiennes en les théorisant⁷⁹⁸ ;

- parce que les discours didactiques et pédagogiques innovants mettent du temps à imprimer les pratiques effectives de terrain au quotidien ;

- parce que les habitus professionnels n'évoluent pas nécessairement au même rythme que les réformes de contenus et de structures.

En ce qui concerne la deuxième hypothèse, s'il n'y a pas *a priori* de différence significative au niveau des pratiques pédagogiques⁷⁹⁹, en revanche, « *les enseignants travaillant en équipe pédagogique montrent une tendance à utiliser des contenus ouverts*⁸⁰⁰, *plus grands que les autres enseignants* »⁸⁰¹ remettant ainsi en cause l'enseignement traditionnel en EP.

⁷⁹⁴ La population étudiée est composée de professeurs certifiés et de professeurs adjoints, *Ibid.*, 162

⁷⁹⁵ *Ibid.*, 158-167.

⁷⁹⁶ *Ibid.*, 174.

⁷⁹⁷ *Ibid.*, 174.

⁷⁹⁸ Ce souhait renvoie, comme on pourrait le dire aujourd'hui, à la formation d'un enseignant-praticien réflexif.

⁷⁹⁹ Selon toujours les critères retenus par J. Marsenach pour les circonscrire.

⁸⁰⁰ C'est-à-dire en utilisant toujours les sports de base de l'EPS (athlétisme, gymnastique, sports collectifs, natation) mais aussi des activités dites nouvelles (yoga par exemple).

⁸⁰¹ *Ibid.*, 169.

Enfin pour ce qui est de la troisième hypothèse, il n'y a pas non plus de différence significative « dans leur façon d'enseigner entre les enseignants qui ont une activité professionnelle dans le sport associatif de compétition et ceux qui n'en n'ont pas. »⁸⁰²

Nonobstant, entre 1956 et 1979, elle a pu toutefois constater certaines évolutions ou involutions à analyser et à comprendre bien évidemment dans l'épaisseur de leur contexte historique. Ainsi, selon elle :

- les démarches des enseignants d'EP ont profondément évolué depuis 1956 à l'endroit des objectifs (moins hygiénistes et plus culturels), des contenus (des mouvements rationnels ou naturels vers une ouverture culturelle à de nombreuses APS), du rapport des élèves aux contenus à acquérir et aux systèmes d'évaluation (du simple reproducteur au (re-)créateur de gestes ou de techniques), des formats pédagogiques (en vis-à-vis avec l'enseignant démonstrateur vers des pratiques plus récréatives, plus auto-gérées, plus dévolues).

Elle considère alors qu'un certain nombre de déterminants ont vraisemblablement accentué ce processus d'innovation tels que : l'amélioration des conditions matérielles, le fonctionnement en équipe éducative, le type d'activité pratiquée (les APS).

Au final, il semblerait toutefois que d'une manière générale l'enseignement traditionnel soit encore en 1979 dominant en EP, c'est-à-dire, selon Guy Avanzini, un enseignement « qui se finalise sur des normes culturelles standardisées, tels que en EP les mouvements rationalisés (méthode française, suédoise et néo-suédoise) puis les techniques sportives. Les disciplines sont présentées sur un mode atomistique comme composées d'éléments à combiner »⁸⁰³. Selon J. Marsenach, « postulant que le travail scolaire n'intéresse pas spontanément l'enfant, la méthode traditionnelle se sent obligée pour vaincre ses réticences, de mobiliser des leviers extrinsèques de type répressif. La surveillance constante, les répétitions organisées à l'ensemble, les jugements portés sur les réalisations des élèves sont, en EP, autant de moyens de contrôle. »⁸⁰⁴ L'évolution des pratiques pédagogiques est un processus lent qui ne se superposerait pas à la temporalité des réformes institutionnelles et structurelles. Il (ce processus) suppose des conditions favorables (politiques, professionnelles, syndicales) pour que puissent notamment exister un espace et un moment (comme la FPC) dans lequel un ensemble d'acteurs pourraient théoriser leurs pratiques afin de les faire évoluer vers un enseignement en EPS plus « moderne ». Mais, croire que l'on

⁸⁰² *Ibid.*, 170.

⁸⁰³ G. Avanzini, (1976). *Introduction aux sciences de l'éducation : les orientations de la recherche et le développement des méthodes dans le champ de l'éducation moderne*. Toulouse, Privat, 15. Comme les progressions d'exercices ou d'enseignement développées en EPS permettant l'apprentissage des techniques sportives. Pour lire par exemple une illustration en natation parmi d'autres voir le livre de R. Catteau, & G. Garoff (1968). *op.cit.*

⁸⁰⁴ J. Marsenach, (1982). *op.cit.*, 172.

pourrait changer *ipso facto* les pratiques pédagogiques selon une logique administrative verticale est un leurre, comme celui de penser que l'expérience se transmet car seul « *L'enseignant est à la fois le créateur et facteur d'innovation.* »⁸⁰⁵ Effectivement, comme l'a déjà souligné par ailleurs Antoine Prost, si les enseignants demeurent les acteurs décisifs⁸⁰⁶ des réformes, en revanche, les changements véritables sont, pour l'essentiel, toujours dépendants de leurs habitus professionnels, de la variabilité des contextes locaux d'enseignement (matériels, infrastructures) et des choix pédagogiques d'équipe (objectifs, évaluations) à un moment donné dans un contexte historique donné au gré notamment de leurs expériences vécues

5.2.2. Pierre Arnaud et le témoignage oral

Avant de présenter, sans trop les détailler, les résultats de Pierre Arnaud concernant l'histoire de la vie personnelle et professionnelle d'un acteur ordinaire de l'EP, il nous faut au préalable dire que c'est lui (P. Arnaud) qui a été le premier enseignant-chercheur en STAPS à travailler, dès 1979, sur la question de la mémoire des hommes et femmes de terrain de l'EPS en tant que témoins d'une époque révolue. Ce pionnier a d'ailleurs exhorté à cette occasion sa communauté scientifique pour que telles études se développent dans la mesure où d'une part, les pratiques pédagogiques et leurs acteurs constituent un objet d'histoire à part entière comme tant d'autres et, d'autre part, eu égard à l'âge des plus anciens témoins de l'EPS encore vivants. Ce n'est donc pas un hasard si le premier guide d'entretien qu'il a construit à cette occasion a été ensuite repris par d'autres chercheurs tels que Bernard Michon et Benoît Caritey, mais nous y reviendrons. Nous même, nous avons pris connaissance et utilisé ce guide pour établir notre propre questionnaire d'enquête.

Le travail de Pierre Arnaud porte initialement sur une quinzaine d'entretiens (1979-1985) dont des extraits retranscrits sont présentés dans l'un de ces ouvrages⁸⁰⁷ pour « *resituer concrètement les conditions de la pratique du sport et de l'éducation physique entre 1906 et 1950 ainsi que celles qui présidaient à la naissance d'une vocation professionnelle.* »⁸⁰⁸ Mais, c'est plus spécifiquement l'entretien de Jean-Louis Charrière (né en 1906)⁸⁰⁹ qui a retenu notre curiosité car, par rapport à notre thématique de recherche, au travers de son histoire de vie personnelle et professionnelle se dessinent les facteurs qui ont pesé sur la construction de sa rationalité pratique et axiologique en tant qu'enseignant d'EPS ainsi que sur

⁸⁰⁵ *Ibid.*, 242

⁸⁰⁶ A. Prost. « Comment faire l'histoire des réformes ? » in B. Belhoste, H. Gispert, N. Hulin (1996). *op.cit.*, 15-25.

⁸⁰⁷ P. Arnaud, (1987). *Les Athlètes de la République, gymnastique, sport et idéologie républicaine 1870-1914*. Toulouse, Privat.

⁸⁰⁸ P. Arnaud, (1988). *op.cit.*

⁸⁰⁹ *Ibid.*

ses pratiques pédagogiques. Effectivement, il ressort de cet entretien des éléments biographiques⁸¹⁰ qui ont à la fois déterminé son (Jean-Louis Charrière) envie d'exercer un jour ce métier de prof de gym et sa manière d'être au travail et de faire son travail. Pour illustrer voici quelques courts extraits.

- La scolarité en tant qu'élève⁸¹¹ (école primaire, école primaire supérieure) et les souvenirs liés à l'enseignement de la gymnastique notamment suédoise dispensée dans la cour, entre 1916 et 1920 (de l'âge de 10 à 14 ans), par un professeur d'EP du Lycée de Chambéry. À propos du sport en EP : « *Jamais de sport. Si pendant cette période j'ai fait du sport, c'est tout seul, en dehors de l'école. C'est ainsi que j'ai appris à nager tout seul, parce que mon père m'avait dit : « tu iras au lac quand tu sauras nager ». Alors à la fin de l'année scolaire, on allait nager dans le Leysse. »*⁸¹²

- L'ENI et la découverte du sport : « *C'est le professeur d'histoire géographie qui nous faisait la gym. C'était un estropié des jambes. On l'appelait le lapin. En EP, il ne faisait rien, ou plutôt on faisait ce qu'on voulait. C'est ce qui m'a permis de faire du sport. (...) du rugby. Ce sont les anciens élèves qui nous ont demandé de jouer. Les entraînements se passaient généralement à midi, pendant les récréations ou le soir. Et le dimanche on jouait contre l'équipe du lycée de Chambéry, mais surtout contre les clubs civils. (...) Chacun avait son maillot, ses souliers. Tout était à notre charge. (...) À l'ENI, j'ai fait beaucoup de tennis. Le directeur de l'ENI était un tennisman, il nous enseignait les rudiments du tennis. J'ai pratiqué également l'athlétisme dans le jardin de l'ENI. On y avait creusé un sautoir en hauteur et en longueur. »*⁸¹³

- L'école primaire d'application et la formation à l'enseignement de la gymnastique pour préparer l'épreuve d'EP prévue dans le Certificat d'Aptitude Pédagogique sous la forme à l'époque d'une leçon de gymnastique : « *Il y avait un enseignement de la gymnastique qui était fait à l'école primaire d'application (...). Les cours étaient donnés par des sous-officiers ; c'était très bien organisé. Il y avait tout un enseignement sur le terrain. (...). Il fallait appliquer la méthode française d'EP. On avait un plan que nous devions savoir par cœur. Je le connais encore : 1/ rassemblement et exercices d'ordre 2/ exercices préparatoires inspirés de la suédoise (brasse, jambes, tronc, combinés, dissymétriques) 3/ leçon proprement dite (marcher, grimper, sauter, lancer, courir, lever, attaque, défense) 4/ retour au calme, avec exercices respiratoires et chant. »* On préparait chacun notre tour « *une leçon sur un cahier* »⁸¹⁴ que

⁸¹⁰ Si, la période étudiée (1906-1950) par Pierre Arnaud est à la limite de la nôtre (1945-1995), toutefois, elle met en lumière les éléments biographiques, sans doute récurrents, qui ont souvent pesé au fil du temps sur la vocation professionnelle et l'exercice du métier de prof de gym : l'EP vécue à l'école, les rencontres, le secteur extra-scolaire, la famille, la formation initiale, l'appétence pour le sport ou les exercices physiques etc.

⁸¹¹ Monsieur J.-L. Charrière déclare n'avoir reçu d'enseignement de gymnastique ni à l'école primaire ni à l'école primaire supérieure.

⁸¹² P. Arnaud, (1988). *op.cit.*, 7.

⁸¹³ *Ibid.*, 8.

⁸¹⁴ *Ibid.*, 12.

l'on développait ensuite « avec une classe entre 25 et 40 élèves devant les instituteurs qui nous notaient. »⁸¹⁵

- Le secteur extra-scolaire : c'est-à-dire « ma première éducation physique »⁸¹⁶ dispensée au sein de la Société de gymnastique « Les volontaires des Alpes » sous la forme de mouvements d'ensemble dirigés alors par Monsieur Pilet. Mais également la préparation militaire supérieure. À l'ENI « une fois par semaine, un officier et un sous-officier venaient nous faire un cours de préparation physique. (...) Alors là, il y avait éducation physique, instruction militaire, maniement des armes. Pendant trois ans. »⁸¹⁷

- Les rencontres comme la Société de gymnastique (1916-1920) : « C'est là que j'ai tout appris avec un certain Monsieur Pilet »⁸¹⁸. (...) « Avec Latarget (1927-1928) qui était alors directeur de l'Institut Régional d'éducation physique, avait organisé des stages de ski pour les instituteurs. »⁸¹⁹ Et, au Lycée du Parc en 1950, avec Monsieur Bodin alors proviseur du Lycée : « Le père Bodin, j'en parle parce que c'est grâce à lui qu'on a pu faire déshabiller les élèves, les faire mettre en tenue pour les cours d'EP. Il arrivait à la Flèche, enfant de troupe, et là-bas le sport marchait ; il a exigé des élèves qu'ils soient en tenue d sport auprès des parents. Ca a été une belle bagarre. »⁸²⁰

- Le goût du sport et l'envie de devenir professeur d'EP : « Je suis resté instituteur jusqu'en 1930. J'en avais assez. Je suis devenu professeur d'EP en 1931, par goût. Pour faire le professorat, je me suis inscrit à une école privée parisienne. On me faisait faire des préparations écrites (...). Anatomie, physiologie, mécanique animale, j'ai tout fait par moi-même. (...). Après cet examen réussi (le CAPEP degré supérieur), j'ai du faire un stage, pendant les vacances, en septembre, au Lycée Michelet, sous la direction de Latarget et avec quelques vieux professeurs : il y avait Gonce ; il était professeur dans un lycée parisien et il nous faisait des démonstrations, plus de ou trois qui venaient de Joinville pour nous initier plus particulièrement aux sports. Il y avait des cours théoriques (anatomie, physiologie), plus quelques cours sur la technique des exercices et des démonstrations pratiques. Et à la fin du stage, on passait un examen pratique : barre fixe, barres parallèles, saut en hauteur, en longueur, course, plus un examen pédagogique : une leçon avec des élèves (...), quarante gosses emmitouflés jusqu'au cou parce qu'il faisait un froid de canard et qu'il pleuvait. »⁸²¹

⁸¹⁵ *Ibid.*, 11-12.

⁸¹⁶ *Ibid.*, 7.

⁸¹⁷ *Ibid.*, 10.

⁸¹⁸ *Ibid.*, 7-10.

⁸¹⁹ *Ibid.*, 15.

⁸²⁰ *Ibid.*, 30.

⁸²¹ *Ibid.*, 17-18.

- La carrière et les différentes affectations (la contingence) : le premier poste : « *Je suis arrivé à Bastia un 1^{er} novembre, jour de fête. Et me voilà en Corse ; ça n'a pas été très facile au début parce qu'à l'époque il existait deux types d'établissements ; dans les lycées vous faisiez seize heures de cours et dans les collèges vingt-quatre heures par semaine. Dans les collèges il y avait peu d'élèves : deux à dix par classe. Dans les lycées, il y avait souvent quarante élèves par classe. J'ai donc été nommé au lycée de Bastia (garçons). On était deux professeurs d'EP et on avait je crois deux heures d'EP par semaine et par classes de la 6^e à la terminale. Pour travailler, j'avais une cour : la fosse aux ours ; une petite cour qui se trouvait contre un mur très élevé, avec un préau sombre ; et c'était là dedans qu'il fallait opérer. Puis on a obtenu d'emmener les élèves au stade de Bastia. Il y avait là un tout petit terrain qui servait au football et au basket-ball. (...). Quand je suis arrivé à Bastia, je peux dire que j'ai contribué à changer le système en faveur du sport football, basket-ball, volley-ball. Ainsi on a pu faire évoluer (1931-1932) l'EP classique, suédoise, vers le sport. Pour les sixièmes il y avait essentiellement la leçon d'EP, méthode française et une ou deux familles d'Hébert, puis des petits jeux après l'EP.* »⁸²²

- Deuxième poste : nommé au Lycée du Parc à Lyon en 1932 : « *Quand je suis arrivé il y avait deux autres professeurs d'EP ; M. Toussaint, le gym intégral (...). Et M. Mallevy, ancien instituteur de cours complémentaire, un monsieur très cultivé. Il avait été gazé pendant la guerre. Il s'était reconverti dans l'EP. Quand il faisait ses leçons, ça marchait bien. (...). Au Parc, on faisait des leçons dans trois cours intérieures. Il n'y avait aucune installation, sauf un vague terrain de basket-ball.* »⁸²³ (...) *Moi, arrivant au Lycée du Parc, et faisant beaucoup de sport, j'ai été considéré par mes collègues comme le prof nouvelle mode . J'étais considéré comme la nouvelle génération.* »⁸²⁴

- L'association sportive : « *On avait créé une association sportive au lycée pour faire du football. Nous n'avons qu'un seul match dans l'année à Ajaccio. Mais c'était difficile. Il fallait partir le samedi, coucher à Ajaccio, faire le match et rentrer le lundi. Il y avait bien sûr des compétitions entre les classes, mais ce n'était ni organisé, ni systématique.* » À l'association sportive de Lycée du Parc à Lyon : « *On avait des équipes qui marchaient bien très bien. On est souvent allé aux championnats de France à Paris. Mais tout notre travail était bénévole*⁸²⁵. *Le sport scolaire c'était le jeudi et l'on faisait cela en plus. Donc tous les jeudis, il y avait des matchs comptant pour le championnat scolaire. Cela durait presque toute l'année avec les différents sports.* »⁸²⁶

⁸²² *Ibid.*, 19-21.

⁸²³ *Ibid.*, 23.

⁸²⁴ *Ibid.*, 24.

⁸²⁵ C'est à compter du Décret du 25 mai 1950, relatif à l'obligation de l'Association sportive, que les professeurs d'EPS ont eu dans le service trois heures forfaitaires obligatoires d'AS.

⁸²⁶ P. Arnaud, (1988). *op.cit.*, 23.

- Pendant la guerre 1939-1945, Oflag IV et Oflag disciplinaire à Lubeck durant trois ans : « *Pendant ma captivité, j'ai pu travailler (...). J'ai fondé deux groupes : un de préparation au professorat et un préparatoire à l'inspection. L'effectif variait entre douze et vingt. Là on travaillait dur. On se faisait envoyer des livres que la censure allemande tamponnait. C'est là que j'ai travaillé la médecine, mais aussi que l'on a bâti des projets d'organisation de l'EP. En plus dans les Oflags, on pouvait faire beaucoup de sport.* »⁸²⁷

- À la Libération : « *J'ai donc repris mon poste en 1945 au Lycée du Parc. Et j'y suis resté jusqu'en 1957. C'est à partir de 1945 que l'on a pu véritablement organiser le sport. J'ai obtenu qu'on transforme les basses cours en terrain de sport, avec portiques et aires de lancers (...). Le nombre de professeurs a augmenté très nettement : on est arrivé à sept ou huit.* »⁸²⁸

- Les prolongements du métier : « *Je me passionnais pour la gymnastique médicale. Dès mon arrivée à Lyon, je me suis installé à Villeurbanne, au Gratte-ciel, en 1934. J'ai transformé le dernier étage de l'immeuble en petite salle de gymnastique. Question de P. Arnaud : Et qui venait dans votre salle de gymnastique. (Réponse de J.-L. C) Des enfants qui avaient des troubles respiratoires, du maintien. La clientèle était donc constituée par les gens qui pouvaient payer*⁸²⁹. (...) En 1938, c'est à ce moment-là que l'ont pu se développer (Boulevard des Belges à Lyon avec un associé M. Lefort professeur d'EP au Lycée du Parc), en plus, de la gymnastique d'entretien pour adultes. Et petit à petit, il a viré à la kinésithérapie. »⁸³⁰ (...) Et bien je crois bien que je fus le premier kinésithérapeute. En 1945, il n'y avait pas encore le diplôme, ou plutôt en 1940-42, le diplôme fut créé par quelques professeurs d'EP et de gymnastique médicale (association de M. Pétau⁸³¹ fondée à Montluçon. (...). J'ai donc été le premier kinésithérapeute des Hospices Civils de Lyon, en 1948. »⁸³²

Le témoignage de M. Jean-Louis Charrière, comme d'ailleurs la quinzaine d'entretiens effectués entre 1979 et 1985, nous montrent qu'en définitive les pratiques pédagogiques passées en EPS sont toujours généralement dépendantes d'un ensemble de facteurs liés à un niveau micro à l'histoire de vie privée (expériences, passé « sportif ») et professionnelle (formation, rencontres) de chaque acteur de terrain de l'EPS, à un niveau méso à la contextualisation de leur agir professionnel (le matériel, les infrastructures, les caractéristiques des élèves, les équipes EPS), et, enfin, à un niveau macro au contexte

⁸²⁷ *Ibid.*, 28.

⁸²⁸ *Ibid.*, 29.

⁸²⁹ À l'époque la sécurité sociale n'existait pas. Il a fallu attendre l'ordonnance du 19 octobre 1945 concernant les risques maladie, maternité, invalidité, vieillesse, décès. La loi du 22 août 1946 étendit les allocations familiales à pratiquement toute la population et la loi du 30 octobre 1946 intégra la réparation des accidents du travail à la sécurité sociale. La loi du 22 mai 1946 posa le principe de la généralisation de la sécurité sociale à l'ensemble de la population mais les professions non salariées non agricoles s'y opposèrent.

⁸³⁰ P. Arnaud, (1988). *op.cit.*, 26-27. En 1944, à Lyon, a été fondée à la Faculté de Médecine, une école de kinésithérapie dont le directeur était Monsieur Guilleminet.

⁸³¹ Voir à ce sujet T. Terret, (2002). *op.cit.*

⁸³² P. Arnaud, (1988). *op.cit.*, 30-31.

historique (politique, économique, social) et aux caractéristiques identitaires de l'EPS. Ces résultats nous invitent donc, à l'endroit de l'évolution des pratiques de terrain liées à la pédagogie de la natation en EPS, à déceler et repérer les facteurs qui ont pu peser de manière individuelle et collective (micro, méso, macro) sur ce qui s'est réellement enseigné au cours de leçons (ou de séances) de natation entre 1945 et 1995.

5.2.3. Michon et Caritey vers une « histoire orale » d'une profession

C'est, du moins on le suppose, dans le prolongement du travail entrepris par Pierre Arnaud (1979) que Bernard Michon et Benoît Caritey ont cherché à écrire, à partir d'histoires de vie d'acteurs⁸³³ ordinaires de l'EPS recrutés entre 1930 et 1960, une évolution historique de leurs pratiques pédagogiques. C'est donc à partir d'un ensemble d'entretiens (n=70) que leurs objectifs a été « *d'explorer des voies susceptibles de renouveler les connaissances sur le passé de l'EP, de remettre en cause les interprétations les plus communément admises, et notamment de resituer à leur juste place l'œuvre des maîtres ou de vérifier dans quelle mesure les textes officiels ont été appliqués* »⁸³⁴ en s'appuyant exclusivement ici sur la mémoire d'acteurs de terrain de l'EPS. Car, selon eux, « *le témoignage des enseignants d'EPS apportent un éclairage fécond sur des questions que les sources traditionnelles (textes officiels, formations des cadres, ouvrages, revues) de l'histoire de l'EP laissent sans réponses* »⁸³⁵ notamment « *dans sa dimension la plus concrète* »⁸³⁶, c'est-à-dire des leçons d'EP qui ont été réellement dispensées aux élèves dans l'épaisseur des établissements scolaires et des contextes historiques. Ce travail initial a été récemment complété par Benoît Caritey pour une période historique plus récente que celle étudiée dans l'étude précédente. Cette nouvelle enquête repose sur 150 entretiens.⁸³⁷ Plus généralement, ces travaux apportent des réponses quant à savoir si les réformes (de contenus, de méthodes et/ou de structures) ont généré au niveau des pratiques pédagogiques en EPS de véritables changements.

B. Michon et B. Caritey posent comme hypothèse principale que la temporalité de l'histoire institutionnelle de l'EPS ne se superposerait pas nécessairement à celle des faits réels d'enseignement. Autrement dit, que les réformes n'entraîneraient pas *ipso facto* de changements visibles. Ce faisant, ils supposent alors que le temps de la pratique pédagogique se jouerait « *dans la succession des générations d'enseignants d'EPS, voire dans les antagonismes entre générations, chaque génération se forgeant une identité propre notamment sur la base des formations dont elle est issue, des contenus dispensés dans le cadre de ces formations, et des conditions matérielles et institutionnelles dans lesquelles elle exerce son*

⁸³³ Encore vivants au moment de l'enquête.

⁸³⁴ B. Michon, & B. Caritey, (1999). *op.cit.*, 11.

⁸³⁵ *Ibid.*, 11.

⁸³⁶ *Ibid.*, 11.

⁸³⁷ B. Caritey, (2008). *op.cit.* ; Y. Clot, (1989). « L'autre illusion biographique », *Enquête, Biographie et cycle de vie*, 5. <http://enquete.revues.org/document99.html>. Consulté le 21 mars 2010.

métier. »⁸³⁸ C'est donc à partir d'un ensemble d'entretiens qu'ils ont cherché à établir, entre autres, la manière dont les textes officiels ont été concrètement appliqués en fonction notamment des conditions locales d'enseignement, des trajectoires biographiques personnelles et professionnelles, des sensibilités conceptuelles. Contrairement à l'histoire institutionnelle, ce travail s'appuie essentiellement sur la mémoire d'acteurs qui, sur un plan épistémologique, peut être soumise à des états d'influences institutionnelles, corporatistes ou pédagogiques et à des oublis volontaires ou involontaires. En outre, la mémoire produit parfois une historicité non historique dans la mesure où les acteurs ont une certaine propension à idéaliser leur histoire de vie. Ils deviennent alors les idéologues de leurs actions rompant ainsi la distance nécessaire à l'objectivisme (absence de parti pris). Il faut donc, en paraphrasant Pierre Bourdieu, prendre avec l'entretien biographique une certaine distance, car il a tendance à générer de la subjectivité⁸³⁹. Toutefois, lorsqu'il émane d'un ensemble d'entretiens des récurrences⁸⁴⁰ alors la subjectivité de chaque sujet s'estompe au profit d'une certaine objectivité (vérité) des faits réels. Effectivement selon Yves Clot « *Le sujet n'est qu'un agent, un effet d'intersection, une persistance par inertie, une trace qui ne se révèle que dans des conditions identiques à celles qui l'ont produit.* »⁸⁴¹ Nous reviendrons plus précisément et plus longuement sur ces questions d'ordre épistémologique (la mémoire et l'histoire) dans le troisième chapitre de la Première partie. Que nous disent alors les résultats de leurs recherches ?

De l'ensemble des entretiens analysés par B. Michon et B. Caritey, il en ressort quatre générations différentes d'enseignants d'EPS qui se sont succédé dans le temps entre les années trente, les années quatre-vingt. Sans trop vouloir les détailler voici présentées ci-dessous leurs principales caractéristiques et leurs pratiques pédagogiques.

5.2.3.1. Avant la seconde guerre mondiale

Les professeurs de gymnastique apparaissaient comme des « *propagateurs sans conviction d'une méthode française à la réputation mitigée* »⁸⁴² à côté des enseignants d'EP issus soit des IREPS ou de l'ENSEP nettement, eux, plus militants.

Méthode et contenus : méthode française, c'est-à-dire une gymnastique de formation (séries d'exercices analytiques individuels) puis gymnastique d'application (jeux) avec notamment la possibilité de proposer du sport, le couronnement de l'EP, aux élèves garçons âgés de 18 ans et de surcroît en bonne santé.

⁸³⁸ B. Michon, & B. Caritey, (1999). *op.cit.*, 12.

⁸³⁹ P. Bourdieu, (1986). *L'illusion biographique*, ARSS n° 62-63, 69-72. Voir également P. Bourdieu, (1987). *Choses dites. Le sens commun*. Paris, Minuit.

⁸⁴⁰ D. Bertaux, (1997). *op.cit.* ; J.-C. Kaufmann, (2008). *op.cit.*

⁸⁴¹ Y. Clot, (1989). *op.cit.*

⁸⁴² B. Michon, & B. Caritey, (1999). *op.cit.*, 31.

5.2.3.2. À la Libération

On retrouve d'une part les enseignants formés sous Vichy qui, issus de l'Éducation Générale et Sportive (EGS), sont des adaptes de la méthode naturelle (G. Hébert) et de ses « *vertus virilissantes*. »⁸⁴³ Et, d'autre part, nous retrouvons ceux (CAPEPS et maîtrise d'EP) qui sont passés, à compter de 1945, par les sessions spéciales (victimes de la guerre) ou normales (CREPS, ENSEP). Les moniteurs d'EP formés sous-Vichy parviennent donc à cohabiter avec les laudateurs de la Ligue Française d'EP (LFEP), c'est-à-dire une EP d'obédience hygiénique (méthode suédoise) qui repose sur une gymnastique de formation (néo-suédoise) et sur une gymnastique d'application (sports, jeux, plein air) très contrôlée, mesurée, et adaptée à l'âge, au sexe et à la valeur physique des élèves.

Méthodes et contenus : méthode naturelle en plateau et en plein air (demi-journée) autour des dix familles d'exercices naturels (marcher, grimper, courir, sauter, lancer, lever, quadrupédie, équilibre, défense, nager), la gymnastique corrective d'obédience suédoise. L'enseignement est directif : prise en main, mise en train, leçon proprement dite, retour au calme.

5.2.3.3. Les années cinquante et soixante

Les enseignants formés durant cette période sont plus enclins, dans un contexte historique progressivement plus favorable au développement d'une EP scolaire par le sport (politique, économique, syndical), à « *se battre pour améliorer les conditions matérielles dans lesquelles ils enseignent et pour que soit reconnue la discipline* »⁸⁴⁴. Bien que certains des professeurs d'EPS issus de l'ENSEP soient encore très attachés à la méthode naturelle ou à la méthode suédoise, dans leur ensemble, ils militent tous pour rendre à la fois plus moderne l'enseignement de l'EP par le truchement des pratiques sportives et pour accroître la légitimité d'une EPS inscrite dans et à l'école. « *Les autres professeurs d'EPS, formés dans les CREPS (maîtres et certifiés à compter de 1955) les IREPS et les candidats libres expriment un point de vue tranché : ils se révèlent toutefois partisans d'une pratique sportive.* »⁸⁴⁵ D'une manière générale, les enseignants d'EPS (maîtres, certifiés) choisissent très fréquemment d'enseigner des activités physiques qu'ils ont pratiquées eux mêmes avant et pendant leurs études en EPS.

Méthodes et contenus : si, d'après les témoignages, la méthode naturelle et la gymnastique corrective demeurent très présentes dans les pratiques pédagogiques, en revanche, on trouve déjà des contenus en athlétisme (courses, sauts, lancers), en gymnastique sportive (sol, agrès), et en grimper de corde lisse ou avec nœuds (avec les pieds ou sans les pieds). Les procédures pédagogiques demeurent très directives. Le professeur ou le maître sait, c'est celui qui maîtrise des techniques corporelles. Il est alors un modèle d'excellence à reproduire. Le plus souvent il les (les techniques) démontre aux élèves afin

⁸⁴³ *Ibid.*, 31.

⁸⁴⁴ B. Caritey, (2008). *op.cit.*, 52.

⁸⁴⁵ *Ibid.*, 52.

qu'ils les répètent ensuite grâce à une mécanique gestuelle répétitive. Les situations sont plutôt de nature analytique que globale. L'élève apparaît comme étant le plus souvent un simple applicateur ou reproducteur. L'EP développée dans les établissements secondaires pour les jeunes filles est sensiblement identique à celle des jeunes gens. Toutefois, des différences semblent exister entre l'EP féminine et l'EP masculine. Ainsi, si la méthode suédoise ou naturelle sont appliquées aux deux sexes, par contre, l'initiation sportive proposée aux filles reste limitée à l'athlétisme, au basket, et au volley-ball essentiellement. Pour les jeunes filles, il demeure aussi « *une large place pour la gymnastique rythmique et la danse qui constituent selon certaines enseignantes la dimension la plus importante et la plus significative de leur métier.* »⁸⁴⁶ Mais toutes les enseignantes de cette période ne présentent pas à l'égard de la rythmique et de la danse le même enthousiasme. D'une manière générale l'EP tend, du moins en apparence, à se sportiviser.

5.2.3.4. Les années soixante dix et quatre vingt

La génération des enseignants d'EPS (maîtres, certifiés) formés durant ces années (1970-1980) a connu et traversé un contexte nettement plus favorable au développement d'une EP scolaire sportive (accroissement des infrastructures, massification des effectifs élèves dans le secondaire, réformes officielles de contenus, EPS aux examens scolaires etc.). Contrairement à la période précédente, elle apparaît encore plus ancrée dans l'apprentissage des techniques sportives malgré pourtant l'émergence d'une EPS plus axée sur des préoccupations éducatives et motrices plus larges.

Méthodes et contenus : cette période prolonge et accentue la sportivisation⁸⁴⁷ de l'EP débutée durant les années cinquante. Ainsi, on constate par exemple que l'enseignement des sports collectifs est progressivement plus présent dans la leçon et moins durant le temps du plein air. Si les enseignants ont conservé sur le fond le plan type de leçon « classique » d'EP (prise en main, mise en train et échauffement, leçon proprement dite, retour au calme), en revanche sur la forme, les situations d'apprentissage en liaison avec les techniques sportives ont remplacé les exercices a-culturels et individuels de la gymnastique de formation. Sur un plan sémantique la séance⁸⁴⁸ d'EPS remplace la leçon d'EP et le découpage du temps s'organise sur la mise en place de cycles d'APS. Les classes sont alors refondues en clubs (modèle des républiques éducatives à Calais avec J. de Rette ou de Corbeil-Essonnes) dans lesquels les élèves occupent, en travaillant davantage ensemble, différentes fonctions : arbitre, chronométreur, joueurs etc. Ce qui suppose en amont que les collègues EPS de chaque établissement acceptent de fonctionner de la sorte. Dès lors, c'est sur la base des expériences pédagogiques⁸⁴⁹ menées

⁸⁴⁶ *Ibid.*, 49.

⁸⁴⁷ Ce processus sera plus finement analysé dans la Deuxième partie consacrée aux résultats.

⁸⁴⁸ L'origine de ce mot se situe plutôt dans le champ des pratiques sportives.

⁸⁴⁹ J. de Rette, (1969). *op.cit.*

par Jacques de Rette⁸⁵⁰ à Calais, au mitant des années soixante-dix, que se développent « *un peu partout en France* »⁸⁵¹ des républiques des sports jusqu'à, et ce n'est sans doute pas un hasard, la mise en place des Centres d'animation sportive⁸⁵² en 1972 qui dans une certaine mesure ont poussé à leur paroxysme la sportivisation de l'EPS. Pourtant, dans un contexte identitaire difficile pour l'EPS, certaines CAS ont plutôt bien fonctionné en mutualisant notamment leurs nouveaux et « anciens » moyens matériel et humains en partenariat avec les clubs sportifs locaux (les titulaires de brevet d'état, moniteurs saisonniers et aide-moniteurs EPS, les bénévoles) et les municipalités. La mise en place des CAS et des Écoles de sport⁸⁵³ malmènent toutefois la position institutionnelle plutôt fragile de l'EPS dans et à l'école. En ce qui concerne l'évolution du volume horaire d'EPS, on constate que dans le prolongement de la circulaire du 14 juin 1960, « *rendant indispensable au moins deux heures hebdomadaires d'EPS, la moyenne nationale s'établit au cours de cette décennie aux environs de 2h30 d'EPS* »⁸⁵⁴ par semaine et par élève aux collèges ou aux lycées. Cette moyenne ne saurait cacher des disparités en fonction des contextes locaux et du type d'établissement : « *2h30 collège d'enseignement technique, collège d'enseignement secondaire 2h00, collège d'enseignement général parfois moins de 1 heure. Ainsi, les 5 heures officielles d'EPS restent un leurre. (...) La démocratisation effective de l'EPS semble acquise sur des basses inégales.* »⁸⁵⁵

La sportivisation de l'EPS a toutefois donc conduit à utiliser davantage les installations sportives comme l'avait d'ailleurs rappelé la parole d'autorité aux chefs d'établissements dans l'élaboration de leurs emplois du temps afin « *d'assurer le plein emploi des installations.* »⁸⁵⁶ Si l'EP féminine se sportivise également (athlétisme, sports collectifs, gymnastique sportive), on constate qu'elle demeure toutefois très attachée à des activités physiques qui, dans les représentations collectives, incarnent plus le genre féminin (danse, GRS, expression corporelle) que masculin. Au cours des années soixante et soixante-dix, il semblerait que sur le plan « *des procédures d'enseignement, la plupart des enseignants qui ont vécu cette période évoquent un changement. Les rapports qu'ils entretiennent avec les élèves se transforment. La discipline s'assouplit. Le processus n'est jamais présenté comme une évolution*

⁸⁵⁰ Il fut élève de Robert Mérand à l'ENSEP figure titulaire de l'EP scolaire sportive.

⁸⁵¹ B. Caritey, (2008). *op.cit.*, 49.

⁸⁵² Circulaire n°72-280 et n°72-182/b du 1^{er} juillet 1972. Nouvelle orientation de l'enseignement sportif. Le Centre d'animation sportive, BOEN, 29, 2062-2063.

⁸⁵³ *Ibid.*, 2063 ; « *Présentement elles sont appelées à participer aussi à l'enseignement sportif inclus à titre optionnel dans les horaires d'EP dans le cadre scolaire. (...) Leur fonction propre est d'offrir aux jeunes un enseignement sportif spécialisé. C'est-à-dire une initiation, plus ou moins poussée, à une technique sportive déterminée, en vue d'en permettre la pratique personnelle, sous forme compétitive ou non, tout au long de la vie. (...) Ouvertes pendant les temps libres dont les jeunes disposent en fin de journée, en milieu et en fin de matinée, pendant les petites et grandes vacances. (...) Pour jouer leur rôle défini, les écoles de sport sont animées par les directions départementales de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs avec les municipalités et les AS d'établissements scolaires.* »

⁸⁵⁴ Attali, M. & Saint-Martin, J. (2006). « Essai d'analyse quantitative de l'encadrement de l'EPS entre 1945 et 1981. » *Science & Motricité*, 60.

⁸⁵⁵ *Ibid.*, 61.

⁸⁵⁶ Circulaire du 21 août 1962. *op.cit.*

conflictuelle. »⁸⁵⁷ Toutefois tous les enseignants n'adhèrent pas à cette évolution, d'autant plus qu'ils déplorent que « *les élèves sont de moins en moins disciplinés et dénoncent chez leurs collègues ce qu'ils identifient comme une tendance à la démagogie.* »⁸⁵⁸ Pour certains d'ailleurs (tendance culturaliste) l'EPS doit continuer à fonctionner sur des sports de base (athlétisme, gymnastique, natation sports collectifs) plutôt que de s'ouvrir à d'autres formes de pratique comme l'équitation.

5.2.4. Le singulier pluriel des pratiques pédagogiques

Ainsi, au sein de l'univers professionnel de l'EPS, il semble avoir existé différentes générations d'enseignants qui sous-tendent au final des conceptions divergentes du métier. Ces dernières seraient à l'origine d'une diversité « *des pratiques professionnelles* »⁸⁵⁹ entre les tenants de la LFEP, de l'Hébertisme ou d'une EP scolaire par le sport. Toutefois, toutes ont défendu, pour des motifs différents (compétition, valeurs éducatives, diminution de la fracture sociale), l'importance à accorder à l'Association sportive. Par ailleurs, les différentes manières de se définir au travail auraient parfois généré des incompréhensions intergénérationnelles bien qu'elles aient eu souvent l'occasion de travailler ensemble ou du moins de cohabiter au quotidien dans les établissements scolaires. En l'espèce, ceux qui ont défendu et porté une EPS par le sport se sont violemment heurtés avec ceux, beaucoup plus critiques (mouvement de mai 68) à l'égard d'une EPS strictement sportive, qui ont œuvré pour une EPS plus centrée sur l'activité des élèves et moins sur les techniques sportives. Enfin, ces quatre générations ne se retrouvent pas, à l'époque de l'enquête dans la formation des années quatre-vingt. Selon eux, « *le métier disparaît, ils le déplorent, et la rançœur l'emporte parfois sur les regrets.* »⁸⁶⁰

Au-delà des querelles générationnelles, on constate que chaque génération a toujours été fortement marquée par des éléments biographiques personnels et professionnels récurrents et inhérents au contexte historique auquel elle se rattache. Effectivement, selon B. Michon et B. Caritey « *Tout semble alors indiquer que l'évolution des pratiques et des finalités que poursuivent les enseignants d'EP peut-être comprise en relation avec la génération à laquelle ils appartiennent.* »⁸⁶¹ Ainsi, si les pratiques enseignantes ont été parfois contrastées de manière synchronique du fait des divergences de conception⁸⁶² et de contingence, en revanche, la construction de leur rationalité pratique et axiologique a toujours été dépendante d'un ensemble de facteurs récurrents, quelle que soit la génération et quel que soit le parcours de vie personnel ou professionnel, tels que :

- l'origine sociale ;

⁸⁵⁷ B. Caritey, (2008). *op.cit.*, 50.

⁸⁵⁸ *Ibid.*, 50.

⁸⁵⁹ *Ibid.*, 51

⁸⁶⁰ B. Michon, & B. Caritey, (1999). *op.cit.*, 31.

⁸⁶¹ *Ibid.*, 30-31.

⁸⁶² P. Lorca (2002). *op.cit.*

- le parcours scolaire ;
- les activités sportives scolaires et extrascolaires ;
- l'origine de la formation initiale (ENI, IREPS, CREPS, ENSEP, INS, candidat libre, sessions normales ou spéciales d'après-guerre) et les concours passés (maîtrise d'EPS, CAPEPS) ;
- les rencontres : un professeur d'EP durant la scolarité, un enseignant formateur, un ami, un membre de la famille, un entraîneur etc. ;
- les conditions matérielles, les collègues, les publics cibles ;
- la formation continue ou permanente ;
- le contexte historique général et spécifique à l'EPS ;
- les lieux de mémoire, c'est-à-dire ici les conceptions de l'EPS, les grands hommes, les grands événementiels, les structures et les institutions⁸⁶³ ;
- etc.

Dans notre travail d'investigation nous retiendrons ces éléments biographiques.

Par rapport à notre objet de recherche, on remarque que parmi les témoignages recueillis par B. Michon et B. Caritey il n'y a pas⁸⁶⁴, entre 1945 et 1995, de déclarations qui nous permettent de formaliser précisément la nature de faits réels d'enseignement concernant (curriculum réels) l'apprentissage de la natation en EPS. Faut-il pour autant en conclure que, malgré la présence de la natation dans les textes de l'EPS, les enseignants n'ont pas ou pu souhaiter enseigner cette activité ? Nous ne le pensons pas. On suppose qu'il a très certainement existé, du fait d'ailleurs de l'existence même de quelques documents iconographiques et de témoignages d'anciens élèves, un enseignement de la natation en EPS. Ce travail d'investigation historique sur ce qui s'est réellement enseigné en EPS en natation ; le quoi ? le comment ? le quand ? le pourquoi ? ; à partir de témoignages d'enseignants d'EPS reste donc pour l'essentiel à faire. À nous de le mettre en route, de l'organiser pour chercher et découvrir ce qui a pu être concrètement

⁸⁶³ *Ibid.*, 26-30.

⁸⁶⁴ La remarque vaut également pour le travail de thèse de Jacqueline Marsenach puisque les séances analysées ont uniquement porté sur l'enseignement des APS suivantes : volley-ball, gymnastique sportive, activités athlétiques, jeux de ballons.

enseigné à des élèves au cours de séances ou de leçons de natation. Nous chercherons donc à identifier, entre autres, ce qui a été réellement enseigné à des élèves durant des cours de natation en EPS (collèges, lycées) entre 1945 et 1995. La population étudiée sera volontairement composée de professeurs d'EPS (certifiés, maîtres, professeurs adjoints d'EPS) ayant eu des itinéraires biographiques identiques ou différents et ayant enseigné la natation dans différents établissements scolaires dans l'optique de mesurer l'impact des cheminements biographiques et des contextes locaux d'enseignement sur l'application de textes officiels de l'EPS (partie natation). Car, selon B. Caritey, « *les parcours de vie des enseignants d'EPS semblent donc bel et bien avoir une influence sur les pratiques enseignantes* »⁸⁶⁵ comme sans doute aussi les conditions matérielles locales, la composition des équipes pédagogiques et leurs choix, les conceptions de l'EPS portées par les acteurs de terrain etc. Charge à nous de le découvrir. Voilà notre défi.

⁸⁶⁵ B. Caritey, (2008). *op.cit.*, 54.

Chapitre 3. Corpus. Méthodologie. Population étudiée

Ce troisième chapitre a pour objectifs de présenter les éléments qui composent notre corpus, la méthodologie employée pour l'analyser, ainsi que les caractéristiques de la population étudiée. En filigrane, elle se veut être aussi une réflexion épistémologique sur notamment l'usage de la mémoire collective à l'endroit de l'écriture historique des faits réels d'enseignement passés.

1. Des archives écrites, filmiques, iconographiques

Il n'y a pas un livre de méthodologie⁸⁶⁶ qui n'insiste pas sur la nécessité, pour ne pas dire l'obligation, d'avoir recours aux archives pour exercer sérieusement le métier d'historien qu'il s'agisse de l'histoire ancienne, contemporaine ou immédiate⁸⁶⁷. Sans archives donc, l'historien n'est rien, il ne peut pas prétendre à exister étant alors dans l'incapacité de pouvoir rendre compte de ce qui s'est réellement passé dans des temps révolus. Seules les archives et leurs interprétations peuvent le conduire à reconstruire les usages du passé sans jamais toutefois les juger. Le passé est donc à rechercher dans les archives. Le présent donne donc à l'historien l'occasion de se pencher, pour maintenant et les générations futures, sur les faits révolus de ses congénères inscrits pour l'essentiel dans diverses formes d'archives. Outre les écoles et les courants historiques qui ont jalonné l'écriture historique en France, tous ceux qui, sur un plan épistémologique, ont abordé la question du comment on écrit l'histoire s'accordent sur l'indispensable recours aux archives, qu'elles soient de nature écrite, orale ou iconographique, pour accéder au passé. Toutefois, indiquons que les archives écrites (le document), en tant que sources indiciaires, ont obtenu dans les sociétés⁸⁶⁸ qui en possèdent une valeur heuristique et scientifique bien avant les sources orales (le témoignage). Si, aujourd'hui les archives orales (récits de vie) ont acquis, notamment depuis les travaux de Maurice Halbwachs⁸⁶⁹, de Pierre Nora⁸⁷⁰ et de Paul Ricœur⁸⁷¹, une légitimité épistémologique à l'endroit de l'administration de la preuve historique, cela n'a pas toujours été le cas. À l'origine, il faut dire que le recours au témoignage, comme source historique, a acquis ses lettres de noblesse⁸⁷² avec l'introduction des témoins dans les procès qui se sont tenus pour l'essentiel après la

⁸⁶⁶ Voici une partie de la liste des ouvrages que nous avons consultés pour construire notre réflexion (épistémologique) et notre cadre méthodologique à l'endroit de l'utilisation de la mémoire dans l'écriture historique : H.-I. Marrou, {(1954) 1993}. *De la connaissance historique*. Paris, Éditions du Seuil ; P. Ricœur, {(1955) 1967}. *Histoire et vérité*, Paris, Le Seuil ; P. Veyne, (1971). *Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie*. Paris, « L'Univers historique », Éditions du Seuil ; P. Nora, & J. Le Goff (1974). *Faire de l'histoire*. Tomes I et 2 *Nouveaux problèmes*, Tome 3, *Nouveaux objets*. Paris, Gallimard ; A. Prost, (1996) *Douze leçons sur l'histoire*. Paris, Éditions du Seuil ; J.-F. Soulet, (2009). *L'histoire immédiate. Historiographie, sources et méthodes*. Paris, Collection U, Armand Colin.

⁸⁶⁷ Voir sur la question de l'histoire immédiate les travaux de l'Institut d'histoire du temps présent (IHTP) disponibles notamment sur le site www.ihtp.cnrs.fr/

⁸⁶⁸ Faire l'histoire des sociétés ou des métiers qui ont laissé peu de traces est toujours un exercice délicat. En attestent les pratiques pédagogiques passées à l'école.

⁸⁶⁹ M. Halbwachs, (1950). *La mémoire collective*. Paris, PUF.

⁸⁷⁰ P. Nora, (1997). *Les lieux de mémoire : La République, La nation, Les France*. 3 Tomes, Paris, Gallimard.

⁸⁷¹ P. Ricœur, (2000). *op.cit.*

⁸⁷² D. Voldman, (1992). *op.cit.*

seconde guerre mondiale pour juger les responsables de la Shoah ou de l'holocauste et, plus récemment, les Khmers Rouges. Mais, l'historien n'est pas un juge. Sa fonction sociale est de contribuer à l'établissement d'une vérité sans jamais toutefois porter un jugement de valeur sur ce qui s'est passé.

S'agissant de l'usage de la mémoire collective, les historiens, voire les sociologues⁸⁷³, ont toujours été prudents quant à sa relative subjectivité. Car, « *elle est saisie comme une reconstruction, un remaniement des représentations du passé par les groupes et les sociétés, à partir de leurs besoins présents.* »⁸⁷⁴ En ce qui nous concerne, il n'y a pas sur ce point précis de supériorité heuristique quant à la nature des archives orales, écrites, iconographiques. Penser cela, cela reviendrait à considérer que sur un plan scientifique certaines sources valent plus que d'autres, dans le sens où elles permettraient d'accéder à la vérité historique et pas les autres. En l'espèce, un document écrit peut être faux ou volontairement manipulé, comme un témoignage peut comporter des oublis volontaires ou involontaires (traces mnésiques). Ce débat à propos des rapports entre la mémoire des acteurs-témoins et de l'histoire existe. Il est vraisemblablement loin d'être clos. Nous le connaissons et nous en indiquerons les délinéaments. Nous en tiendrons compte, non pas tant pour reléguer à un second plan la valeur intrinsèque du témoignage par rapport aux autres formes d'archives (écrites), mais plutôt pour indiquer les limites inhérentes à la mémoire collective des acteurs-témoins lorsque l'on souhaite l'utiliser pour accéder à des faits réels d'enseignement passés. Car, sur un plan épistémologique, nous considérons qu'il y a sans doute plus de probabilité de pouvoir atteindre un certain degré de vérité historique lorsque l'on multiplie, sur un même objet d'histoire, la quantité et la variabilité des sources indiciaires⁸⁷⁵ aux seules conditions bien évidemment qu'elles existent et qu'elles soient rendues disponibles⁸⁷⁶. Ainsi, s'agissant plus particulièrement de l'histoire des faits réels d'enseignement, nul ne peut prétendre qu'une photographie ou qu'une vidéo, pas plus d'ailleurs qu'un film ou qu'un entretien ou qu'un rapport d'inspection ou qu'un cahier de classe etc., ne puisse à lui seul rendre compte de tout ce qui a pu être concrètement dispensé à des élèves. C'est sans doute dans le croisement des sources indiciaires que l'on peut espérer mieux accéder à la véracité toujours relative⁸⁷⁷ des usages du passé. Charge à nous alors de bien circonscrire les limites inhérentes à chaque type d'archive et de montrer la valeur heuristique de leur complémentarité. Enfin, indiquons qu'aujourd'hui la mémoire collective notamment des groupes professionnels est

⁸⁷³ P. Bourdieu, (1986). « L'illusion biographique. » *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 62-63, 69-72.

⁸⁷⁴ C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia, (2007). *Les courants historiques en France XIXe-XXe siècle*. Paris, Gallimard, Folio histoire, 551.

⁸⁷⁵ Le document écrit, le témoignage oral (retranscrit) ou écrit, la photographie, le film, le reportage etc.

⁸⁷⁶ Chacun sait que certaines archives concernant des sujets délicats sur un plan politico-militaire demeurent parfois inaccessibles pendant une période déterminée pour éviter, quand elles sont temporellement trop proches du temps présent, de générer ou de raviver une situation considérée comme étant, à tort ou à raison par celui qui les maintient dans le « secret », potentiellement conflictuelle entre des acteurs encore vivants.

⁸⁷⁷ Précisons que la vérité historique est relative et temporaire dans la mesure où, au moment même où l'historien recompose le passé, entre en jeu la question permanente de la disponibilité des archives et des nouvelles méthodologies employées. Ainsi, tout article scientifique est, par définition, en partie faux ou du moins soumis à être révisé à l'aune de nouvelles archives, de nouvelles méthodologies de recherche et de traitement des données.

considérée comme étant une source historique et un objet d'histoire à part entière qui éclairent à leur manière « *les usages du passé dans les présents successifs.* »⁸⁷⁸

Quelles sont alors les archives que nous avons convoquées ou élaborées pour apporter des réponses à notre problématique et à nos hypothèses de recherche ?

1.1. La conduite de la recherche : le temps, les lieux, les outils

En ce qui concerne la conduite de cette thèse, débutée en 2006, nous tenons à préciser les trois éléments suivants : le temps consacré à la quête d'archives, de documents, et de témoins, les lieux et les outils de cette recherche.

Sur un plan chronologique nous avons, entre le début de la thèse (2006) et le milieu de l'année 2008, recherché et analysé d'une part, des archives et des documents officiels sur les curricula formels de l'EPS, les formations initiales (admission, contenus de formation, évaluations) et les concours nationaux de recrutement d'enseignants d'EPS. Et, par ailleurs, nous avons entre le début et la fin de l'année 2007, recherché des témoins pour leur envoyer le questionnaire. Au cours de l'année 2008 et le début de l'année 2009, nous avons commencé à analyser les résultats au questionnaire que nous avons ensuite complété, auprès de témoins volontaires, par des relances (par courrier ou par courriel) sous la forme de questions ouvertes ou fermées (récits auto-biographiques). Entre temps, nous avons beaucoup lu pour construire notre cadre théorique et notre revue de littérature.

Sur un plan topographique nous nous sommes, entre 2006 et 2008, déplacés en divers lieux (bibliothèques, musée, archives) pour récupérer des documents officiels et officieux⁸⁷⁹. Par rapport à l'origine géographique des différents témoins qui composent la population ici étudiée, nous avons virtuellement voyagé par le biais d'Internet⁸⁸⁰.

Dans la mesure où nous avons, dès le départ, souhaité travailler à l'échelon national, la méthodologie du questionnaire nous a semblé être la plus adaptée à nos objectifs. Effectivement, eu égard au temps aujourd'hui accordé pour produire une thèse (trois à quatre ans), la méthodologie de l'interview oral nous aurait, à l'échelle de la France, coûté trop de temps (archives orales). Car, il nous aurait fallu nous déplacer aux quatre coins de l'hexagone pour interroger, sous une forme orale enregistrée, des enseignants d'EPS ayant vécu des itinéraires biographiques personnels et professionnels différents (âge, formation initiale, contextes scolaires, expertise et vécu dans l'activité natation etc.). C'est pourquoi, nous avons délibérément choisi la technique du questionnaire écrit sous la forme d'un récit auto-biographique complété par des relances écrites.

⁸⁷⁸ C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia, (2007). *op.cit.*, 551.

⁸⁷⁹ Sur ce point précis voir dans ce Chapitre 1. 2. Des archives écrites.

⁸⁸⁰ On peut d'ailleurs dire que cette thèse s'inscrit dans les nouveaux espaces dits numériques.

1.2. Des archives écrites

De manière générale, les archives écrites renvoient à des documents papiers officiels ou semi-officiels. Pour les retrouver, nous disposons aujourd'hui d'un ensemble d'institutions et de services qui proposent, sous la forme de catalogues, de collections ou de bases de données, divers documents. Aujourd'hui, bon nombre de ces institutions, grâce aux techniques de numérisation, mettent progressivement en ligne sur Internet tout ou partie de leur fond documentaire à l'instar de la Bibliothèque nationale de France (BNF), des Archives nationales de Fontainebleau (base de données Priam 3⁸⁸¹). Voici, ci-dessous, la liste des principales institutions dans lesquelles nous avons pu trouver des documents écrits officiels ou semi-officiels pour établir une partie de notre corpus :

- les archives nationales : site de Fontainebleau (département de la Seine-et-Marne) et Bibliothèque Nationale de France (BNF, Paris 13^{ème} arrondissement) ;
- les centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP de Caen) ;
- les services de documentation rectorale (Académie de Caen) ;
- les services de la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) à Paris XV^e arrondissement ;
- la médiathèque de l'INSEP (Vincennes, département du Val-de-Marne) ;
- le musée de l'Éducation nationale à Rouen (département de la Seine-Maritime) ;
- les fonds documentaires dans des bibliothèques universitaires ou des centres de formation (CREPS de Dinard dans l'Ille-et-Vilaine et de Houlgate dans le Calvados).

Quels sont alors les types d'archives écrites que nous avons pu mobiliser dans ces diverses institutions ?

1.2.1. Des documents écrits officiels

En l'occurrence, il s'agit de documents écrits, parus dans le Bulletin Officiel de l'EN ou dans le Journal Officiel, relatifs :

⁸⁸¹ <http://www.archivesnationales.culture.gouv.fr/chan/>

- aux programmes, aux instructions, et aux évaluations prescrites en EPS : collèges, lycées, période 1945-1995 ;
- aux concours nationaux de sélection d'étudiants dans les écoles et les centres préparant les concours de recrutement d'enseignants d'EPS : CAPEPS, maîtrise d'EPS, professorat adjoint d'EPS, période 1945-1995 ;
- aux études en EPS puis en STAPS, période 1950-1995 ;
- aux concours nationaux de recrutement d'enseignants d'EPS : CAPEPS, maîtrise, professorat adjoint d'EPS, période 1945-1995 ;
- à des rapports de stages de perfectionnement ou de formation professionnelle continue (FPC) pour les enseignants d'EPS, période 1955-1995 (CREPS de Dinard) ;
- au secteur extrascolaire lié à l'encadrement des APS : diplôme de MNS, diplôme d'entraîneur de natation, Brevet d'État d'éducateur sportif 1^{er}, 2^{ème} ou 3^{ème} degré des activités de la natation, période 1945-1995.

Nous avons pu également accéder à d'autres documents écrits officiels ou semi-officiels comme :

- des rapports ou des notices ministérielles sur l'enseignement de la natation du point de vue des infrastructures⁸⁸² utiles à l'enseignement de la natation à l'école et en club ;
- des rapports de jurys de concours de recrutement d'enseignants d'EPS, mais uniquement pour les candidats au CAPEPS⁸⁸³. Car, malgré nos investigations, nous ne sommes pas parvenus à trouver des rapports de jurys de concours sur le recrutement des maîtres d'EPS et des professeurs adjoints d'EPS.

1.2.2. Des productions écrites non-officielles⁸⁸⁴

⁸⁸² Comme par exemples celles du Commissariat Général à l'Éducation Générale et aux Sports (1941). *Piscines et bassins de natation*. Notice provisoire, N°2-A. Paris, Charles-Lavauzelle & Cie. Archives Nationales de Fontainebleau (AN) ; *Opération les 1000 piscines*, versements n° 19810159 art.1-27, versement n° 19810178 art.12, versement 19770271 art.1-3 & art.5-24, versement n°19890011 art.1-11.

⁸⁸³ Médiathèque de l'Institut national des sports et de l'éducation physique (INSEP).

Pour l'essentiel, il s'agit ici d'ouvrages ou d'articles qui ont trait à la didactique et/ou à la pédagogie de la natation scolaire et/ou sportive. Ces archives sont quasiment toutes accessibles dans les différents centres mentionnés ci-dessus. La liste principale de ces publications⁸⁸⁵ est présentée dans la Deuxième Partie consacrée aux résultats. Indiquons que nous disposons nous même d'un fond documentaire d'ouvrages et de revues sur la natation et son enseignement au XXe siècle⁸⁸⁶. Nous nous sommes donc également appuyés sur ce fond privé d'archives. Cet ensemble de productions écrites nous a alors permis d'avoir sur l'objet natation d'importantes données sur l'évolution, au cours du XXe siècle⁸⁸⁷, de l'analyse :

- de l'activité natation et des nages (du sauvetage, du plongeon sportif) ;
- de l'activité motrice de l'homme confronté aux propriétés de l'eau ;
- de l'enseignement de la natation à l'école, dans les clubs sportifs et dans les clubs d'été ;
- de l'entraînement en natation ;
- de l'histoire de vie de champions et de championnes (plus rares) de natation.

Généralement, on constate que ces écrits, produits par des enseignants d'EPS et/ou des anciens nageurs de compétition et/ou des dirigeants sportifs, sont le plus souvent accompagnés de documents iconographiques qui viennent illustrer et justifier leurs méthodes d'enseignement. Ajoutons que certains de ces ouvrages ont été prolongés par des productions filmiques (R. Catteau, 1979 ; C. Dubois & J.-P. Robin, 1986). On remarque d'ailleurs que les théoriciens pédagogues de la natation scolaire (EPS) sont, pour la période étudiée (1945-1995), uniquement des hommes : Paul Beulque, Georges Hébert, Émile Schœbel, Raymond Catteau, Marc Menaud, Lucien Zins, Paul-Raymond Guilbert, Alain Vade pied, Jean Vivensang, Claude Dubois et Jean-Pierre Robin, Patrick Schmitt.

1.2.3. Des témoignages écrits auto-biographiques

⁸⁸⁴ Dans le sens où il ne s'agit pas de publications écrites qui dépendraient d'une institution publique de type ministériel. Autrement dit, des publications qui sont produites par un auteur ou un regroupement d'auteurs au sein notamment d'une revue professionnelle à l'instar entre autres pour une période récente de la *Revue EPS* ou *Hyper EPS*.

⁸⁸⁵ Les principaux ouvrages et revues professionnelles retenus pour cette étude sont ceux qui ont été les plus souvent cités par les enseignants de la population ici étudiée dans le questionnaire et les relances de questionnaire.

⁸⁸⁶ Ces productions écrites ont été acquises chez des libraires ou des bouquinistes spécialisés dans le sport et l'EP. Voir à ce sujet les sites Internet suivants : Polymédias La mémoire du sport sur <http://www.polymedias.fr/> ; Galxidion : <http://www.galaxidion.com/home/index.php>.

⁸⁸⁷ Bien que notre période d'étude ne porte que sur la seconde moitié du XXe siècle, nous avons eu parfois besoin, pour mieux saisir la complexité de certaines situations passées, d'aller un peu en amont de cette période (1945-1995).

Faire l'histoire des faits réels d'enseignement passés est un exercice délicat. En l'espèce, Antoine Prost a déjà souligné la difficulté et le manque de reconnaissance de cette entreprise qui consiste à entrer dans le temps révolu de la classe qui n'est forcément plus⁸⁸⁸. Mais comment faire pour y parvenir ? Sur quelles traces indiciaires pouvons-nous nous appuyer pour recomposer au présent le passé ?

Travaillant sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire et de la géographie⁸⁸⁹, Évelyne Héry nous indique des pistes méthodologiques pour recouvrer, à partir de différentes sources indiciaires, ce qui a été réellement enseigné à des élèves. Car, selon elle, « *L'histoire des pratiques est donc bien une histoire indiciaire.* »⁸⁹⁰ « *Pour composer la pédagogie d'une époque.* »⁸⁹¹ Elle a alors eu recours à l'analyse de rapports d'inspection⁸⁹², de cahiers de textes, et de copies d'élèves (annotations et contenus resitués). Nous n'avons délibérément pas retenu des cahiers de classe, car les quelques uns que nous avons pu consulter ne permettraient vraisemblablement pas de pouvoir identifier, de manière satisfaisante, les éléments qui définissent habituellement la notion de curriculum (publics scolaires cibles, les finalités et les objectifs poursuivis, les conditions matérielles, la planification, le nombre de séances par cycle, la durée moyenne des séances, les démarches pédagogiques, des exemples de situations, ainsi que les évaluations). En outre, dans la mesure où nous avons souhaité également appréhender la réception de l'évolution des réformes de contenus (textes officiels) en EPS au travers des pratiques pédagogiques effectives à un échelon local et national, nous avons alors logiquement cherché à recueillir des données (témoignages) auprès d'acteurs qui ont exercé dans divers lieux (collèges, lycées) et contextes scolaires. Face à ces indéniables difficultés et eu égard à la nécessité de mobiliser des archives qui nous permettent au final de remonter le fil du temps de ce qui s'est réellement passé au cours de séances de natation en EPS (1945-1995), nous avons fait le choix de récupérer et de constituer, auprès d'acteurs témoins⁸⁹³, des rapports d'inspection, des archives écrites à partir de la méthodologie du questionnaire complétée par des relances (récits auto-biographiques), ainsi que des sources privées et semi-officielles fournies par les individus ici interrogés (traces écrites de séance de natation, projet EPS natation, systèmes d'évaluation).

Le questionnaire a été construit à partir du guide d'entretien initialement établi par Pierre Arnaud⁸⁹⁴ pour interviewer, dès 1979, des acteurs ordinaires de l'EPS. Il s'agissait alors de découvrir et de comprendre comment ils avaient pu appliquer, dans l'épaisseur du quotidien et des contextes scolaires, les textes officiels de l'EPS⁸⁹⁵. Outre les travaux « initiatiques » de Pierre Arnaud, indiquons que ce guide d'entretien a été réutilisé à maintes reprises par Bernard Michon et Benoît Caritey pour mener des

⁸⁸⁸ A. Prost, (1984). *op.cit.*

⁸⁸⁹ É. Héry, (1999). *op.cit.*

⁸⁹⁰ É. Héry. (2005). « Les pratiques pédagogiques, objet d'histoire. » *Revue Carrefours de l'éducation*, 19, 99.

⁸⁹¹ *Ibid.*, 96.

⁸⁹² Non sans difficultés nous avons pu mettre la main sur des rapports d'inspection de séances de natation entre 1973 et 1995.

⁸⁹³ En ce qui concerne les modalités liées à la recherche d'acteurs témoins voir dans cette partie le Chapitre 3 : Corpus, méthodologie, population étudiée. 4. Caractéristiques de la population étudiée.

⁸⁹⁴ Voir annexe n°2 : Le guide d'entretien de Pierre Arnaud (1987).

⁸⁹⁵ P. Arnaud, (1988). *op.cit.* ; Voir également P. Arnaud, (1987). *op.cit.*

entretiens d'enseignants d'EPS⁸⁹⁶ (n=140) dans l'optique d'accéder ainsi à la diversité de leur cheminement personnel et professionnel. Précisons que par rapport à notre thématique de recherche, nous avons un peu remodelé le guide de Pierre Arnaud (notre questionnaire) après que nous l'ayons pré-testé auprès d'une dizaine d'enseignants d'EPS.

Nous avons ensuite utilisé, auprès d'individus volontaires, des relances du questionnaire initial (par courrier ou par courriel) sous la forme de questions ouvertes. Ces questions ont toujours porté sur :

- les savoirs pratiques, théoriques, et d'action acquis sur la natation et son enseignement avant, pendant, et après les études en EPS soit dans le champ de l'EPS ou dans le champ sportif extrascolaire ;

- leurs pratiques pédagogiques⁸⁹⁷ réelles en liaison avec l'enseignement de la natation scolaire pour d'une part, mieux préciser la nature de leurs curricula réels et, d'autre part, identifier dans leur contexte historique la construction et l'évolution de leur propre rationalité pratique, axiologique et psychologique concernant la pédagogie de la natation.

1.3. Des archives iconographiques ou filmiques

Habituellement l'iconographie concerne les images et non le texte. Elle correspond à un ensemble de représentations sous des formes diverses : la peinture, la sculpture, le dessin, la photographie. En ce qui nous concerne, nous n'avons retenu pour l'enseignement de la natation que des dessins ou des photographies qui traduisent, dans un livre, dans un texte ou dans un musée, des illustrations possibles de ce qu'a pu être, à un moment donné dans un contexte scolaire donné, la pédagogie de la natation en EPS. Pas plus qu'un témoignage ou qu'un texte une source iconographique ne peut à elle seule traduire toute une époque pédagogique et inversement. Les archives iconographiques peuvent, comme les autres, venir confirmer ou infirmer des tendances déjà observées à partir d'autres sources indiciaires telles que l'écrit officiel ou semi-officiel, le témoignage écrit, l'entretien oral.

Les dessins ou les photos que nous avons pu consulter se situent pour l'essentiel dans des ouvrages spécialisés de natation ou des articles parus dans des revues professionnelles (*Revue EP.S*) à propos de la

⁸⁹⁶ B. Michon, & B. Caritey, (1999). *op.cit.* ; B. Caritey, (2008). *op.cit.*

⁸⁹⁷ C'est-à-dire de préciser ou de repréciser, selon eux, concernant leur enseignement de la natation : les périodes historiques concernées, les conditions matérielles, les publics scolaires cibles, les finalités et les objectifs poursuivis, le nombre de séances par cycle, la durée moyenne des séances, les démarches pédagogiques, des exemples de situations, ainsi que les évaluations utilisées.

didactique et de la pédagogie de la natation⁸⁹⁸. Bien souvent, elles viennent illustrer une méthode d'apprentissage ou dépeindre une expérience pédagogique menée en EPS⁸⁹⁹. Nous avons d'ailleurs pu accéder à des illustrations de l'enseignement de la natation en EPS (photographies, cartes postales) dans des livres sur l'école⁹⁰⁰, au Musée national de l'EN à Rouen, et dans l'ouvrage de Jean Zoro sur l'histoire, par l'image, des pratiques pédagogiques en EPS depuis 150 ans.

Les archives visuelles, qui ont été ici retenues, sont celles qui ont été les plus fréquemment citées par les enseignants d'EPS de la population étudiée dans le questionnaire et les relances de questionnaire. Nous avons pu les retrouver soit dans les centres et les institutions de documentation cités supra soit par le biais d'enseignants d'EPS⁹⁰¹ qui avaient en leur possession de telles sources documentaires. De leurs déclarations, il en ressort quatre archives visuelles (productions filmiques) récurrentes qui constituent, selon eux, des supports utiles à la construction et à l'évolution de leur rationalité pratique⁹⁰² en natation comme entre autres :

1/. Auteur inconnu, (1946). *Les Eaux Claire*. Film en noir et blanc, sonorisé et commenté d'une durée d'environ 20 minutes.

2/. Raymond Catteau, (1979). *Digne, Dingue d'Eau*. Production INSEP. Ce film⁹⁰³ a été produit par l'INSEP avec le soutien de la FFN et du Ministère de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs. Ce film a été tourné en 16 mm couleurs, sonore optique. Il est d'une durée de trente deux minutes.

3/. Jacques Ribaud, Claude Dubois, Jean-Pierre Robin (1983). *Nouveau départ*. Paris, Production INSEP. Ce film sonore en couleur, d'une durée de 36 minutes, a été tourné par Jacques Ribaud. Les commentaires sont de Claude Dubois et de Jean-Pierre Robin alors enseignants d'EPS à l'INSEP chargés de l'enseignement de la natation.

⁸⁹⁸ Il s'agit de revues professionnelles les plus citées par les individus de la population ici étudiée d'après leurs réponses dans le questionnaire et les relances de questionnaire.

⁸⁹⁹ Voir par exemples dans la *Revue EP.S* les articles suivants : Collectif d'auteurs (1951). « Comment le problème de la natation scolaire a été résolu à Tours. » *op.cit.* ; Collectif d'auteurs (1952). « La natation scolaire. Quatre années d'expérience au Havre. » *op.cit.* ; A. Palamaringue, (1970). « Natation. Enseigner comment ? » *Revue EP.S*, 110, 71-74 ; M. Menaud, & P. Saint-Marty, (1971). « Natation. L'apprentissage collectif. » *Revue EP.S*, 108, 51-54 ; P. Pelayo, & P. Wojciechowski, (1991). « La résolution des problèmes respiratoires. » *Revue EP.S*, 230-231, 29-31, 50-53.

⁹⁰⁰ H. Gancel, (2003). *op.cit.*

⁹⁰¹ Nous tenons à remercier Monsieur Michel Vinzant, professeur certifié d'EPS, né en 1943, étudiant au CREPS de Toulouse 61-62, puis à l'IREPS de Lyon promotion 1962-1965, qui a eu l'extrême gentillesse de nous permettre de faire une copie numérique de film *Les Eaux Claires* datant de 1947. En outre, il nous a légué des documents officiels et officieux sur la natation (ouvrages, rapports de stage, textes officiels).

⁹⁰² C'est-à-dire ayant eu, selon eux, un impact sur la définition de leurs curricula réels.

⁹⁰³ Au départ ce film, selon les déclarations de Raymond Catteau, devait être réalisé par les services audiovisuels de l'armée, voir à ce sujet R. Catteau (2009). *Une approche de la Natation*. Paris, INSEP.

4/. Claude Dubois et Jean-Pierre Robin, (1986). *Une approche de la natation. L'apprentissage des techniques. Les nages simultanées*. Paris, Production INSEP ; (1986) *Une approche de la natation. L'apprentissage des techniques. Les nages alternatives*. Paris, Production INSEP. Claude Dubois et Jean-Pierre Robin, enseignants d'EPS étaient, au moment de la fabrication des ces deux films, en poste à l'INSEP en tant que chargés de natation.

5/. Bandes bouclées et films *Speedo*. Ces films montrent notamment des nageurs américains en action datant des années soixante et soixante dix. Bien que nous n'ayons pas pu retrouver dans leur intégralité ces films, il en existe des extraits dans le film sur Raymond Catteau *Une approche de la natation* (2009) INSEP. Il s'agit d'images en boucles montrant des champions de natation à l'entraînement.

Ces productions filmiques, avec d'autres sources, nous ont notamment permis d'identifier une partie des savoirs qui ont été mobilisés par les enseignants d'EPS au cours de leur carrière pour orienter et guider, selon eux, leur propre rationalité pratique à l'endroit de l'enseignement de la natation (curricula réels). D'une manière générale, les témoins qui ont mentionné ces archives en ont pris connaissance soit durant leurs études en EPS, soit durant des stages de type FPC soit de manière autonome par auto-formation. Ajoutons que certaines de ces archives filmiques confirment et illustrent les propos didactiques et pédagogiques écrits par les auteurs eux-mêmes dans leurs ouvrages ou leurs articles (Raymond Catteau, Claude Dubois et Jean-Pierre Robin).

1.4. Des sources privées ou semi-officielles

Comme nous l'avons déjà indiqué précédemment quelques enseignants d'EPS ont fourni avec leur témoignage des documents écrits privés ou semi-officiels⁹⁰⁴ qui, selon eux, illustrent tout en confirmant leurs déclarations écrites. Nous avons classé ces archives en trois familles distinctes.

Sur leur enseignement effectif de la natation :

⁹⁰⁴ Parmi la population étudiée deux enseignants en retraite nous ont légué leur fond documentaire sur la natation. Il s'agit d'un ensemble de documents écrits : livres, articles, textes officiels, rapports de FPC, diplômes de natation type brevet sportif populaire N'en n'ayant plus l'usage ils ont considéré, selon eux, que cela nous serait sans doute très utile dans la conduite de notre travail de recherche afin notamment de transmettre aux plus jeunes générations d'enseignants d'EPS ce sur quoi ils se sont, eux, appuyés pour organiser et conduire leur rationalité pratique au niveau de l'enseignement de natation en EPS entre les années 50 et les années 80. L'enjeu étant pour eux, du moins on le suppose, de contribuer par leurs lègues à la mise en place d'une mémoire collective à l'endroit de leur culture professionnelle en tant qu'enseignant d'EPS.

- des documents écrits privés, pour l'essentiel sous la forme de traces de séances de natation qui indiquent : leurs finalités, leurs progressions d'apprentissage, leurs objectifs, leurs mises en œuvre, leurs situations, leurs notations ou/et évaluations ;

- des documents écrits semi-officiels concernant l'enseignement de la natation dans leur établissement scolaire. Il s'agit ici de documents qui, dans le cadre d'un travail en équipe pédagogique EPS, indiquent en fonction des niveaux de classe (6^e à la terminale) la nature des finalités et des objectifs poursuivis, des évaluations certificatives, de la programmation de l'enseignement de la natation etc.

Sur des savoirs théoriques et d'actions sur la natation et son enseignement acquis pendant leurs études en EPS, c'est-à-dire :

- des documents écrits sous la forme de prises de note de cours sur l'activité natation (histoire des nages, analyses des techniques de nage, de sauvetage et de réanimation) et sur l'enseignement de la natation (histoire des méthodes pédagogiques, aspects didactiques et pédagogiques).

Sur des savoirs théoriques et d'actions sur la natation et son enseignement acquis avant et après leurs études en EPS, c'est-à-dire :

- des documents écrits d'origines variées comme par exemples : des prises de note durant un stage FPC sur la natation, des coupures d'articles, des photocopies de livres ou d'articles, des textes officiels, des livres, des diplômes de natation (Brevets de natation) etc.

Au final, pour parvenir à identifier chez une population d'acteurs ordinaires de l'EPS d'une part, des savoirs (théoriques, pratiques et d'actions) qui ont été acquis sur la natation et son enseignement durant leur cheminement biographique personnel et professionnel nous avons trouvé et mobilisé :

- des archives écrites officielles, semi-officielles, privées ;

- des productions écrites non-officielles tels que des ouvrages ou des articles de didactique et de pédagogie « natatoire » ;

- des archives filmiques ou iconographiques sur la didactique et la pédagogie de la natation.

- des témoignages.

Et, pour identifier, par ailleurs, la nature de leurs pratiques pédagogiques effectives et passées (curricula réels) nous avons eu recours à :

- des témoignages écrits (récits) ;
- des archives privées ou semi-officielles (projets de cycle de natation, traces écrites de séances de natation, des rapports d'inspection).

En ce qui concerne l'analyse contextualisée⁹⁰⁵ de l'évolution du curriculum formel (1945-1995) pour l'enseignement de la natation en EPS (collèges, lycées), nous avons⁹⁰⁶ convoqué les principaux textes officiels⁹⁰⁷ qui s'y rapportent.

Comment avons-nous alors procédé sur un plan méthodologique pour analyser cet ensemble d'archives, il est vrai, de nature différente ?

2. Des archives aux résultats

D'une manière générale, le métier d'historien consiste à rechercher tout d'abord sur un objet d'histoire un maximum d'archives, puis, à les décortiquer et les analyser avec ou sans l'aide d'outils méthodologiques (analyseur textuel, histoire quantitative). Charge à lui alors de les interpréter en toute objectivité dans l'optique de recomposer un temps qui n'est plus. Outre les archives et leur traitement, l'historien procède également en amont à une (re)-lecture attentive des différentes données historiographiques existantes sur son objet de recherche afin de situer et de comparer ainsi ses propres conclusions. Il y a donc toujours entre les archives, leurs traitements et leurs analyses un individu qui compose un corpus, qui choisit et qui applique parfois des outils méthodologiques standardisés (ou du moins éprouvés par d'autres historiens) et qui interprète au final des données. C'est pourquoi d'un historien à un autre, sur un même objet d'étude, le corpus convoqué et les méthodologies employées

⁹⁰⁵ Voir la Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 1. Les curricula formels en natation 1945-1986.

⁹⁰⁶ Cette contextualisation s'appuie pour l'essentiel sur l'historiographie de l'EPS de la Libération au milieu des années quatre-vingt-dix.

⁹⁰⁷ C'est-à-dire au travers des instructions officielles, circulaires, arrêtés, programmation, évaluations.

peuvent parfois varier. En outre, l'interprétation des données et des résultats demeure sans doute très dépendante du degré de familiarité entretenu entre l'objet investi et la posture occupée par chaque historien dans son domaine de recherche. Effectivement, peut-on parier que deux historiens feront d'un même corpus et d'un même traitement de données une analyse identique de leurs résultats ? La chose reste vraisemblablement encore à démontrer. Autrement dit, le choix du corpus et la méthodologie utilisée doivent mettre au départ, et le plus possible, l'historien en position d'objectivité. Car, l'ennemi de l'historien ce n'est pas tant la question des archives et de leur disponibilité que des outils pour les traiter, mais bien l'historien lui-même puisqu'il y a toujours *in fine* un individu qui analyse et qui interprète. Le passage des archives aux résultats et à leur interprétation nous pose donc des questions d'ordres méthodologiques et épistémologiques. Ainsi, quelles méthodologies avons-nous alors appliquées pour traiter avec un maximum d'objectivité l'ensemble de notre corpus ?

2.1. Identification du curriculum formel (1945-1995)

Pour mettre en lumière l'évolution du curriculum formel, nous avons recherché dans les textes officiels (instructions, programmes, évaluations certificatives) parus dans le BOEN ceux qui ont prescrit, entre 1945 et 1995, l'enseignement de la natation (collèges, lycées). Nous avons alors utilisé le concept de curriculum⁹⁰⁸ pour formaliser, quand ils étaient précisés, les critères qui le définissent habituellement : les publics scolaires cibles, les finalités et les objectifs visés, les conditions matérielles, la programmation, les progressions d'apprentissage, les démarches pédagogiques, les systèmes d'évaluations. Nous avons alors procédé à un relevé systématique de ces critères en les contextualisant. Il faut dire que les textes officiels qui ont défini l'enseignement de la natation en EPS (1945-1995) n'ont pas toujours mentionné l'ensemble des éléments qui caractérisent habituellement la notion de curriculum.

Nous avons alors procédé à une périodisation de cet enseignement à partir notamment de la parution des instructions officielles qui ont jalonné l'histoire de l'EPS prescrite entre 1945 et 1995. Par ailleurs, nous avons également convoqué des travaux historiques sur cette thématique⁹⁰⁹, pour compléter et nuancer notre propre analyse des savoirs aquatiques prescrits en EPS. De ce travail, il en ressort cinq périodes⁹¹⁰ : 1945-1958, 1959-1961, 1962-1966, 1967-1984, 1985-1995.

⁹⁰⁸ Voir Première Partie. Première partie : Des concepts à la démarche Chapitre 1 : Curriculum. Socialisation professionnelle. Savoirs

⁹⁰⁹ P. Pelayo, & T. Terret, (1994). *op.cit.*

⁹¹⁰ Voir Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 1. Les curricula formels en natation 1945-1986.

2.2. Formalisation des savoirs acquis sur la natation et son enseignement (1946-1995)

Dans la mesure où nous avons, sur un mode hypothétique, considéré qu'il y avait peut-être un lien entre les pratiques pédagogiques individuelles et les itinéraires biographiques privés et professionnels de chaque acteur, nous avons alors logiquement cherché à formaliser, tout en les contextualisant, la nature et les modes d'acquisition des savoirs théoriques, pratiques et d'actions acquis sur la natation et son enseignement. Car, comme nous l'avons déjà indiqué⁹¹¹, il semble exister au sein de l'univers professionnel de l'EPS des identités professionnelles – qui, sous-tendent des conceptions et des modes d'implication privilégiés - qui dépendent vraisemblablement de la nature du cheminement biographique personnel et professionnel de chaque acteur ordinaire à des échelles de temps et d'espaces sociaux variés⁹¹². Bien évidemment, les acteurs qui partagent une sous-identité professionnelle, c'est-à-dire une certaine conception du métier et de l'EPS et (sans doute aussi) des modes d'implication préférentiels, peuvent être logiquement regroupés ensemble. Ainsi, pour y parvenir, nous avons alors systématiquement relevé, pour l'ensemble de la population étudiée, les savoirs aquatiques (pratiques, théoriques, d'actions) qui ont été réellement acquis avant, pendant, et après leurs études en EPS⁹¹³. Pour ce faire nous avons eu recours à une analyse de contenu⁹¹⁴ qui a consisté ici à relever dans le corpus, en les regroupant, les savoirs aquatiques théoriques ou pratiques ou d'action récurrents ou divergents. En outre, ces savoirs ont été mis en perspective avec l'évolution des exigences prescrites⁹¹⁵ (des savoirs) aux niveaux :

- des concours nationaux⁹¹⁶ de recrutement d'enseignant d'EPS : CAPEPS, maîtrise d'EPS, PA EPS ;
- des diplômes d'État : de MNS (sans équivalence), d'entraîneur de natation ou du BEESAN.

Pour identifier cet ensemble de savoirs, en fonction notamment des trajectoires, des lieux de formation et des conditions d'acquisition, nous avons alors procédé à une analyse descriptive, diachronique et comparative des données fournies par :

- le questionnaire initial ;
- les relances du questionnaire initial⁹¹⁷ ;

⁹¹¹ Voir Première partie : Des concepts à la démarche. Chapitre 2 : Des acteurs et des pratiques pédagogiques en EPS : objets d'histoire.

⁹¹² B. Lahire, (1998). *op.cit.*

⁹¹³ Donc dans le champ de l'EPS pour toute la population ici étudiée et pour certains d'entre eux dans le champ sportif extra-scolaire.

⁹¹⁴ A. Robert, & A. Bouillaguet (1997). *op.cit.*

⁹¹⁵ À partir des textes officiels qui ont encadré les concours nationaux de recrutement d'enseignants d'EPS et de quelques rapports du jury de concours liés au CAPEPS et la maîtrise d'EPS (un seul rapport).

⁹¹⁶ C'est-à-dire les textes officiels qui ont encadré entre 1945 et 1995 les différentes épreuves des concours de recrutement ici étudiés : CAPEPS, maîtrise d'EPS, professorat adjoint d'EPS.

⁹¹⁷ Les réponses données dans le questionnaire initial et les relances nous ont notamment renvoyées vers des archives écrites (ouvrages, articles sur la natation) ou filmiques comme *Les Eaux Claires* 1947 ; R. Catteau (1979).

- les archives privées et semi-officielles (traces de cours, exposés d'étudiants, rapports de stage type FPC etc.) transmises par certain(e)s des individus ici questionnés.

Pour le traitement méthodologique des données, nous avons alors cherché à voir, entre 1945 et 1995, s'il y avait eu ou non des récurrences⁹¹⁸ (ou des divergences) de savoirs aquatiques acquis en fonction :

- des itinéraires biographiques vécus dans et hors du champ de l'EPS (passé sportif, formation initiale, formation continue et autoformation, formation champ sportif) par les acteurs-témoins qui composent ici la population étudiée (n=143) ;

- de l'évolution des savoirs aquatiques exigés eu égard à l'évolution des épreuves des concours de recrutement d'enseignants d'EPS : CAPEPS, maîtrise EPS, professorat adjoint.

Nous avons parfois utilisé des indicateurs chiffrés sous la forme de quantité de réponses ou de pourcentages.

2.3. Identification des curricula réels (1950-1995)

En ce qui concerne l'identification de l'évolution des curricula réels nous avons utilisé, comme pour les curricula formels, les éléments qui définissent habituellement sur un plan théorique cette notion de curriculum⁹¹⁹. Les éléments qui, dans notre corpus, nous ont permis d'accéder à l'identification de l'évolution des curricula réels (1945-1995) sont :

- le questionnaire initial ;

- les relances de questionnaire ;

- les archives privées et semi-officielles (traces de séance de natation, rapports d'inspection, éléments de projet d'équipe EPS).

Digne, Dingue D'eau. Paris, Production INSEP ; C. Dubois & J.-P. Robin (1986). *Natation : les nages alternatives et les nages simultanées* Paris, Production INSEP.

⁹¹⁸ D. Bertaux, (1997). *op.cit.* ; J.-C. Kaufmann (2008). *op.cit.*

⁹¹⁹ C'est-à-dire les conditions matérielles, les publics scolaires cibles, les finalités et les objectifs poursuivis, la planification, le nombre de séances par cycle, la durée moyenne des séances, les démarches pédagogiques, des exemples de situations, ainsi que les évaluations.

Comme pour la formalisation des savoirs acquis sur la natation et son enseignement, nous avons procédé à une analyse descriptive, diachronique et comparative des différents curricula réels qui ressortent du corpus. Nous avons alors cherché à identifier, tout en les contextualisant, d'éventuelles tendances de curricula réels à partir du principe méthodologique de la mise en récurrence des données recueillies. Nous avons également eu parfois recours à des données chiffrées (quantité de réponses et calcul de pourcentages) sans pour autant leur appliquer des outils statistiques élaborés⁹²⁰. Nous n'avons pas utilisé de logiciel permettant une analyse textuelle⁹²¹.

3. Faire de l'histoire : une épistémologie de la lacune

Une fois que l'historien a constitué le corpus puis son traitement, par des démarches et des outils méthodologiques appropriés, il ne lui reste plus qu'à interpréter les résultats alors produits en tenant compte toutefois d'une part des éventuelles données historiographiques déjà existantes sur le sujet investi. Sur un plan épistémologique, il doit également indiquer d'autre part les éventuels manques d'archives et de données (corpus) sur l'objet étudié et les limites méthodologiques de son travail. En l'occurrence, que pouvons-nous dire de la qualité et de la quantité des archives et des données sur lesquelles nous nous sommes appuyés pour bâtir notre reconstitution du passé sur des faits réels liés à l'enseignement de la natation en EPS (1945-1995).

3.1. Des archives incomplètes

Comme nous l'avons déjà mentionné *supra* l'historien ne peut pas reconstituer le passé s'il n'a pas en sa possession un ensemble « suffisant » d'archives et de documents. Par rapport à cette nécessité, nous estimons qu'il nous a (parfois un peu) manqué dans la construction de notre corpus :

- des archives sur les concours de recrutement des maîtres d'EPS et des professeurs adjoints comme par exemple les rapports de jurys de concours. Ces données officielles nous auraient sans doute aidés à mieux circonscrire les savoirs (théoriques, pratiques, et d'actions) maîtrisés par les candidats, au moment de

⁹²⁰ L'effectif de la population ici étudiée, c'est-à-dire 143 individus, nous a semblé trop faible sur un plan quantitatif pour lui appliquer des outils statistiques qui reposent par principe, pour être suffisamment significatifs, sur des grands nombres.

⁹²¹ Nous avons longuement hésité à utiliser un logiciel d'analyse textuelle (type Alceste) à l'endroit notamment des déclarations recueillies (récits de vie) et des textes officiels de l'EPS. Mais, nos deux directeurs de thèse nous ont toutefois déconseillé, et donc convaincu, de laisser de côté cette perspective méthodologique dans la mesure où elle aurait sans doute généré de nouveaux résultats à traiter en plus de ceux déjà produits par l'analyse de contenu selon le principe de la mise en récurrence des données.

passer les épreuves de natation relatives à ces concours nationaux de recrutement d'enseignant(e)s d'EPS, sur la natation et son enseignement ;

- davantage de rapports d'inspection (période 1945-1973). En effet, sur un plan méthodologique, nous aurions pu alors comparer et croiser ces sources indiciaires semi-officielles avec d'une part, les témoignages des acteurs-témoins de la population ici étudiée et, d'autre part, avec les sources documentaires privées que certains d'entre eux nous ont volontairement communiquées sur leurs pratiques pédagogiques ;

- d'obtenir plus de témoignages sur notamment la période 1945-1970. Selon nous, ce manque de témoignages et de données sur cette période de l'enseignement réel de la natation est logiquement lié d'une part, au vieillissement et à la « rareté » des plus anciens témoins et, d'autre part, au fait que l'enseignement de la natation requiert des infrastructures, en nombre et en qualité, qui existaient peu au lendemain de la seconde guerre mondiale. Indiquons d'ailleurs que sous la IV^e République les installations sportives n'ont pas fait parti des priorités nationales dans la mesure où il fallait d'abord et on peut le comprendre, suite aux destructions de la seconde guerre mondiale, reconstruire rapidement des ponts, des routes, des usines, des bâtiments publics, des hôpitaux etc.... avant de (re-)construire des installations sportives.

3.2. De la mémoire à l'histoire ou de l'histoire au risque de la mémoire

De nos jours encore, les historiens sont assez généralement rétifs quant à l'usage de la mémoire dans l'écriture de l'histoire. Pourtant, dès les années trente, les travaux de Maurice Halbwachs ont contribué à davantage légitimer la mémoire collective⁹²² en tant que source indiciaire, selon une perspective socio-phénoménologique des faits réels passés. La phénoménologie pouvant être définie comme étant, selon Edmund Husserl, une science des vécus, du ressenti, et des expériences sensibles⁹²³. Nonobstant, sur un plan épistémologique, il nous faut définir, pour les distinguer, ce qu'est l'*histoire* et la *mémoire*⁹²⁴. Préciser leurs rapports et indiquer les limites inhérentes⁹²⁵ à l'usage de la mémoire dans l'écriture de l'histoire dans un contexte fortement marqué actuellement par la question de

⁹²² M. Halbwachs, (1925). *Les Cadres sociaux de la mémoire*. Paris, Alcan ; M. Halbwachs, (1950). *La mémoire collective*. Paris, PUF.

⁹²³ E. Husserl, (1992). *L'Idée de la phénoménologie*. 5^{ème} édition, Paris, Epiméthée, PUF.

⁹²⁴ Selon nous, l'originalité de notre travail repose sans doute sur le fait d'avoir fait écrire des acteurs ordinaires de l'EPS sur leur histoire de vie privée et professionnelle à propos notamment de l'activité natation. Autrement dit, de leur avoir demandé de se souvenir, de faire un effort de mémoire sous la forme d'un récit écrit. Certains ont d'ailleurs apprécié la démarche, car elle leur a donnée l'occasion, pour la première fois, de revenir sur notamment la construction de leur rationalité pratique, axiologique et psychologique à l'endroit de l'enseignement de la natation.

⁹²⁵ Il est toutefois possible de limiter ou de contrôler certains biais mémoriels en croisant notamment les récits de vie avec des documents privés ou semi-officiels.

l'instrumentalisation politique du devoir de mémoire⁹²⁶. En atteste par exemple la mise en place récente des lois mémorielles⁹²⁷ qui, selon le Journal *Le Monde* du 25 mars 2005, « *imposent une histoire officielle, contraire à la neutralité scolaire et au respect de la liberté de pensée qui sont au cœur de la laïcité.* »

3.2.1. La mémoire et l'histoire : une histoire de faux synonymes

Bien souvent, on aurait tendance à confondre *histoire* et *mémoire* dans la mesure où l'histoire, en tant que science sociale, incarne une discipline de mémoire pour les générations futures et, en tant que discipline scolaire, une matière que l'on apprend par mémorisation. Pourtant, chez les historiens épistémologues⁹²⁸ ces deux faux synonymes ne se confondent pas, bien qu'ils soient par ailleurs complémentaires. Que signifient alors l'*histoire* et la *mémoire* ?

Selon Hérodote, dès le 5^e siècle avant J.-C, l'histoire constitue une enquête par recherches et par explorations pour aboutir à la vérité. Par définition, elle demeure donc une reconstruction plus ou moins incomplète de ce qui s'est passé sur un mode causal et problématique en s'étayant sur un ensemble d'archives et de documents. Autrement dit, celui qui fait de l'histoire (l'historien) reconstruit des faits historiques passés (objet) dans l'optique de les comprendre et de les rendre intelligibles, auprès du plus grand nombre, sous des formes différentes. L'histoire permet donc de se mettre à distance du passé en le reconstruisant présentement dans ce que fut son contexte originel et en dehors de toute norme extérieure actuelle (neutralité de l'historien). Il s'agit alors de dire vrai sur des faits passés avec des mots d'aujourd'hui qui peuvent parfois être faux⁹²⁹. Par ailleurs, selon les historiens de l'*École des Annales* (Marc Bloch 1886-1944, Lucien Febvre 1878-1956, Fernand Braudel 1902-1985), la connaissance historique doit devenir une histoire totale dans le sens où les faits historiques entre les hommes, la culture et la nature, ne peuvent s'expliquer qu'en liaison avec un faisceau de facteurs politiques, économiques, idéologiques, sociologiques etc. qui les ont sous-tendus. Le travail de l'historien consiste donc à mettre en intrigue des faits historiques révolus. Ainsi, la réalité historique doit être déconstruite dans l'épaisseur même du contexte historique dans lequel elle s'est produite pour éviter d'une part, les anachronismes et,

⁹²⁶ Dans l'optique d'établir à des fins sans doute politiques une mémoire collective basée le plus souvent sur des mythes à l'instar du sacre de Clovis comme étant l'acte de naissance de la France.

⁹²⁷ La Loi Gayssot 13 juillet 1990 qui « *vise à réprimer tout acte raciste, antisémite ou xénophobe.* » La loi dite Taubira du 21 mai 2001 qui stipule dans l'article 2 que « *les programmes scolaires et les programmes de recherche en histoire et en sciences humaines accorderont à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent.* » La Loi Mekachera du 23 février 2005 qui dit que « *les programmes de recherche universitaire accordent à l'histoire de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, la place qu'elle mérite. Les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre mer (...) et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit.* »

⁹²⁸ P. Nora, & J.-P. Le Goff, (1974). *Faire de l'histoire*, tome I et 2, *Nouveaux problèmes*, tome 3, *Nouveaux objets*. Paris ; Nora, P. (1997). *Les lieux de mémoire : La République, La nation, Les France*. 3 Tomes, Paris, Gallimard ; J.-P. Le Goff, (1988). *Histoire et mémoire*. Paris, Collection Folio Histoire, Gallimard ; P. Ricœur, (2000). *op.cit.*

⁹²⁹ A. Prost, (1996). *op.cit.*, 273-282.

d'autre part, les usages parfois politiques et idéologiques de l'histoire⁹³⁰. Ainsi, l'histoire se veut être un ensemble de connaissances rationnelles et non simplement une somme de vécus récités. Nonobstant, la mémoire écrite ou orale peut-elle nourrir l'histoire ?

La mémoire, au sens cognitif du terme, est définie comme étant une fonction cérébrale qui permet d'acquérir par mémorisation des connaissances et de conserver différentes traces mnésiques (images, odeurs, ressenti etc.). La mémoire relève donc de l'ordre du souvenir, de l'émotion et du ressenti. La mémoire se conjugue donc au pluriel : la mémoire déclarative, la mémoire incorporée, la mémoire sémantique etc. Sa mobilisation offre la possibilité de se rappeler, tout ou partie, de cet ensemble d'éléments mémorisés sous des formes différentes. Elle est donc une recomposition au présent d'un passé révolu au travers par exemple d'un récit de vie (« *je me raconte* ») qui retranscrit, plus ou moins fidèlement d'ailleurs, une réalité historique passée. Mais, les historiens s'accordent pour dire que la mémoire, contrairement à l'histoire, est subjective dans la mesure où elle est un produit finalisé par celui même qui a vécu sa propre vie *a posteriori*. Outre que les acteurs sont les propres idéologues de leur récit de vie, la mémoire collective peut être manipulée ou sous influences pour servir des enjeux politiques, corporatistes, etc. C'est pourquoi, pour limiter la subjectivité de la mémoire, l'historien se met toujours à distance du récit car il est téléologique, c'est-à-dire qu'il est toujours orienté vers une fin idéalisée non forcément conscientisée. Si l'histoire des autres n'est pas nécessairement mon histoire, à l'inverse la mémoire historique de chaque acteur est son histoire. Selon Maurice Halbwachs la mémoire des acteurs est collective⁹³¹ puisqu'elle se compose le plus souvent d'un ensemble de souvenirs partagés par des individus ayant en commun ce patrimoine mental du fait de la relative similitude de leur histoire de vie personnelle et/ou professionnelle. Mais, il est rare de n'avoir sur un même objet d'histoire qu'un seul récit de vie⁹³². La mémoire s'exprime toujours dans un cadre socio-historique déterminé. La mémoire traduit donc un habitus qui a peut être été transmis au fil du temps soit par des institutions, la famille, des associations ou des corporations. D'ailleurs, chez les enseignants d'EPS, on suppose que il existe très certainement dans leur mémoire collective un professionnel idéal-type, incarné par une rationalité pratique, qui s'impose à eux selon des normes implicites ou explicites (formations, concours, conceptions, ouvrages, etc.). Cette mémoire collective permet de transmettre (par les formations initiales, le compagnonnage, la FPC) aux plus jeunes générations un habitus professionnel pour que puisse se perpétuer, par l'action et les déclarations, le métier d'enseignant d'EPS. Dès lors, il serait sans doute possible de repérer ceux qui s'inscrivent dans la norme collective de ceux qui en sont à la marge. Ainsi que les processus qui sont à l'œuvre pour transmettre cet habitus. Enfin, la mémoire peut être affectée par des oublis de formes différentes.

⁹³⁰ Voir à ce sujet la question du devoir de mémoire et des propositions de lois dites mémorielles.

⁹³¹ M. Halbwachs, (1950). *op.cit.*

⁹³² Sauf quand il n'en reste plus qu'un et que tous les autres n'ont jamais témoigné.

Il apparaît clairement que si, les rapports entre l'histoire et la mémoire sont complexes, pour autant, l'histoire a aussi parfois besoin de se nourrir de la mémoire lorsqu'il n'y a pas, sur un objet d'histoire, suffisamment ou d'autre source indiciaire que le récit auto-biographique. Si l'historien devait mettre à l'index certains pans de l'histoire parce qu'il ne disposerait pas d'archives autres que la mémoire orale et/ou écrite des témoins ; et bien on risquerait, peut-être à tout jamais, de laisser dans l'obscurité certains faits réels passés. Indiquons que parfois les hommes ont volontairement cherché à effacer toutes traces écrites de leurs actes notamment lorsqu'il s'est agi de l'exécution massive d'individus. La mémoire peut contribuer à l'histoire, elle ne doit donc pas être à ce titre dé-légitimée. C'est à l'historien qu'il revient de rendre plus objectif le passé récit (témoignage) en interprétant, sur un mode causal, contextuel et problématisé, ce qui s'est passé. En outre, les témoignages peuvent être validés ou nuancés en les croisant de manière synchronique avec d'autres sources indiciaires alors disponibles.

Les propos de Pierre Nora illustrent bien la complexité des rapports entre l'histoire et la mémoire : « *Mémoire, histoire : loin d'être synonymes, nous prenons conscience que tout les oppose. La mémoire est la vie, toujours portée par des groupes vivants et à ce titre, elle est en évolution permanente, ouverte à la dialectique du souvenir et de l'amnésie, inconsciente de ses déformations successives, vulnérable à toutes les utilisations et manipulations, susceptible de longues latences et de soudaines revitalisations. L'histoire est la reconstruction toujours problématique et incomplète de ce qui n'est plus. La mémoire est un phénomène toujours actuel, un lien vécu au présent éternel ; l'histoire, une représentation du passé. Parce qu'elle est affective et magique, la mémoire ne s'accommode que des détails qui la confortent ; elle se nourrit de souvenirs flous, télescopants, globaux ou flottants, particuliers ou symboliques, sensible à tous les transferts, écrans, censure ou projections. L'histoire, parce que opération intellectuelle et laïcisante, appelle analyse et discours critique. La mémoire installe le souvenir dans le sacré, l'histoire l'en débusque, elle prosaïse toujours. La mémoire sourd d'un groupe qu'elle soude, ce qui revient à dire, comme Halbwachs l'a fait, qu'il y a. autant de mémoires que de groupes ; qu'elle est, par nature, multiple et démultipliée, collective, plurielle et individualisée. L'histoire, au contraire, appartient à tous et à personne, ce qui lui donne vocation à l'universel. La mémoire s'enracine dans le concret, dans l'espace, le geste, l'image et l'objet. L'histoire ne s'attache qu'aux continuités temporelles, aux évolutions et aux rapports des choses. La mémoire est un absolu et l'histoire ne connaît que le relatif.* »⁹³³ Que dire alors du récit auto-biographique ?

3.2.2. Le récit autobiographique : donner du sens à sa vie

Pour accéder chez une population d'enseignants d'EPS d'une part, à la nature des savoirs aquatiques acquis en fonction des entités épistémiques fréquentées au cours de leur cheminement biographiques et, d'autre part, aux curricula réels qu'ils ont développés au cours de leur carrière, nous

⁹³³ P. Nora (1984). *Les Lieux de mémoire*. Tome 1, *La République*. Paris, Gallimard, XIX.

avons eu recours à un questionnaire complété par des relances écrites sous la forme d'un récit auto-biographique. Sur un plan épistémologique, le récit auto-biographique, c'est-à-dire « *cette officialisation semi-publique d'une représentation privée de sa propre vie* »⁹³⁴, constitue une rationalisation personnelle et *a posteriori* des actions passées. Cette forme de témoignage écrit pose la question de l'objectivité historique de l'histoire racontée par soi-même. Dans le domaine de la socio-histoire, selon Pierre Bourdieu « *Parler d'une histoire de vie, c'est supposer au moins que la vie est une histoire (...), une vie est inséparablement l'ensemble des événements d'une existence individuelle conçue comme une histoire et le récit de cette histoire.* »⁹³⁵ Il est alors possible « *de dégager quelques uns des présupposés de cette théorie* :

- *la vie constitue un tout, un ensemble cohérent et orienté, qui peut et doit être appréhendé comme une expression unitaire d'une intention subjective et objective d'un projet ;*

- *cette vie organisée comme une histoire se déroule, selon un ordre chronologique qui est aussi un ordre logique, depuis un commencement, une origine, au double sens de point de départ, de début mais aussi de principe, de raison d'être, de cause première, jusqu'à son terme qui est aussi un but (...)* ;

- *le sujet et l'objet de la biographie (l'enquêteur et l'enquêté) ont en quelque sorte le même intérêt à accepter le postulat du sens de l'existence racontée (...)* ;

- *le sujet exprime un récit « selon des lois qui régissent la production des discours dans la relation entre un habitus et un marché. »*⁹³⁶

Au final, le récit (écrit) auto-biographique produit, comme l'a souligné par ailleurs Franco Ferrarotti, une historicité non-historique⁹³⁷ dans laquelle l'acteur - c'est-à-dire l'agent socialement institué dans un champ à la recherche d'une efficacité - en quête de sens et de relations intelligibles devient son propre idéologue. Ainsi, pour comprendre les histoires de vie d'agents ayant exercé la même profession, il faut en revenir à l'analyse contextuelle de leur trajectoire de vie comme étant une « *série de positions successivement occupées dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations* »⁹³⁸. L'investigation historique sur la construction de savoirs sur la natation et son enseignement, ainsi que l'application du mandat prescrit (curricula réels), suppose de saisir en amont la nature des événements biographiques « *comme autant de placements et de déplacements dans l'espace*

⁹³⁴ P. Bourdieu, (1986). *op.cit.*, 71.

⁹³⁵ *Ibid.*, 69.

⁹³⁶ *Ibid.*, 69-71.

⁹³⁷ F. Ferrarotti, (1990). *op.cit.*, 30.

⁹³⁸ P. Bourdieu, (1986). *op.cit.*, 71.

social, c'est-à-dire dans les différents états successifs de la structure de la distribution des différents espaces de capital qui sont en jeu dans le champ considéré. »⁹³⁹

3.2.3. La mémoire est la question des oublis

Avec le risque de dire des choses évidentes, disons que la mémoire des témoins est une chose complexe à plus d'un titre. Sur des registres différents mais complémentaires, les travaux de Pierre Nora⁹⁴⁰, de Jean Pierre Le Goff⁹⁴¹, et de Paul Ricœur⁹⁴² ont permis de circonscrire les problèmes inhérents à l'usage de la mémoire en histoire dans l'optique épistémologique de pouvoir les maîtriser, voire les dépasser. Au final, leurs travaux ont donné à la mémoire en histoire une valeur heuristique qu'elle n'avait pas auparavant. Toutefois, l'historien n'est pas à proprement parler un mémorialiste. La mémoire n'est donc pas en soi une finalité, elle doit demeurer, à côté des autres formes d'archives (documents écrits, documents iconographiques etc.), une source indiciaire complémentaire. Car, la mémoire est un fil d'Ariane qui nous relie, sans nécessairement la présence de documents matériels, à notre passé.

3.2.3.1. L'oubli involontaire

La mémoire des individus peut être atteinte par des oublis involontaires d'origines variées. Pourtant, tout le monde se souvient très bien de la chanson « *J'ai la mémoire qui flanche. J'm souviens plus très bien...* »⁹⁴³. Ce phénomène est naturel. On ne peut pas se souvenir de tout. La mémoire a ses propres limites, parfois elle peut même nous protéger de nous-même.

Ainsi, l'oubli peut être involontaire lorsqu'il est notamment lié à des problèmes de défaillances de la mémoire, soit en raison du vieillissement naturel (maladie d'Alzheimer) ou d'un traumatisme corporel et/ou psychologique qui entraînent, de manière temporaire ou définitive, des pertes de traces mnésiques. Aujourd'hui, on veille notamment dans les maisons de retraite à faire un travail de mémoire par la résurgence de souvenirs pour ralentir la perte de traces mnésiques. Notre méthodologie a donc conduit les individus de la population étudiée à faire un travail de mémoire sur des souvenirs relatifs à leur vie personnelle et professionnelle. Par ailleurs, une dizaine d'individus nous ont vivement remercié de leur avoir donné l'occasion de pouvoir faire ce travail de mémoire, car, selon eux, il a constitué :

⁹³⁹ *Ibid.*, 71.

⁹⁴⁰ P. Nora, & J.-P. Le Goff, (1974). *op.cit* ; J.-P. Le Goff, (1988). *op.cit*.

⁹⁴¹ J.-P. Le Goff, (1988). *op.cit*.

⁹⁴² P. Ricœur, (2000). *op.cit*.

⁹⁴³ « J'ai la mémoire qui flanche » (1963). Paroles de G. Bassiak / Musique : G. Bassiak, F. Rauser, interprète Jeanne Moreau (France).

- un moment et un espace de paroles qui ne leur avaient jamais été proposés jusqu'à maintenant durant leur carrière ;

- un travail de rationalisation *a posteriori* sur la construction et la justification de leurs pratiques pédagogiques à propos de l'enseignement de la natation en EPS.

3.2.3.2. L'oubli volontaire

De manière individuelle ou collective, l'oubli peut être volontaire lorsqu'il fait notamment trop souffrir et qu'il empêche d'avancer. Ainsi, les mécanismes psychologiques qui permettent de refouler un passé trop pesant sont à l'origine d'une forme d'oubli volontaire. Il s'agit alors de réussir à faire une rupture mnésique avec le passé pour pouvoir progresser en se libérant de souvenirs trop encombrants. Car, si le passé peut faire souffrir, l'oubli est une thérapie possible. On pense notamment aux victimes de la guerre, aux immigrés, aux rescapés etc. qui ont dû enfouir des souvenirs vraisemblablement trop gênants. Leur silence et leur absence de témoignage constituent un oubli volontaire qui, sans doute, les protège. Mais à l'inverse, il faut aussi parfois réussir à se remémorer son passé pour pouvoir s'en débarrasser grâce à des techniques d'entretien (analyse psychanalytique). L'enfance constitue sans doute une période de la vie qui nous laisse souvent des empreintes négatives et/ou positives qu'il faut ensuite parfois se remémorer à l'âge adulte pour mieux avancer dans la vie. Par rapport à notre thématique de recherche, la question vis-à-vis notamment du plaisir ou du déplaisir ressenti aux savoirs enseignés concerne le registre de la mémoire du corps. Effectivement, il se peut que certains individus de la population étudiée aient vécu des expériences aquatiques malheureuses sources de refoulement. Car, si le milieu aquatique donne la vie, la délivrance, et soulage de nombreuses douleurs, il peut aussi donner la mort, tout détruire et tout emporter⁹⁴⁴.

3.2.3.3. L'oubli politique volontaire

Cette forme d'oubli est plutôt de nature collective. Elle permet, à l'échelle d'une nation, de mettre, au moins temporairement, à l'index des souvenirs historiques peu glorieux qui pourraient à l'extérieur du pays concerné entacher l'image d'un peuple et, à l'intérieur, nuire au processus de construction identitaire. Par exemple, il n'y a pas aux Etats-Unis, sauf erreur de notre part, de mémorial en souvenir des massacres des différentes tribus indiennes. Ainsi, partout dans le monde, l'histoire que l'on raconte aux élèves⁹⁴⁵ demeure, pour l'essentiel, une histoire qui relève du politiquement correct dans l'optique d'asseoir et de stabiliser temporairement des identités nationales. En France par exemples, les campagnes napoléoniennes, le colonialisme, le gouvernement de Vichy, l'épuration à la Libération etc. constituent

⁹⁴⁴ Voir à ce sujet livre de G. Bachelard, (1942). *op.cit.*

⁹⁴⁵ M. Ferro, (1981). *op.cit.*

des moments historiques collectifs sur lesquels on communique peu dans la mesure où ils apparaissent, aux yeux de certains, comme étant peu glorieux pour la nation. Autrement dit, l'histoire en mettant en ordre les faits, produit du savoir qui doit aussi permettre de stabiliser et de pérenniser le pouvoir. Nonobstant, avec le temps qui passe, l'État français fait parfois acte de repentance sur des faits historiques controversés : l'esclavage, le colonialisme, la guerre d'Algérie, la guerre d'Indochine, le gouvernement de Vichy etc. D'autres nations, à l'instar de l'Allemagne, ont entrepris un travail de mémoire collectif pour comprendre ce qui c'était passé durant la seconde guerre mondiale à l'endroit du nazisme.

En ce qui concerne notre objet de recherche, on ne peut pas dire qu'il existe ou qu'il a existé une volonté politique de faire oublier ce qui s'est réellement enseigné à l'école en EPS. Mais, on constate que les historiens de l'EPS se sont peu penchés sur les perdants et les dominés (autrement dit les oubliés de l'histoire) de cette discipline scolaire⁹⁴⁶ notamment au travers de l'évolution des pratiques pédagogiques et de l'application des textes officiels chez des acteurs de terrain de l'EPS.

3.2.3.4. L'oubli des perdants, des dominés, des oubliés de l'histoire

D'une manière générale, l'histoire a tendance à s'intéresser plutôt aux gagnants qu'aux perdants et aux dominés pour de multiples raisons : politique, sociologique, archivistique, de reproduction chez les historiens etc. Quoi qu'il en soit, cette réalité a eu pour effet de nier la mémoire et l'existence même de certaines catégories de (non-)acteurs. Car, si les exclus, les pauvres, les perdants, les femmes, etc. constituent des catégories d'acteurs plutôt ignorées de l'histoire, en revanche, les élites, les hommes, les politiques, les scientifiques, les intellectuels, les dominants en quelque sorte, demeurent des objets d'histoire surinvestis. Indiquons toutefois que les historiens portent davantage aujourd'hui leurs investigations sur par exemples les femmes, les esclaves, les pauvres, les perdants des guerres, les gens d'en bas etc. S'agissant de l'historiographie de l'EPS au cours de la seconde moitié du XXe siècle, on peut observer que les conceptions dominantes de l'EP et leurs leaders ont davantage donné lieu à des travaux universitaires de recherche que les acteurs ordinaires et leurs pratiques pédagogiques⁹⁴⁷.

3.3. La mémoire collective : une historicité non-historique sous-influences

Selon Maurice Halbwachs la mémoire collective des groupes professionnels est façonnée par des normes et des repères qui peuvent parfois l'infléchir en lui donnant un certain sens selon des valeurs et des idées propres au groupe professionnel d'appartenance⁹⁴⁸. Dans le champ de l'EPS, Philippe Liotard a montré comment l'épreuve écrite d'histoire pouvait contribuer à établir, tout en la façonnant, une certaine

⁹⁴⁶ T. Terret, (1998). *op.cit.*

⁹⁴⁷ T. Terret, (1998). *op.cit.* ; C. Collinet, & A. Taled, (2003). *op.cit.*

⁹⁴⁸ M. Halbwachs, (1950). *op.cit.*

mémoire collective professionnelle⁹⁴⁹ en fonction du jeu des influences et des rapports de force internes et externes au champ de l'EPS. Outre le fait que la mémoire peut être soumise à des influences institutionnelles, corporatistes et pédagogiques, elle produit « *une historicité non historique* »⁹⁵⁰. En effet, les témoins ont une certaine propension à être de manière subjective les propres idéologues de leur récit de vie. Toutefois, comme nous l'avons déjà mentionné, il s'avère parfois difficile de pouvoir faire l'économie de la mémoire des acteurs de terrain dans la mesure où les sources disponibles pour ce genre d'étude historique sont rares et pas toujours faciles à constituer pour accéder à l'opacité et au caractère privé de l'acte pédagogique révolu⁹⁵¹.

3.4. Documents et mémoire : une plus value pour l'histoire

On peut dire que notre travail de reconstitution du passé à l'endroit de l'enseignement réel de la natation en EPS, se situe entre celui de l'historien et du mémorialiste. Effectivement, nous avons choisi de mobiliser d'un côté, des archives écrites, iconographiques, et filmées et, de l'autre, la mémoire d'acteurs ordinaires de l'EPS sous la forme de témoignages écrits (un récit passé auto-biographique) complétés par des sources indiciaires privées ou semi-officielles, pour formaliser et expliquer ce qui s'est concrètement enseigné à des élèves au cours de séances de natation en EPS (1950-1995). Nous avons alors cherché à établir, par le principe même de la mise récurrence⁹⁵² des déclarations recueillies et des documents fournis, des curricula réels types⁹⁵³. Dès lors, notre travail d'investigation, puis d'interprétation des curricula réels à consister à en repérer les récurrences (et les divergences), les causes et les raisons sous-jacentes en tenant compte systématiquement de la contextualisation locale (la contingence) et nationale de l'enseignement de la natation en EPS (curriculum formel), ainsi que les cheminements biographiques des acteurs qui composent la population ici étudiée.

Au final, on peut dire que notre étude est de nature empirique, descriptive, comparative et compréhensive. Elle vise à formaliser, à comprendre et à expliquer ce qui s'est réellement enseigné à des élèves durant des séances de natation en EPS entre 1945 et 1995.

⁹⁴⁹ P. Liotard, (1998). « Histoire et mémoire collective : réflexions autour de la première épreuve écrite des concours de recrutement à l'enseignement de l'Éducation Physique Scolaire. », in P.Arnaud (dir.), *Une Histoire de l'éducation physique, Enseignement primaire et secondaire 1880-2000, Spirales*, 13-14, 391-403.

⁹⁵⁰ F. Ferraotti, (1990). *op.cit.*, 30.

⁹⁵¹ É. Héry. (2005). *op.cit.*

⁹⁵² Nous empruntons à D. Bertaux, A. Robert et A. Bouillaguet cette démarche qui consiste à repérer dans un ensemble de témoignages des propos récurrents. Voir donc à ce sujet Bertaux, D. (1997). *op.cit.* ; A. Robert, & A. Bouillaguet (1997). *op.cit.*

⁹⁵³ Si, selon Jean-Claude Forquin (1989) le curriculum réel correspond à un ensemble de situations d'apprentissage vécues par un apprenant au cours d'un parcours de formation dispensé dans une institution d'enseignement à un niveau méta, en revanche, on ne saurait réduire systématiquement l'analyse du curriculum réel à celle des pratiques pédagogiques d'enseignants à un niveau plus infra. Même si, ces deux notions sont généralement définies par des éléments communs : le public cible, le lieu, les finalités et les objectifs, les mises en œuvre pédagogiques et le matériel, les progressions d'exercices, les systèmes d'évaluations.

4. Recherche et caractéristiques de la population étudiée

Avant de présenter plus en détails les caractéristiques de la population ici étudiée, il nous faut au préalable indiquer les procédures que nous avons mises en place pour trouver des enseignants d'EPS volontaires pour cette étude.

4.1. La recherche de témoins : un travail long et délicat

Dans la mesure où nous avons souhaité mener notre recherche à l'échelon national, il nous a fallu trouver des enseignants d'EPS qui ont été formés, à des époques différentes, dans des centres de formation (IREPS, ENSEPS, CREPS, UEREPS, UFRSTAPS) implantés dans diverses régions de France. Par ailleurs, il fallait que ces derniers aient enseigné la natation dans diverses académies et établissements scolaires (collèges, lycées) pour mesurer éventuellement des récurrences ou des divergences curriculaires à l'échelon national. Pour constituer notre échantillon, nous avons alors procédé à une recherche de témoins à l'échelle de notre Académie (Caen) et, une autre, au niveau national. Indiquons que généralement les témoins sont assez rétifs vis-à-vis de l'intérêt historique de leur témoignage⁹⁵⁴. Effectivement, bien souvent, ils pensent qu'ils n'ont pas grand chose à dire et que leurs déclarations n'apportent rien à l'histoire. Leur vie est, selon eux, banale. Car, selon eux, leur histoire est identique à celle des autres enseignants d'EPS. Mais, c'est justement dans l'accumulation des témoignages que l'on parvient progressivement et patiemment à dérouler le fil des faits pédagogiques et didactiques passés à l'aune des histoires de vie privée et professionnelle.

Au niveau de l'Académie de Caen, nous avons distribué le questionnaire à l'occasion de divers regroupements d'enseignants d'EPS en activité (rencontres UNSS, FPC, réunions d'informations etc.). Pour réussir à contacter des enseignants plus âgés, nous leurs avons alors demandé de le distribuer⁹⁵⁵ éventuellement à des enseignants d'EPS en retraite ou en activité car les services des Rectorats ne communiquent pas normalement les coordonnées des retraités. Cette première procédure a fonctionné à rebonds, c'est-à-dire que les premiers enseignants volontaires contactés ont communiqué ensuite le questionnaire à d'autres enseignants encore en activité ou en retraite dans ou hors de l'Académie de Caen. Si nous sommes parvenus à diffuser assez facilement le questionnaire à l'échelon académique, comment faire toutefois pour trouver rapidement, et sans multiplier les déplacements, des enseignants d'EPS en retraite ou activité à l'échelon national ?

⁹⁵⁴ Au moment même où nous avons distribué notre questionnaire, de nombreux enseignants d'EPS nous ont laissé entendre que leur histoire de vie professionnelle était sans grand intérêt dans la mesure où elle n'était pas très différente de celle leurs collègues.

⁹⁵⁵ En fonction bien évidemment de leur(s) réseau(x) de connaissances.

Pour être honnête, nous avons longuement réfléchi sur la manière dont nous pourrions procéder efficacement pour pouvoir rentrer en contact avec des enseignants d'EPS retraités ou exerçant à l'échelle du pays (hors académie de Caen).

La solution est venue par le biais d'Internet. En l'espèce, nous avons sollicité plusieurs sites qui regroupent, à partir de critères variés, des enseignants d'EPS encore dans l'exercice de leur métier ou dans le temps de la retraite. Ce ne sont pas moins de 900 enseignants d'EPS que nous avons pu contacter à l'échelon national. Sur cet ensemble de professeurs d'EPS initialement contactés, 253 ont donné un premier accord de principe comme quoi nous pouvions leur envoyer un questionnaire pour le remplir. Au final, nous avons pu récupérer 143 questionnaires exploitables. Indiquons que le questionnaire a été pré-testé auprès de 10 enseignants d'EPS et que nous nous sommes engagés à l'anonymat⁹⁵⁶ des réponses et à la restitution, de tout ou partie de ce travail de thèse, auprès de ceux qui l'ont souhaité.

4.2. Caractéristiques générales et représentativité de l'échantillon étudié : des professeurs, des maîtres, et des professeurs adjoints

Il s'agit de présenter ici le degré de représentativité de l'échantillon étudié en fonction de données statistiques officielles sur les caractéristiques des enseignants d'EPS établies à différentes époques à l'échelon national.

Le tableau ci-dessous (n°30) présente, selon leur(s) structure(s) de formation initiale, leur sexe, leur âge, leur statut administratif, l'ensemble de la population ici étudiée (n=143). Que peut-on dire de cet échantillon ? Dans quelle mesure est-il représentatif de l'ensemble de la population des enseignants d'EPS (maîtres, professeurs adjoints, certifiés⁹⁵⁷) qui ont été formés et qui ont enseigné la natation en EPS entre 1945 et 1995 ?

⁹⁵⁶ Nous avons simplement cité les noms et prénoms des témoins qui ont accepté de lever leur anonymat pour les remercier de nous avoir donné des archives.

⁹⁵⁷ Par rapport aux caractéristiques statutaires de la population étudiée, nous n'avons pas retenu le corps des agrégés d'EPS dans la mesure où il n'est pas présent - contrairement aux professeurs certifiés et aux maîtres d'EPS devenus à compter de 1975 des professeurs adjoints d'EPS - sur l'ensemble de la période ici analysée (1945-1995). C'est l'arrêté du 24 novembre 1982, publié dans JO du 30/09/1982, qui donne le jour à l'agrégation externe d'EPS. L'agrégation interne d'EPS est créée quant à elle par décret en 1986. Le premier concours d'agrégation interne se déroula en 1989.

Structures de formation initiale	Hommes	Femmes	Le ou la plus âgé(e) né(e) en	Le ou la plus jeune né(e) en	Certifié(e) d'EPS	Maître(sse) d'EPS	Professeur(e) adjoint(e)
ENSEP	25	3	né en 1923	née en 1949	28		
IREPS	16	3	né en 1933	né en 1959	19		
CREPS	31	19	né en 1932	né en 1960	24	12	14
UER EPS et UFR STAPS	30	16	né en 1952	né en 1967	46		
Totaux	102	41			117	12	14

Tableau n°30 : Caractéristiques de la population étudiée selon les structures de formation initiale, la répartition hommes/femmes, les statuts administratifs⁹⁵⁸.

Notre échantillon est composé d'enseignants qui ont été formés et qui ont enseigné entre 1945 et le milieu des années quatre-vingt-dix. C'est pourquoi, il n'est donc pas très facile d'indiquer de manière chronologique son degré de représentativité par rapport à l'évolution de l'ensemble des effectifs des enseignants d'EPS à l'échelon national car :

- l'effectif et les caractéristiques de l'ensemble des enseignants d'EPS a augmenté et changé à l'échelon national entre 1945 et 1995 comme d'ailleurs notre échantillon ;

- nous ne disposons pas de données statistiques régulières et fiables pour comparer, sur toute la durée de notre étude (1945 à 1995), l'évolution des caractéristiques de l'échantillon étudié avec celles de l'ensemble des enseignants d'EPS à l'échelon national.

Malgré cela, nous pouvons toutefois situer et suivre dans une certaine mesure la représentativité de notre échantillon à l'aune de quelques données statistiques officielles définies à l'échelon national et à différents moments.

⁹⁵⁸ Nous avons volontairement limité notre étude à trois catégories statutaires sur les sept (maîtres d'EPS, professeurs d'EPS, professeur adjoint d'EPS, PEGC EPS, agrégé d'EPS, chargé d'enseignement d'EPS, maître auxiliaire d'EPS) qui ont existé entre 1945 à 1995. Car elles sont, sur un plan quantitatif, les plus importantes, et, que nous n'aurions pas pu, dans le temps qui nous a été octroyé pour produire une thèse (3 à 4 ans), avoir la prétention de pouvoir faire un travail de recherche de qualité sur l'ensemble de ces sept statuts.

Si l'on se réfère à l'évolution des données statistiques concernant, à l'échelon national, la répartition entre les certifiés d'EPS et les maîtres d'EPS pour l'année 1966-1967 (tableau ci-dessous, n°31), et bien, on peut dire que notre échantillon est sur-représenté par la catégorie des certifiés.

	Personnels titulaires					Personnels non-titulaires	Totaux
	Professeurs certifiés	Maîtres d'EPS	Adjointes d'ensei.	Chargés d'ensei.	Instituteurs détachés	Maîtres auxiliaires	
Lycées	3084	1834	569	235	69	855	6644
CES	233	224	29	18	111	216	831
CET	141	684	173	49	11	204	1260
Totaux	3458	2738	771	302	191	1275	8735

Tableau n°31 : Personnel d'EPS dans les établissements publics du 2nd degré 1966-1967⁹⁵⁹.

Effectivement, si à l'échelon national les certifiés (titulaires du CAPEPS), pour l'année scolaire 1966-1967, représentent 39,5% des effectifs⁹⁶⁰ et les maîtres d'EPS 31%, en revanche, dans notre échantillon⁹⁶¹ les certifiés (n=62) constituent 90% de l'effectif et les maîtres seulement 10% (n=6). Cette sous-représentation des maîtres d'EPS dans notre échantillon est vraisemblablement liée à une « déconsidération » récurrente de leur statut, voire de leurs occupations professionnelles⁹⁶², vis-à-vis des professeurs certifiés notamment ceux issus des ENSEP qui constitue, selon eux, une sorte de voie royale et d'excellence au sein même de la corporation des enseignants d'EPS. Nous avons pu hélas constater que les maîtres⁹⁶³ ont été plus rétifs que les certifiés pour porter leur témoignage.

Si on se réfère maintenant à l'année 1984⁹⁶⁴ notre échantillon n'est toujours que partiellement représentatif de l'ensemble de la population des enseignants d'EPS du point de vue (toujours) de la

⁹⁵⁹ Source Internet <http://www.infocentre.education.fr/acadoc/> ; *Personnel d'éducation physique et sportive dans les établissements publics du second degré, 1966-67*, MEN, Paris, côte n° document TS 2850, 1-2.

⁹⁶⁰ C'est-à-dire des personnels titulaires et non-titulaires.

⁹⁶¹ Bien évidemment si on ne tient pas compte des enseignants qui ont obtenu le CAPEPS ou le diplôme de maître après 1966.

⁹⁶² L'entretien téléphonique datant du 25/02/08 avec M. X, maître d'EPS, promotion 1961-1963 CREPS de Reins, témoigne, sans toutefois généraliser, les rivalités qui ont pu exister (années 60-70) au quotidien entre les maîtres et les certifiés : « lors des compétitions athlétiques pendant que les maîtres étaient occupés, à installer et à ranger le matériel, à remettre le sable pour le saut en longueur (...) les professeurs certifiés appelaient les élèves au micro, les chronométraient Pour le bac c'étaient toujours des professeurs qui étaient présidents de jury et jamais les maîtres. (...) Pour la répartition des heures de coordination, c'étaient toujours les professeurs qui les obtenaient et jamais un maître... »

⁹⁶³ Les maîtres sont dans une certaine mesure les oubliés, pour ne pas dire les perdants, de l'histoire de l'EPS. Et chacun sait que l'histoire se porte toujours d'abord sur les gagnants avant de s'attarder sur les perdants, les dominés.

⁹⁶⁴ D'après la note d'information n°84-25, 02 juillet 1984, *L'EPS dans les établissements publics du second degré en 1983-1984 : personnel enseignant, groupes et heures*. Paris, MEN, Service de l'informatique de gestion et des statistiques. Cette note est téléchargeable sur le site <http://www.infocentre.education.fr/acadoc/>. Par ailleurs, on note

réparation des différents corps. Effectivement, les certifiés⁹⁶⁵ de la population étudiée représentent 79% de l'effectif contre 21% pour les maîtres (9,5%) et les professeurs adjoints (11,5%). En comparant cette réparation avec celle fournie à l'échelon national en 1984 - certifiés 40% et maîtres et PA EPS 28,6% - on constate que les certifiés sont toujours sur-représentés par rapport aux maîtres et aux professeurs adjoints.

Personnels	Effectifs	%
Personnels dispensant exclusivement de l'EPS		
Professeurs certifiés	8331	40
Maîtres (professeurs adjoints d'EPS)	5715	28,6
Chargé d'enseignement d'EPS	80	0,5
Adjoints d'enseignement	312	1,5
PEGC	711	2,4
Instituteurs spécialisés EPS	226	0,8
Maîtres-auxiliaires	1146	5,5
Total	16521	79,3
Enseignants polyvalents		
PEGC	2995	10,1
Instituteurs	3164	10,6
Total	6159	20,7
Total général	22680	100

Tableau n°32 : Répartition en 1984 du nombre d'enseignants d'EPS selon leur corps⁹⁶⁶.

Par rapport à des données statistiques plus récentes, qui correspondent notamment à la borne supérieure de notre étude (1995), nous constatons que les services de la DEP ne distinguent plus au niveau de l'ensemble du personnel enseignant d'EPS leur origine statutaire. Cette volonté est à mettre en perspective avec le fait qu'à compter de 1984 (fin recrutement des PA EPS) ne furent recrutés que des enseignants d'EPS certifiés ou agrégés. Nous savons simplement qu'en 1995⁹⁶⁷ ils étaient au total, à l'échelon national, 26 501 enseignants d'EPS, dont 2% non titulaires, répartis dans les établissements scolaires de la manière suivante : 17 432 en collèges et SES, 3004 en lycées professionnels, 6 065 en lycées. Les enseignantes représentaient alors 46,4% de l'effectif total. Le métier d'enseignant d'EPS demeure donc un métier plutôt d'homme.

que ces données statistiques ne donnent aucune indication sur la répartition entre les hommes et les femmes. À l'époque la question du genre ne semble pas préoccuper volontairement ou involontairement les statisticiens.

⁹⁶⁵ On ne tenant pas compte de ceux et celles qui ont obtenu le CAPEPS après 1984, soit environ 17 enseignants de la population étudiée.

⁹⁶⁶ D'après la note d'information n°84-25, 02 juillet 1984, *op.cit.*

⁹⁶⁷ La Direction de l'évaluation, de la prospective (DEP). (1995). *Repères et statistiques sur les enseignants et la formation*, Paris, 239.

Concernant les caractéristiques liées aux corps et aux sexes de l'échantillon ici étudié, on peut dire que les professeurs certifiés (n=117 soit 81%) de sexe masculin (76%), formés au sein des Centres régionaux d'éducation physique et sportive (CREPS), des Instituts régionaux d'EPS (IREPS), des Écoles normales supérieures d'éducation physique et sportive (ENSEPS), des Unités d'enseignement et de recherche en EPS (UER EPS) ou des Unités de formation et de recherche en Sciences et techniques des APS (UFR STAPS), sont nettement plus représentés que les maîtres (n=12) et les professeurs adjoints d'EPS (n=14) exclusivement, eux, issus des CREPS. S'agissant de la répartition entre les hommes et les femmes notre échantillon indique que, par rapport à l'échelon national, les enseignants (71%) sont nettement plus représentés⁹⁶⁸ que les enseignantes (29%). Au final, la population étudiée n'est que partiellement représentative de l'ensemble de la population des enseignants d'EPS qui ont exercé ce métier entre 1945 et 1995. Qu'en est-il toutefois de la répartition dans la population étudiée des différents degrés d'expertise dans l'activité natation en fonction du sexe, de la catégorie administrative et de l'origine des études en EPS ?

⁹⁶⁸ *Repères et statistiques sur les enseignants et la formation* (1995), *op.cit.*, 239 ; la répartition chez l'ensemble des enseignants d'EPS est de 46,4% de femmes (donc 53,6% d'hommes).

4.3. Un échantillon sociologiquement conforme à ses pairs

Si nous avons vu que l'évolution des profils sociologiques des enseignants d'EPS a connu un certain embourgeoisement au cours du XXe siècle⁹⁶⁹ qu'en est-il oublié toutefois du capital culturel et socio-économique de l'échantillon étudié ?

	Maîtres d'EPS n=12	PA EPS n=14	Certifiés ENSEP n=28	Certifiés IREPS n=19	Certifiés CREPS n=24	Certifiés UER/UFR n=46
	Père / Mère	Père / Mère	Père / Mère	Père / Mère	Père / Mère	Père / Mère
Catégories socio-professionnelles						
Agriculteurs exploitants			1 /		1 /	1 /
Artisans			2 /	3 /		3 /
Commerçants et assimilés	1 / 2	1 / 1	4 / 3	1 / 2	2 /	7 / 5
Chefs d'entreprise		1 /				1 /
Professions libérales et assimilés		1 /	2 /			
Cadres de la fonction publique, professions intellectuelles et artistiques	/ 1	2 /	2 / 3	3 /	4 / 1	8 / 2
Cadres d'entreprise	2 /		2 /			1 /
Professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé, de la fonction publique et assimilés	2 / 1	2 / 2	5 / 3	2 / 2	6 / 6	9 / 6
Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises						/ 3
Techniciens	2 /	1 /		1 /		4 /
Contremaîtres, agents de maîtrise	2 /	1 /	3 /	3 /	3 /	3 / 2
Employés de la fonction publique		2 / 1	/ 1	1 / 1	3 / 2	2 / 2
Employés administratifs d'entreprise		2 / 1	3 / 3	/ 1	/ 1	/ 3
Employés de commerce		/ 1	/ 1		1 /	/ 3
Personnels des services directs aux particuliers				/ 1		/ 2
Ouvriers qualifiés	1 /	3 /	4 / 2	5 / 3	4 / 2	7 /
Ouvriers non qualifiés	1 /				/ 2	
Ouvriers agricoles	1 / 1	1 /				
Sans travail (mère au foyer)	/ 7	/ 6	/ 12	/ 9	/ 10	/ 18
NC						
Totaux	12 / 12	14 / 14	28 / 28	19 / 19	24 / 24	46 / 46

Tableau n°33 : Répartition de l'échantillon en fonction des CSP des parents.

Si on additionne dans le tableau ci-dessus (n°33) les indications chiffrées pour les maîtres d'EPS et les PA EPS, on constate alors que les CSP (capital culturel et socio-économique) les plus statistiquement⁹⁷⁰ représentées sont par ordre d'importance (quantitative) : 1/ les professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé, de la fonction publique et assimilées ; 2/ commerçants et assimilés ; 3/ ouvriers qualifiés.

⁹⁶⁹ Voir à ce sujet Première Partie. Chapitre 2 : Des acteurs et des pratiques pédagogiques en EPS : objets d'histoire. 1. L'évolution des profils sociologiques des acteurs ordinaires de l'EPS.

⁹⁷⁰ C'est-à-dire pour un effectif total de n=26.

S'agissant de l'ensemble des certifiés nous avons par ordre d'importance 1/ les professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé, de la fonction publique et assimilées ; 2/ ouvriers qualifiés ; 3/ commerçants et assimilées à égalité presque avec (n= -1) les cadres de la fonction publique, professions intellectuelles et artistiques.

Par rapport à des données nationales⁹⁷¹, on remarque donc que notre échantillon de maîtres et de PA EPS est assez représentatif des CSP qui composent cette catégorie d'enseignants d'EPS, comme d'ailleurs celle des professeurs certifiés.

Enfin, nous n'avons pas volontairement cherché à identifier la nature du capital corpo-sportif des enseignants de l'échantillon ici étudié dans la mesure où ils ont tous été pré-sélectionnés pour entrer en formation initiale sur notamment leur valeur physique et leur valeur motrice (passé sportif, notes EPS, épreuves physiques de sélection, appréciation du professeur d'EPS du lycée)⁹⁷². On suppose donc qu'ils possèdent tous une culture de pratiquant sportif à des niveaux de pratique toutefois différents. Qu'en est-il toutefois de la répartition dans la population étudiée des différents degrés d'expertise dans l'activité natation en fonction du sexe, de la catégorie administrative et de l'origine des études en EPS ?

4.4. Niveaux d'expertise et d'expérience dans l'activité natation

Par rapport à notre thématique de recherche, nous avons voulu savoir comment le degré d'expertise et d'expérience dans l'activité natation avait pu influencer (quelles corrélations ?) la nature des curricula réels. Autrement dit, de voir de quelle(s) manière(s) les trajectoires biographiques⁹⁷³ et les savoirs aquatiques acquis avaient pu infléchir les pratiques pédagogiques (méthodes, objectifs, contenus, évaluations, etc.) passées au-delà toutefois des effets de la contingence (contexte scolaire) et des publics scolaires cibles. Cette préoccupation de recherche pose en filigrane la question des rapports entre le savoir acquis, le savoir prescrit, et le savoir transmis aux élèves chez des enseignants d'EPS plus ou moins experts dans l'activité natation. Mais, qu'entendons-nous alors par degré d'expertise et d'expérience en natation ? Comment définir, et donc situer l'une par rapport à l'autre, ces deux notions ?

4.4.1. Définir l'expertise et l'expérience

D'une manière générale, il est entendu que l'expert est un individu qui a acquis sur un champ délimité, des connaissances et des savoirs par ses études et sa pratique professionnelle voire personnelle

⁹⁷¹ Voir à ce sujet Première Partie. Chapitre 2 : Des acteurs et des pratiques pédagogiques en EPS : objets d'histoire. 1. L'évolution des profils sociologiques des acteurs ordinaires de l'EPS.

⁹⁷² Voir *Ibid.*

⁹⁷³ C'est-à-dire eu égard aux différentes entités épistémiques fréquentées, en tant que support d'acquisition de savoirs aquatiques, au cours des diverses trajectoires biographiques analysées ici.

(son expérience). Bien souvent, l'expert est convoqué par autrui pour faire un rapport sur un sujet précis ou conduire une action ou une série d'actions. Autrement dit, un expert est un individu qui a, par les études, l'expérience professionnelle et personnelle, acquis une grande habileté dans un métier ou dans quelque chose. C'est en cela que l'expert se distingue du savant dans la mesure où il est davantage expérimenté et qu'il possède des habiletés spécifiques à traiter des problèmes concrets. Mais, il ne suffit pas d'avoir vécu de nombreuses expériences⁹⁷⁴ pour devenir *ipso facto* un homme d'expertise. Car l'expertise ne remplace pas nécessairement l'expérience et inversement. L'homme expérimenté est plutôt un praticien qui a acquis par le truchement d'un ensemble de savoirs et d'expériences un certain niveau d'expertise. À l'inverse un homme d'expérience n'est pas nécessairement reconnu comme étant un expert dans le sens où il ne possède pas les qualifications *ad hoc*.

Pour cette étude nous avons distingué trois niveaux différents d'expertise d'expérience en natation en fonction :

- du niveau de pratique vécu dans l'activité natation ;
- du niveau de formation et de qualification acquis, dans et hors du champ de l'EPS, dans l'activité natation ;
- du niveau d'encadrement (expériences professionnelles) vécu, dans et hors du champ de l'EPS, dans l'activité natation.

4.4.2. Les trois niveaux d'expertise et d'expérience dans l'activité natation

Voici présentés ci-dessous les trois niveaux d'expertise et d'expérience retenus en fonction des éléments indiqués supra :

- 1^{er} niveau : simple nageur et bien souvent titulaire du diplôme de MNS ayant été obtenu par équivalence avant 1965.

Rappelons que tous les étudiants en EPS (maîtrise, CAPEPS, et professorat adjoint) étaient tenus, entre 1945 et 1995, de savoir nager au minimum un 50m : épreuve obligatoire dans les concours d'admission aux écoles de formation. Et que, d'autre part, jusqu'en 1965⁹⁷⁵ les candidats à la maîtrise

⁹⁷⁴ En paraphrasant Oscar Wilde « *L'expérience est comme une bougie elle n'éclaire que celui qui la porte.* » L'expérience est-elle alors facile à transmettre ?

⁹⁷⁵ Arrêté du 14 décembre 1964, Suppression de l'épreuve d'apnée sous l'eau au certificat d'aptitude au professorat et au diplôme de maître d'EPS. BOEN n°3, 163 ; « *Article premier : est supprimée à partir de la session de 1965 l'épreuve facultative d'apnée sous l'eau pendant les examens de la 2^e partie du certificat d'aptitude au professorat et du diplôme de maître d'EPS dans le but de délivrer éventuellement aux candidats reçus le diplôme de d'État de*

d'EPS et au CAPEPS pouvaient obtenir le diplôme de MNS par équivalence à la condition de passer une épreuve facultative d'apnée : 3 fois 15'' pendant les sessions normales de concours.

- 2^{ème} niveau : nageur de compétition (du niveau régional au niveau national), optionnaire natation durant les études en EPS, et titulaire du diplôme de MNS obtenu entre 1965 et 1983 puis du BEESAN (option natation, 1^{er} degré) à compter de 1986 ;

- 3^{ème} niveau : nageur de compétition, optionnaire durant les études en EPS, titulaire du diplôme de MNS puis du BESSAN (option natation 1^e degré) ou du Brevet d'état d'entraîneur de natation 1^{er}, 2^{ème} ou 3^{ème} degré, entraîneur de clubs civils de natation et/ou au sein du sport scolaire⁹⁷⁶, formateur pour l'activité natation soit au sein de l'univers professionnel de l'EPS (FPC) ou/et dans le champ sportif (formation MNS, Brevet d'état d'entraîneur, puis du BEESAN).

4.4.3. Répartition des niveaux d'expertise et d'expérience dans la population étudiée (1945-1995)

Nous avons d'abord classé, entre 1945 et 1995⁹⁷⁷, l'ensemble des enseignants de la population étudiée en fonction de leur niveau d'expertise d'expérience dans l'activité natation. Le tableau suivant (n°34) présente la ventilation des enseignants en fonction de leur niveau d'expertise et d'expérience en natation. Que pouvons-nous retenir des ces quelques données chiffrées ?

Niveaux d'expertise	Périodes			
	1945-1959	1960-1967	1968-1985	1986-1995
1er	H: 10 F: 1	H: 19 F: 7	H: 44 F: 24	H: 9 F: 5
2ème		H: 4	H: 7 F: 2	H: 0 F: 1
3ème	H: 2	H: 3	H: 5 F: 1	H: 0 F: 0
Totaux	H: 12 F: 1	H: 26 F: 7	H:55 F: 27	H: 9 F: 6

Tableau n°34 : Ventilation des enseignants d'EPS (H⁹⁷⁸ ou F⁹⁷⁹) en fonction de leur niveau d'expertise et d'expérience dans l'activité natation 1945-1995.

Entre 1945 et 1995, nous avons 119 enseignants (84 hommes et 34 femmes), soit 83% de la population étudiée, qui possède au minimum le 1^{er} niveau d'expertise et d'expérience dans l'activité

maître nageur sauveteur par équivalence. Article. 2.- Les candidats désirant être titulaires du diplôme d'État de MNS devront se présenter aux sessions normales de l'examen. »

⁹⁷⁶ L'OSSU de 1945 à 1961, puis l'ASSU de 1962 à 1975, et enfin l'UNSS 1976-1995.

⁹⁷⁷ Les bornes des périodes choisies correspondent aux dates de parution des Instructions officielles de l'EPS.

⁹⁷⁸ H pour hommes.

⁹⁷⁹ F pour femmes

natation ; 14 enseignants (11 hommes et 3 femmes) soit environ 10% de la population étudiée ont le 2^{ème} niveau d'expertise et d'expérience ; 11 enseignants (10 hommes et 1 femme) soit environ 7,7% de la population étudiée disposent du 3^{ème} niveau d'expertise et d'expérience .

Généralement, on constate qu'il y a plus d'enseignants et d'enseignantes à avoir le 1^{er} que le 2^{ème} et le 3^{ème} niveau d'expertise et d'expérience dans l'activité natation. Cette constatation est logique dans la mesure où la pratique de la natation (sport de base) était rendue obligatoire pour entrer dans toutes les formations initiales en EPS (maîtrise d'EPS, professorat adjoint d'EPS, CAPEPS) et systématiquement présente dans tous les concours de recrutement d'enseignants d'EPS⁹⁸⁰. En outre, si les enseignantes, moins que les enseignants d'ailleurs, sont moins nombreuses à être classées dans ceux et celles qui possèdent un 3^{ème} ou un 2^{ème} niveau d'expertise et d'expérience en natation cela est également compréhensible. Car, bien souvent, les niveaux d'expertise et d'expérience 2 et 3 sont le fruit d'un engagement personnel, voire professionnel, relativement chronophage dans le champ sportif au sens large du terme : formations fédérales, formation des nageurs, entraînement sportif et compétition. Effectivement, l'acquisition du 2^{ème} ou du 3^{ème} niveau d'expertise suppose qu'ils aient acquis une qualification/formation et une expérience de nageur et/ou d'encadrement avant, pendant et après leurs études en EPS. Cela requiert bien évidemment du temps et de la disponibilité notamment après les études en EPS. Pour les enseignantes, ces demandes de disponibilité s'accommodent plutôt mal avec les autres fonctions qu'elles occupent culturellement dans notre société : tâches ménagères, éducation des enfants. Voyons maintenant comment se répartissent dans la population étudiée les différents degrés d'expertise et d'expérience selon l'identité de genre ?

Pour la période de 1945-1959 ; 84,5 % des enseignant(e)s, hommes (83%) et femmes (8,5%), possèdent le 1^{er} niveau et seulement 15,5% le 3^{ème} niveau (2 hommes).

Pour la période de 1960-1967 ; 79% des enseignants hommes (n=19) et femmes (n=7) ont le 1^{er} niveau, 12% (4 hommes) le 2^{ème} niveau, 9% (3 hommes) ont le 3^{ème} niveau.

Pour la période de 1968-1985 ; 53,6% des hommes (n=44) et 29% des femmes (n=24) ont le 1^{er} niveau, 7 hommes (8,5%) et 2 femmes (2,4%) ont le 2^{ème} niveau, 4,8% des hommes (n=4) et 1,2% des femmes (n=1) le 3^{ème} niveau.

Enfin, pour la période de 1986-1995 : 60% des hommes et 33,5% des femmes ont le 1^{er} niveau, 1 femme le 2^{ème} niveau (6,5%).

⁹⁸⁰ Voir à ce sujet Première Partie. Chapitre 2 : Des acteurs et des pratiques pédagogiques en EPS : objets d'histoire. 1.2.2. Une sélection par un capital corpo-sportif déjà là.

La répartition des différents niveaux d'expertise et d'expérience en fonction de l'identité de genre montre qu'environ pour l'ensemble de la période 58% des hommes et 23% des femmes ont le 1^{er} niveau, environ 7,6 % des hommes et 2% des femmes ont le 2^{ème} niveau, et enfin 6,3% des hommes et des 1,4% des femmes ont le 3^{ème} niveau. Autrement dit, entre 1945 et 1995, les écarts de répartition des différents niveaux d'expertise et d'expérience dans l'activité natation, selon les périodes ici considérées, sont à peu près identiques entre les hommes et les femmes ; sachant toutefois que les hommes sont au départ nettement plus représentés (71%) que les femmes dans l'échantillon ici analysé. Mais, voyons maintenant comment se répartissent les trois niveaux d'expertise et d'expérience en fonction de l'origine statutaire des enseignants d'EPS et de leurs études en EPS ?

4.4.4. Répartition des trois niveaux d'expertise et d'expérience en fonction de l'origine des statuts et des études en EPS (1945-1995)

Les sept tableaux suivants présentent la répartition des trois niveaux d'expertise et d'expérience dans l'activité natation en fonction de l'origine des statuts administratifs occupés par les individus⁹⁸¹ de la population étudiée et des études en EPS (1945-1995).

Niveaux d'expertise	Périodes				
	1945-1959	1960-1967		1968-1976	
1er	H:1	H:3	F:2	H:3	F:2
2ème					
3ème		H:1			
Totaux	1	6		5	

Tableau n°35 : Répartition des niveaux d'expertise et d'expérience dans l'activité natation chez des maîtres EPS (CREPS) entre 1945 et 1985.

Niveaux d'expertise	Période	
	1975-1985	
1er	H:6	F:6
2ème	H:1	
3ème	H:1	F:0
Total	14	

Tableau n°36 : Répartition des niveaux d'expertise et d'expérience dans l'activité natation chez des professeurs adjoints d'EPS entre 1975 et 1985.

⁹⁸¹ Les enseignants d'EPS ont été classés à partir de leur catégorie statutaire initiale, c'est-à-dire en fonction du premier concours de recrutement obtenu suite à leurs études initiales en EPS.

Niveaux d'expertise	Périodes		
	1945-1959	1960-1967	1968-1972
1er	H:2	H:4 F: 1	H:7 F:2
2ème		H:1	
3ème			H:2
Totaux	2	6	11

Tableau n°37 : Répartition des niveaux d'expertise et d'expérience dans l'activité natation chez des professeurs certifiés d'EPS initialement formés dans des IREPS entre 1945 et 1972.

Niveaux d'expertise	Périodes		
	1945-1959	1960-1967	1968-1975
1er	H:6 F:1	H:8 F: 2	H:6
2ème		H:3	
3ème	H:1	H:1	
Total	8	14	6

Tableau n°38 : Répartition des niveaux d'expertise et d'expérience dans l'activité natation chez des professeurs certifiés d'EPS initialement formés aux ENSEPS entre 1945 et 1975.

Niveaux d'expertise	Périodes		
	1955-1959	1960-1967	1968-1977
1er	H:1	H:4 F:1	H:7 F:5
2ème		H:1	H:2 F :1
3ème		H:1	H: 2
Total	1	7	17

Tableau n°39 : Répartition des niveaux d'expertise et d'expérience dans l'activité natation chez des professeurs certifiés d'EPS initialement formés dans des CREPS entre 1955 et 1977.

Niveaux d'expertise	Période
	1969-1985
1er	H:13 F: 7
2ème	H:3 F: 1
3ème	H:1 F: 1
Total	26

Tableau n°40 : Répartition des niveaux d'expertise dans l'activité natation chez des professeurs certifiés d'EPS initialement formés dans des UEREPS entre 1969 et 1985.

Niveaux d'expertise	Période	
	1985-1995	
1er	H:9	F:5
2ème	H:0	F:1
3ème	H:0	F:0
Total	15	

Tableau n°41 : Répartition des niveaux d'expertise et d'expérience dans l'activité natation chez des professeurs certifiés d'EPS initialement formés dans des UFR STAPS⁹⁸² entre 1985 et 1995.

De l'ensemble de ces sept tableaux, il en ressort que nous retrouvons, sauf chez les maîtres d'EPS, des enseignants d'EPS ayant soit le 1^{er} niveau, le 2^{ème} ou le 3^{ème}. Parmi les trois catégories statutaires étudiées ici, nous avons toujours, de manière diachronique (1945-1995), des enseignants (certifiés, maîtres, professeurs adjoint d'EPS) qui ont logiquement le 1^{er} niveau d'expertise et d'expérience puisque la natation a toujours fait partie des épreuves physiques pour entrer en formation initiale et des concours de recrutement.

De manière plus ciblée, on note que chez les maîtres d'EPS, formés pour l'essentiel dans des CREPS⁹⁸³ entre 1945 et 1976, il n'y a pas d'enseignant qui possède le 2^{ème} niveau mais seulement un homme qui a le 3^{ème} niveau (période 1959-1967) et 11 le 1^{er} niveau (soit 91,5%). Chez les professeurs adjoints d'EPS, uniquement formés, eux, au sein des CREPS (1975-1985), nous avons 11 enseignants (5 hommes et 6 femmes) soit 78,5% qui ont le 1^{er} niveau ; 1 homme a le 2^{ème} niveau et un homme et une femme ont le 3^{ème} niveau (soit 14%). Proportionnellement, il y a donc plus de spécialistes natation chez les PA EPS que chez les maîtres.

S'agissant maintenant des professeurs certifiés, que pouvons-nous dire de la répartition des différents niveaux d'expertise et d'expérience sachant qu'ils ont été initialement formés⁹⁸⁴ dans diverses institutions (1945-1995) pour y préparer les épreuves nationales du CAPEPS ? Rappelons au préalable que la cohorte des enseignants certifiés représente 81% de l'échantillon (n=117) et qu'elle est composée de 89 hommes (76%) et de 28 femmes.

⁹⁸² Rappelons que le DEUG STAPS a vu le jour en 1975 et la licence STAPS en 1977. Les UER EPS mettront toutefois un certain temps pour changer leur dénomination. Aujourd'hui encore, la filière STAPS (74^{ème} section) compte parmi elle des Facultés des Sciences du Sport et de l'EP à l'instar de celles de Lille et de Rouen.

⁹⁸³ Certains maîtres ont été formés à l'INS (« CREPS » de Paris). En 1975, la fusion de l'INS avec les ENSEP donne le jour à l'INSEP.

⁹⁸⁴ Contrairement d'ailleurs aux maîtres et aux PA EPS exclusivement eux formés dans les CREPS.

Pour ceux et celles qui ont été scolarisés :

- dans un CREPS entre 1955 et 1977 (n=23) : 12 hommes (52%) et 6 femmes (26%) ont le 1^{er} niveau ; 2 hommes (soit 8,5%) ont le 2^{ème} niveau ; et 3 hommes (13%) le 3^{ème} niveau ;
- dans un IREPS entre 1945 et 1972 (n=19) : 13 hommes (68,5%) et 3 femmes (16%) ont le 1^{er} niveau, 1 homme (5%) a le 2^{ème} niveau, et 2 hommes (10,5%) ont le 3^{ème} niveau ;
- dans une ENSEPS entre 1945 et 1975 (n=28) : 21 hommes (75%) et 3 femmes (11%) ont le 1^{er} niveau, 2 hommes (7%) ont le 2^{ème} niveau ou le 3^{ème} niveau (7%) ;
- dans une UER EPS entre 1969 et 1985 (n=26) : 15 hommes (57%) et 7 femmes (27%) ont le 1^{er} niveau, 1 homme (4%) et une femme (4%) le 2^{ème} niveau ou le 3^{ème} niveau (8%) ;
- dans une UFR STAPS entre 1985 et 1995 (n=15) : 9 hommes (60%) et 5 femmes (33,3%) ont le 1^{er} niveau, 1 femme a le 2^{ème} niveau.

Si l'on compare la répartition des différents niveaux d'expertise et d'expérience dans l'activité natation entre les certifiés, les maîtres, et les PA EPS, on remarque qu'ils sont toujours logiquement plus nombreux à posséder le 1^{er} niveau que le 2^{ème} ou le 3^{ème}, quelle que soit leur catégorie administrative initiale. Toutefois, on note qu'il y a autant, voire davantage parfois, d'enseignants hommes que de femmes, qui sont notamment «titulaires» du 2^{ème} ou du 3^{ème} niveau sans doute pour des raisons socio-culturelles.

Nonobstant, indiquons qu'il est difficile de situer la représentativité de ces résultats concernant les degrés d'expertise et d'expérience dans une APS comme la natation dans la mesure où il n'existe pas, à notre connaissance, de données statistiques nationales sur cette question. Enfin, rappelons que l'acquisition des 2^{ème} et 3^{ème} niveaux sont le fruit d'un engagement personnel, dans et hors du champ de l'EPS, qui ne relève pas d'un caractère obligatoire dans l'exercice du métier d'enseignant d'EPS. Par ailleurs, nous supposons que la nature des savoirs acquis sur la natation et son enseignement a très certainement (1^{er} niveau notamment) pu varier d'une part, en fonction des lieux et des institutions de formation initiale⁹⁸⁵ pour y préparer les différentes épreuves relatives à l'APS natation définies par des

⁹⁸⁵ Effectivement, on suppose que de manière synchronique et diachronique les conditions matérielles et humaines (la contingence) propres à chaque centre de formation ont sans doute été très disparates à l'échelon national. En attestent d'ailleurs les résultats du travail de recherche de C. Hurtebize, (1981). *La formation des cadres pour le sport et pour l'éducation physique. Étude comparée entre la France et la République Démocratique Allemande*. Mémoire pour le Diplôme de l'INSEP.

concours nationaux (CAPEPS, diplôme de maître d'EPS, professorat adjoint) et, d'autre part, des entités épistémiques fréquentées au cours du cheminement biographique dans et hors du champ de l'EPS.

4.5. Affectations de l'échantillon dans les établissements scolaires

Le tableau ci-dessous (n°42) indique la répartition des affectations dans les établissements scolaires (2nd degré) des enseignants d'EPS de la population étudiée entre 1945 et 1995. Que dire alors de cet ensemble de données par rapport à l'échelon national ?

	Maîtres et PA d'EPS				Certifiés									
	Maîtres EPS n=12		PA EPS n=14		ENSEPS n=28		CREPS n=24		IREPS n=19		UER EPS n=26		UFR STAPS n=20	
Collèges	8	61,5%	13	56,5%	15	47%	20	55,5%	11	58%	23	59%	15	65%
Lycées classiques	1	7,5%	7	30,5%	15	47%	15	41,5%	7	37%	13	33%	7	30,5%
Lycées prof. et techniques	4	31%	3	13%	2	6%	1	3%	1	5%	3	8%	1	4,5%

Tableau n°42 : Répartition des affectations des enseignants d'EPS de la population étudiées en fonction du type d'établissement, des catégories administratives, et des lieux de formation initiale (1945-1995).

Pour situer notre échantillon, nos investigations nous ont permis de retrouver des données statistiques officielles qui nous permettent de comparer les affectations des enseignants d'EPS de l'échantillon avec celles fournies à l'échelon national pour les années scolaires suivantes : 1966-1967, 1982-1983. Précisons qu'à partir des années quatre-vingt-dix les services de la DEP ne différencient plus les affectations (collèges, lycées) en fonction des catégories administratives.

	Lycées	CES ⁹⁸⁶	CET ⁹⁸⁷	Totaux
Professeurs certifiés	3084 (49,8%)	233 (3,7%)	141 (2,3%)	3458
Maîtres EPS	1832 (29,5%)	224 (3,6%)	682 (11%)	2738
Totaux	4916 (79,3%)	457 (7,3%)	823 (13,3%)	6196

Tableau n°43 : Répartitions du personnel titulaire à temps complet d'EPS dans les établissements publics du 2nd degré 1966-1967⁹⁸⁸.

⁹⁸⁶ C'est-à-dire des Collèges d'enseignement secondaire (CES). Les Collèges d'enseignement général (CEG, 1959) deviennent à compter de 1963 (Réforme Fouchet) des CES.

⁹⁸⁷ C'est-à-dire des Collèges d'enseignement technique qui voient le jour en 1960 suite à la transformations des Centres d'apprentissage (CA).

⁹⁸⁸ D'après *Personnel d'éducation physique et sportive dans les établissements publics du second degré, 1966-67*, MEN, Paris, *op.cit.* Ce tableau ne tient pas compte des personnels titulaires comme les chargés d'enseignement

	Lycées	Collèges	LEP	Totaux
Professeurs certifiés	2622 (65%)	8032 (59,9%)	950 (41,2%)	11604
Maîtres et PA EPS	1415 (35%)	5376 (39,9%)	1354 (58,8%)	8145
Totaux	4037	13408	2304	19749

Tableau n°44 : Répartitions du personnel titulaire d'EPS dans les établissements publics du 2nd degré 1982-1983⁹⁸⁹.

Si l'on compare ces données statistiques nationales avec celles fournies à partir de notre échantillon, on peut dire que la répartition des affectations dans les collèges et les lycées est à peu près similaire. En l'espèce, entre 1967 et 1983, les maîtres et les PA EPS ont davantage exercé dans les lycées techniques et professionnels que les certifiés. À l'inverse, les certifiés, quelle que soit d'ailleurs l'origine de leur formation initiale, ont été proportionnellement plus affectés que les maîtres et les PA EPS dans les lycées classiques et, dans une moindre mesure, dans les collèges que dans les lycées techniques et professionnels. Ces constats attestent qu'il y a eu une sorte de parallélisme historique entre l'affectation de « l'élite de l'EPS » (les certifiés) et le type d'établissement scolaire. Autrement dit, que le législateur a toujours veillé et agi pour qu'une élite professionnelle puisse être mise au service d'une autre élite scolaire. Tout semble donc fonctionner à l'école, du moins en EPS, pour maintenir une certaine logique de reproduction sociale entre les élites⁹⁹⁰ professionnelles (enseignants) et les élites scolaires (élèves).

(n=304), les instituteurs spécialisés (n=191), des personnels non titulaires (maîtres auxiliaires n=1275), et des temps partiels (n=158).

⁹⁸⁹ D'après la note d'information n°84-25, 02 juillet 1984, *L'EPS dans les établissements publics du second degré en 1983-1984 : personnel enseignant, groupes et heures*. *op.cit.* Ce tableau ne tient pas compte des personnels titulaires tels que les PA EPS stagiaires, les chargés d'enseignement (n=99) (n=199) adjoints d'enseignement (n=90), des maîtres auxiliaires (n=1134) des PEGC (n=502), des instituteurs (n=218).

⁹⁹⁰ La notion d'élite renvoie ici à l'origine statutaire des enseignants entre ceux qui sont maîtres d'EPS et ceux qui sont titulaires du CAPEPS.

Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ?

Cette deuxième et dernière partie présente les résultats de ce travail de recherche à l'endroit de l'évolution :

- des curricula formels liés à l'enseignement⁹⁹¹ de la natation en EPS second degré entre 1945 et 1995 ;
- des savoirs aquatiques acquis avant, pendant et après les études en EPS entre 1946 et 1995 ;
- des pratiques pédagogiques réelles (curricula réels) à l'enseignement de la natation en EPS (2nd degré) entre 1950 et 1995 ;

chez une population hétérogène d'acteurs ordinaires de l'EPS ayant exercé leur activité professionnelle dans divers contextes scolaires.

⁹⁹¹ Pour uniquement les enseignements obligatoires.

Chapitre 1. Les curricula formels en natation 1945-1995

L'analyse suivante porte sur une partie des textes officiels qui ont jalonné l'histoire institutionnelle de l'éducation physique et sportive (EPS) de 1945 à 1995. En l'occurrence, il s'agit de rendre compte de l'évolution des curricula formels⁹⁹² de la natation scolaire prescrits par les instructions officielles⁹⁹³ et les modalités d'évaluation certificatives de l'EPS (second degré). On cherchera plus particulièrement à identifier et à examiner la nature des objets d'enseignement prescrits pour la natation scolaire en fonction des données conjoncturelles et structurelles (1945-1995).

1. L'épistémologie des savoirs scolaires

En général, l'épistémologie des savoirs scolaires s'intéresse d'une part, aux processus qui permettent la transformation des savoirs déclaratifs ou procéduraux en savoirs scolaires, à partir du moment où, en EPS notamment, les pratiques sociales de référence sont transformées en objets d'enseignement (curriculum formel). Et, d'autre part, aux processus qui conduisent les enseignants d'EPS à redéfinir⁹⁹⁴ les savoirs scolaires formels en savoirs scolaires réels⁹⁹⁵. Se pose alors ici la question de l'application, de l'interprétation du curriculum formel à un niveau local et individuel. Il semble que dans ce domaine, les textes officiels se renouvellent plus vite que ne changent, pour de multiples raisons, les pratiques pédagogiques développées au sein même de la classe⁹⁹⁶. D'autant plus que le moteur des pratiques pédagogiques et de l'innovation pédagogique n'est pas nécessairement lié à la seule évolution du mandat prescrit⁹⁹⁷. En effet, selon Evelyne Héry « *Les pratiques confèrent ainsi aux savoirs enseignés leur configuration, au risque de remettre en cause les fondements épistémologiques de la connaissance et leur étude contribue à élucider les processus par lesquels les contenus enseignés s'écartent ou se distinguent du savoir de référence.* »⁹⁹⁸ Comment peut-on alors définir la spécificité des savoirs scolaires ?

Selon J. Beillerot les savoirs scolaires constituent d'une manière générale « *un ensemble d'énoncés et de procédures socialement constitués et reconnus.* »⁹⁹⁹ Ainsi, ils sont donc généralement socialement et culturellement fondés. Dans le champ de l'EPS, la question des choix curriculaires, a toujours entraîné des débats entre notamment les tenants d'une EPS réaliste (tendance culturaliste), c'est-à-dire celle dont

⁹⁹² Pour la définition de la notion de curriculum voir le Première partie : Des concepts à la démarche. Chapitre 1 : Curriculum. Socialisation professionnelle. Savoirs.

⁹⁹³ Chronologiquement, il s'agit des Instructions officielles ou circulaires de l'EPS, pour le second degré, publiées successivement en 1945, 1959, 1962, 1967, 1985 (collège), et 1986 (lycées).

⁹⁹⁴ Y. Chevillard, (2003). « Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. » in S. Maury, & M. Caillot, *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Faber, 81-104.

⁹⁹⁵ Ceux qui ont été réellement enseignés aux élèves. É. Héry. (2005). *op.cit.*, 101.

⁹⁹⁶ M. Tardif, & C. Lessard, (2000). « L'école change, la classe reste. » *Revue Sciences Humaines*, 111, 22-27.

⁹⁹⁷ P. Ducros, & D. Finkelsztein (1987). *L'école face au changement. Innover. Pourquoi ? Comment ?* MEN, CRDP de Grenoble.

⁹⁹⁸ É. Héry, (2005). *op.cit.*, 101.

⁹⁹⁹ J. Beillerot, (2000). « Savoir », in Y. Philippe, C. Etévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. 2^{éd.}, Paris, Nathan, 944.

la matière support est constituée exclusivement par les pratiques sportives, et les promoteurs d'une EPS formelle (tendance développementaliste), plus axée sur le caractère fondamental de la motricité en dehors de toutes considérations culturelles. Ce débat traverse encore aujourd'hui le monde de l'EPS lorsqu'il s'agit notamment de choisir et de classer dans les programmes les activités physiques qui serviront de matière support. Effectivement, depuis les IO de 1967, l'EPS prescrite propose un certain *modus vivendi* entre des sports et des regroupements d'APSA qui, par définition, n'exclut pas systématiquement la possibilité d'utiliser pédagogiquement des pratiques physiques non fondées culturellement et socialement. La question des transferts d'apprentissage entre les APS ou des domaines d'APS a bien souvent été au cœur des ces débats.

Selon G. Malgaive¹⁰⁰⁰, il est possible d'identifier trois formes de savoirs dont l'acquisition et l'utilisation permettent aux enseignés de posséder des savoirs d'usage comme :

- des savoir-faire, qui sont liés à l'expérience du sujet et qui s'objectivent dans et par l'action motrice en liaison avec des gestes socialement et culturellement fondés ;
- des savoirs procéduraux qui portent sur ce qu'il y a à faire pour faire, sur les choses et leur fonctionnement ;
- enfin, des savoirs théoriques qui portent sur la connaissance du monde et du réel.

D'une manière générale, les savoirs scolaires constituent une expression des savoirs qu'il est souhaitable de faire acquérir aux plus jeunes générations en fonction de choix politiques, économiques ou philosophiques. Selon Michel Develay « *les savoirs scolaires sont ce qu'une génération considère comme utile, voire indispensable à la génération suivante ; ils sont l'héritage qui se transmet d'une génération à une autre génération. La spécificité de ces savoirs par rapport aux savoirs vernaculaires, par rapport aux savoirs « de ville » comme vous dites, peut être située à trois niveaux : premièrement, ce ne sont ni des savoirs théoriques ni des savoirs pratiques ; deuxièmement, ce sont des savoirs programmatiques, troisièmement, ce sont des savoirs évaluables.* »¹⁰⁰¹ Dans ce (en-) jeu de la distribution et de la sélection des savoirs, les technologies nouvelles et les médias participent, eux aussi, pleinement à la diffusion des savoirs. L'école ne dispose donc plus du monopole de la transmission des savoirs.

Se questionner sur l'identité des savoirs scolaires, c'est éventuellement les analyser selon quatre points de vue possibles : historique, sociologique, psychologique et épistémologique. En ce qui concerne

¹⁰⁰⁰ G. Malgaive, (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris, PUF.

¹⁰⁰¹ M. Develay, (2000, b). « Savoirs de classe, savoirs de ville, savoirs de vie. » *Revue Ville-École-Intégration-Enjeux*. 123. Article consulter en ligne sur : <http://www2.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www2.cndp.fr/revueVEI/som123.htm>.

notre travail de recherche, on privilégiera plus spécifiquement les approches historiques, sociologiques et épistémologiques. De quoi s'agit-il concrètement ?

Le terme d'épistémologie peut être alors usité selon trois acceptions : elle est une réflexion sur les usages de la science (versant éthique), elle est une analyse du discours rationnel lié à la production de connaissances scientifiques, en quelque sorte une théorie de la connaissance qui établit alors des classifications des sciences (versant méthodologique) ; enfin, elle est une étude des *épistémès*¹⁰⁰², c'est-à-dire des époques de production de discours positifs, de pratiques discursives, par des disciplines appelées ou non sciences. Le travail consiste alors à replacer dans leur contexte historique les modalités par lesquelles se constitue un savoir ou une théorie. C'est cette troisième voie qui nous intéresse plus particulièrement, dans la mesure où notre thématique de recherche porte sur l'analyse historique et épistémologique des savoirs prescrits et enseignés de la natation scolaire. Plus précisément, selon Michel Foucault, « *Par épistémè, on entend, en fait, l'ensemble des relations pouvant unir, à une époque donnée, les pratiques discursives qui donnent lieu à des figures épistémologiques, à des sciences, éventuellement à des systèmes formalisés ; le mode selon lequel, dans chacune de ces formations discursives, se situent et s'opèrent les passages à l'épistémologie, à la scientificité, à la formalisation ; la répartition de ces seuils, qui peuvent entrer en coïncidence, être subordonnés les uns aux autres ou être décalés dans le temps (...). L'épistémè ce n'est pas une forme de connaissance ou un type de rationalité qui, traversant les sciences les plus diverses, manifesterait l'unité souveraine d'un sujet, d'un esprit ou d'une époque ; c'est l'ensemble des relations qu'on peut découvrir, pour une époque donnée, entre les sciences quand on les analyse au niveau des régularités discursives.* »¹⁰⁰³

L'histoire de l'application des textes officiels à partir des savoirs réellement enseignés se situe à l'interface du dire et du faire, du national et du local, du collectif et de l'individuel. Il semble d'ailleurs que le temps des discours officiels et celui des pratiques n'ont pas nécessairement la même temporalité. En effet, si « *Le discours n'est pas la vie : son temps n'est pas le vôtre* »¹⁰⁰⁴, alors on peut réciproquement imaginer qu'*a priori* les curricula réels de l'EPS ne sont pas non plus tout à fait à l'image des discours officiels. C'est pourquoi, par rapport à la question de l'enseignement de la natation scolaire, que deviennent les curricula formels dans la diversité et la réalité des pratiques professionnelles ? Existe-t-il de manière diachronique et synchronique une homogénéité des curricula réels de cet enseignement eu égard à la diversité des identités professionnelles et des conditions matérielles et humaines d'application des textes officiels ?

Les disciplines scolaires ont toutes la particularité de s'opérationnaliser par des pratiques pédagogiques d'intervention qui embrassent à la fois un enseignant, des élèves et des savoir à transmettre,

¹⁰⁰² M. Foucault, (1969). *op.cit.*

¹⁰⁰³ *Ibid.*, 251.

¹⁰⁰⁴ *Ibid.*, 275.

dans une unité de temps et de lieu adossée aux us et coutumes de la culture scolaire. Peut-on alors rendre compte de l'histoire des disciplines scolaires à partir uniquement de l'exégèse de leurs textes officiels¹⁰⁰⁵ ?

Selon Michel Herr¹⁰⁰⁶, il n'est pas envisageable de constituer une image juste de l'histoire de l'enseignement uniquement à partir de l'analyse des textes officiels qui l'ont jalonnée. Cet écueil, qui conduit à simplifier inexorablement la complexité de l'enseignement de l'EPS, repose sur deux erreurs. La première est de considérer que le discours officiel suffit à refléter l'histoire des pratiques pédagogiques relatives à l'enseignement de l'EPS. Selon Michel Herr « *le discours tombe ici dans un mythe et dans une tautologie* »¹⁰⁰⁷. De manière diachronique, on peut difficilement concevoir que l'ensemble des pratiques pédagogiques puisse concorder, point par point, aux exigences institutionnelles. La seconde erreur est liée à la dimension politique des textes officiels. Effectivement, pour être accepté par tous les acteurs de l'EPS, le discours officiel doit davantage rassembler que diviser. La parole d'autorité qu'incarnent les textes officiels possède donc un « *caractère œcuménique* »¹⁰⁰⁸. Cette nécessité a pour effet d'attribuer au dire officiel un certain flou nécessaire à son acception. Plus un texte officiel apparaît comme étant imprécis et généraliste, plus il a une force de rassemblement. Le contenu du discours officiel de l'EPS est manifestement de nature politique avant d'être de nature pédagogique malgré les nécessités de la conjoncture.

Force est de constater que l'histoire de la parole d'autorité de l'EPS témoigne de la volonté politique, donc idéologique, d'orienter le devenir de cette discipline scolaire en fonction d'une part, des priorités conjoncturelles et, d'autre part, de la nécessité d'éduquer et de cultiver les élèves. C'est pourquoi, afin d'appréhender l'histoire de l'EPS, il s'avère indispensable de tenir compte à la fois des facteurs endogènes et exogènes qui ont jalonné, accompagné et influencé son évolution. Selon Antoine Prost « *les institutions scolaires sont des institutions sociales.* »¹⁰⁰⁹ Et, « *Lorsqu'on étudie historiquement la manière dont se sont formés et développés les systèmes d'éducation, on s'aperçoit qu'ils dépendent de la religion, de l'organisation politique, du degré de développement des sciences, de l'état de l'industrie, etc. Si on les détache de toutes ces causes historiques, ils deviennent incompréhensibles.* »¹⁰¹⁰ Sans vouloir cependant abuser de l'analyse par le contexte, l'exégèse du mandat institutionnel de l'EPS doit s'inscrire selon cette démarche qui consiste à contextualiser la nature des contenus à enseigner (curricula formels) en fonction de données relatives à des facteurs internes et externes à l'enseignement de l'EPS. Par ailleurs, l'interprétation et l'application des curricula réels de l'EPS doivent systématiquement tenir compte des conditions matérielles et humaines dans lesquelles chaque enseignant d'EPS a eu à enseigner

¹⁰⁰⁵ É. Hery, (2005). *op.cit.*, 92-105.

¹⁰⁰⁶ M. Herr, (1989). *op.cit.*

¹⁰⁰⁷ *Ibid.*, 281.

¹⁰⁰⁸ *Ibid.*, 282.

¹⁰⁰⁹ A. Prost, (1986). *op.cit.*, 7.

¹⁰¹⁰ É. Durkheim, {1966 (1911)}. *op.cit.*, 42.

les APS ainsi que les trajectoires biographiques de chaque acteur. L'anthropologie du fait didactique¹⁰¹¹ (et pédagogique) requiert donc une analyse contextuelle systématique de l'agir professionnel et des itinéraires biographiques.

Pour organiser notre analyse, il s'avère nécessaire de distinguer les différents niveaux de savoir-faire relatifs à la didactique et à la pédagogie des activités physiques sportives en EPS¹⁰¹². D'une manière générale, il est possible de distinguer pour l'ensemble des APS programmées et enseignées en EPS trois formes de savoir : les savoirs en actes de l'expert, les savoirs didactiques, et les savoirs scolaires réellement enseignés. Illustrons et évoquons chacun de ces savoirs à partir de l'exemple de la natation sportive. Où trouve-t-on alors ces différents savoirs ?

Premièrement, il existe à l'endroit de la natation sportive un ensemble de savoirs en actes de l'expert qui correspondent à des données (techniques, bio-mécaniques) relatives à l'analyse méthodique de la motricité des nageurs experts s'exprimant dans le champ sportif compétitif¹⁰¹³. Ces savoir-faire sont culturellement identifiés, ils témoignent de l'évolution des techniques de nage sportive en fonction notamment des modifications réglementaires. Il est possible d'accéder à ces savoir-faire en actes de l'expert dans des ouvrages et des revues spécialisés sur la natation sportive. Enfin, ces savoir-faire en actes de l'expert peuvent à l'occasion servir de référence programmatique en fonction des choix curriculaires de l'EPS et de la définition même des objets d'enseignement prescrits de la natation scolaire¹⁰¹⁴.

Deuxièmement, il y a les savoirs didactiques qui correspondent à des productions formalisées de l'activité natation en vue d'établir le plus souvent des progressions d'apprentissage (planification, hiérarchisation, différenciation des contenus), que l'on retrouve présentées dans des ouvrages, dans des revues professionnelles (*Revue EP.S*), voire des vidéos. Bien souvent, ces productions écrites ou audiovisuelles s'appuient sur des analyses techniques issues de la motricité des nageurs experts, voire des nageurs débutants. Dans la majorité des cas, elles proposent une planification de savoir-faire à acquérir allant de la familiarisation au milieu aquatique à la spécialisation et à l'entraînement sportif.

Enfin, il y a les savoir-faire réellement enseignés aux élèves dont on peut en retrouver la trace au travers de rapports d'inspection, de documents privés ou semi-officiels, de témoignages écrits ou oraux d'enseignants d'EPS voire d'élèves.

¹⁰¹¹ Y. Chevallard, (2003). *op.cit.*

¹⁰¹² T. Terret, (2003, b). « Pour des contenus renouvelés et des enseignants experts. Innovation et épistémologie en EPS. » in, G. Carlier, (dir.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*, Montpellier, AFRAPS, 333.

¹⁰¹³ C'est-à-dire en référence aux techniques de nage sportive (crawl, papillon, brasse, dos crawlé) aux virages et aux départs de spécialité utilisés par les nageurs de compétition ; autrement dit les gestes sportifs les plus caractéristiques pour reprendre l'expression de la circulaire du 21 août 1962.

¹⁰¹⁴ MJS & MEN (1967). *Programmation des APS dans les établissements scolaires du second degré*. Texte adopté par la commission le 3 mai 1967. Paris, La documentation Française.

D'une manière générale, l'origine des savoirs scolaires prescrits par les curricula formels des différentes disciplines d'enseignement se situe à l'extérieur de l'école. En ce qui concerne l'EPS et la définition des curricula formels liés à la natation, on constate que ces derniers se réfèrent effectivement le plus souvent aux savoirs en actes des nageurs experts (nages, virages, départs). Pour la parole d'autorité, cet ensemble de techniques natatoires sportives (papillon, dos, brasse crawl) constitue alors un référentiel culturel possible à partir duquel elle peut puiser au moment d'établir le contenu officiel de l'enseignement de la natation scolaire et des modalités d'évaluations certificatives. Mais, pour diverses raisons (de contexte et de contingence matérielle, de temps d'apprentissage, de choix docimologiques, de choix éducatifs etc.), les curricula formels de la natation scolaire ne constituent qu'une expression des savoir-faire disponibles dans l'espace des pratiques natatoires extrascolaires. C'est pourquoi, l'analyse de l'évolution des curricula formels de l'EPS peut sans doute nous permettre d'identifier et d'interpréter la nature des choix effectués au fil du temps par le législateur. Notamment, en mettant en lumière de manière synchronique les éventuels décalages entre la nature des curricula formels choisis et l'offre culturelle disponible au niveau des techniques de nages pratiquées par les nageurs sportifs extrascolaires. Existe-il alors de manière synchronique et diachronique un hiatus entre les curricula formels de la natation scolaire et l'évolution des savoir-faire pratiqués par les nageurs sportifs extrascolaires (*les gestes sportifs les plus caractéristiques*¹⁰¹⁵) ? Si oui, quels sens peut-on alors attribuer à ces choix curriculaires ?

Toutefois, pour mener à bien une réflexion épistémologique sur la nature des savoirs prescrits à l'endroit de la natation scolaire (second degré), il nous faudra d'une part, s'intéresser de manière chronologique à la question de leur légitimité scolaire, et d'autre part, examiner les pratiques discursives (théoriciens pédagogues) qui s'y rapportent et qui ont contribué à leur émergence. Car, l'analyse de leur *épistémè* doit *in fine* mettre en évidence les faisceaux de relations qui ont favorisé, en s'unissant, la légitimité de certains savoirs scolaires au détriment d'autres. L'examen des rapports d'influences, entre la parole d'autorité et les paroles sacrées, peut sans doute nous apporter des réponses quant à la compréhension des processus qui ont influencé la rédaction des textes officiels de l'EPS et par conséquent pesé sur la définition nature des curricula formels choisis pour la natation scolaire. La compréhension des choix curriculaires prescrits (mais aussi réels) nous invite à identifier les processus sous jacents à leur établissement en fonction de l'évolution des données conjoncturelles et structurelles liées à l'enseignement de l'EPS en général et à la natation scolaire en particulier. L'analyse des choix curriculaires formels de la natation scolaire (1945-1995), nous conduit à mettre en exergue les facteurs et les rapports de forces qui ont agi d'une part, sur la détermination de la culture corporelle aquatique à transmettre aux élèves en EPS et, d'autre part, sur les moyens qualitatifs et quantitatifs nécessaires à leur enseignement. En effet, depuis 1945, il est évident que la démocratisation de l'enseignement de la natation à l'école a été directement dépendante de l'augmentation du nombre de piscines couvertes et

¹⁰¹⁵ Circulaire du 21 août 1962, *op.cit.*, 3371.

découvertes de surcroît chauffées à l'année. Mais, cette démocratisation effective nécessite d'une part, des choix budgétaires qui puissent permettre la construction rapide d'infrastructures sportives (piscines couvertes chauffées) et, d'autre part, du personnel enseignant spécialement formé pour enseigner des savoir-faire socialement et culturellement fondés sur les gestes sportifs les plus caractéristiques.

D'un point de vue épistémologique, le choix des savoirs prescrits de l'EPS pose donc d'une part, la question de leur légitimité et, d'autre part, celle de leur transposition didactique, puisqu'ils sont par définition destinés à être enseignés à des élèves dans le cadre de la culture scolaire. Comment alors identifier la nature précise des curricula formels de l'EPS ? Les propositions paradigmatiques d'Alain Hébrard¹⁰¹⁶ (ex-Doyen de l'inspection générale du groupe EPS) et de Chantal Amade-Escot¹⁰¹⁷ peuvent nous permettre d'organiser leur classification. Selon eux, les savoirs sont donnés et précisés dans le mandat institutionnel. Ils les définissent alors comme étant ce « *qui organise l'action éducative de l'enseignant en précisant ce qu'il a à enseigner* »¹⁰¹⁸ aux élèves. Ainsi, selon Alain Hébrard, il est possible de distinguer deux types de savoir prescrit qui permettent de fixer et d'organiser la distribution et la nature des objets d'enseignement visés en EPS. Il s'agit en l'occurrence des savoirs et des savoir-faire. En l'espèce, les savoirs renvoient plutôt à des connaissances déclaratives, tandis que les savoir-faire s'expriment au travers de compétences motrices.

2. La sociologie des curricula formels de l'EPS

Selon Emile Durkheim¹⁰¹⁹ l'école est une institution qui concourt à homogénéiser une société, en transmettant un socle de valeurs communes. Dès lors, l'école républicaine française constitue un lieu d'interactions sociales dans lequel on choisit et on distribue des savoirs scolaires afin d'éduquer et de former de futurs citoyens. Mais paradoxalement, l'institution scolaire sélectionne des individus dans un jeu permanent de production ou de reproduction d'inégalités sociales. D'ailleurs, l'histoire des conceptions de l'EPS (G. Hébert, J. Teissier, J. Leboulch, R. Mérand, P. Parlebas...) et des curricula formels¹⁰²⁰ témoigne, elle aussi, des franches discordes qui ont régulièrement opposé les acteurs de l'EPS. Leurs rapports conflictuels eurent pour effet d'infléchir parfois le processus officiel de sélection des objets d'enseignement à enseigner¹⁰²¹. Par ailleurs, il est patent de constater que les conceptions de l'EPS

¹⁰¹⁶ A. Hébrard, (1986). *L'éducation physique et sportive. Réflexions et perspectives*. Paris, Revue EP.S., 129-137.

¹⁰¹⁷ C. Amade-Escot, (2003). (dir.). *Didactique de l'éducation physique, État des recherches*. Paris, Revue EP.S.

¹⁰¹⁸ A. Hébrard, (1986). *op.cit.*, 137.

¹⁰¹⁹ É. Durkheim, {1966 (1911)}. *op.cit.*

¹⁰²⁰ G. Klein, (2003). *op.cit.*, 15.

¹⁰²¹ J.-L. Martin, (2004). *L'histoire de l'éducation physique sous la Ve République. L'élan gaullien 1958-1969*. Paris, Vuibert.

ont bien souvent précédé et accompagné le discours officiel¹⁰²². Toutefois, le processus de disciplinarisation des savoirs scolaires a toujours conduit ces concepteurs à proposer des progressions d'exercices ou d'enseignement conformes aux us et coutumes de la culture scolaire (acculturation scolaire).

C'est en s'appuyant entre autres sur les travaux de R. Connell¹⁰²³ que Gilles Klein aborde la question de la détermination des curricula prescrits en EPS. Dans le même temps, ses analyses curriculaires, nous permettent de découvrir les processus d'intégration ou d'exclusion qui continuent d'accompagner les pérégrinations historiques de l'EPS dans la sphère de l'école française depuis la fin des années soixante. Entre la culture scolaire et les culturelles corporelles, le champ de l'EPS n'a eu de cesse que d'évoluer et de se chercher, entre dépendance et autonomie, entre inclusion et exclusion, entre sportivisation et scolarisation de ses contenus, pour asseoir sa légitimité scolaire. Malgré le travail accompli de mise en conformité, l'EPS semble toujours occuper de nos jours sur l'échiquier des disciplines scolaires une position plutôt dominée. Effectivement « *les enseignants d'EP.S peinent à accéder au curriculum hégémonique* »¹⁰²⁴, c'est-à-dire à un curriculum académique « *dont les caractéristiques sont communément acceptées et font partie des idées dominantes dans le processus de scolarisation* »¹⁰²⁵. En effet, la nature des savoirs prescrits de l'EPS oscille entre des savoirs théoriques et des savoirs pratiques. Contrairement d'ailleurs aux disciplines scolaires dites intellectuelles, on peut supposer que si l'EPS possédait des curricula hégémoniques (savoirs savants et haute culture) cela lui assurerait sans doute une plus grande reconnaissance institutionnelle et sociale. Il est vrai que depuis la fin des années cinquante l'EPS a progressivement étayé ses curricula formels sur des pratiques physiques sociales qui ne semblent pas par être toujours considérées comme une culture savante et universitaire, mais plutôt comme une culture populaire. Quelle culture de référence faut-il alors choisir pour afficher dans les curricula formels de l'EPS des savoirs de nature hégémonique et académique ? Et comment faut-il alors les organiser et les présenter pour assurer leur reconnaissance et leur légitimité ?

Quand Gilles Klein pose la question « *Qui fait et qu'est-ce qui fait la discipline ?* »¹⁰²⁶, la réponse semble se trouver, selon lui, dans trois registres différents. Le premier renvoie de manière consubstantielle aux valeurs et aux symboles, aux savoirs et aux connaissances que l'on souhaite transmettre à des enseignés dans un contexte historique donné (le quand ?). Autrement dit, aux aspects philosophiques, axiologiques (le pourquoi ?) et didactiques (le quoi ? et le comment ?) qui gouvernent les choix institutionnels. Il devient donc intéressant de se pencher et de s'interroger sur ce qui fonde et établit ces choix curriculaires afin d'en saisir leur légitimité historique. Le second registre touche aux processus

¹⁰²² P. Arnaud, (1983). *Les savoirs du corps, Éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français*. Lyon, PUL.

¹⁰²³ Sur la sociologie des savoirs scolaires.

¹⁰²⁴ *Ibid.*, 15.

¹⁰²⁵ *Ibid.*, 15.

¹⁰²⁶ G. Klein, (2003). *op.cit.*, 9.

institutionnels de légitimation de certains savoirs et, par voie de conséquence, à la mise à l'écart d'autres. Enfin, le dernier registre relève de l'analyse de l'influence de la sphère politique sur les institutions qui conçoivent et proposent les savoirs scolaires. Ainsi, en s'étayant sur le cadre théorique de la sociologie britannique du curriculum scolaire, Gilles Klein montre que « *L'éducation physique, c'est une affaire de territoire et de frontière à défendre, de rôles sociaux à conforter à l'égard de concurrents possibles (...), mais cette conquête est loin d'être consensuelle.* »¹⁰²⁷

Des Instructions ministérielles (IM) de 1945 aux Instructions officielles (IO) de 1986, on constate que la parole d'autorité de l'EPS a toujours accordé une place importante à certaines pratiques sportives à l'instar de l'athlétisme, de la natation, de la gymnastique, et des sports collectifs. Cette place offerte aux APS a conféré aux curricula formels de l'EPS une certaine représentativité culturelle dans le sens où il s'agissait de proposer et d'évaluer¹⁰²⁸ des contenus socialement et culturellement fondés. La transposition didactique des pratiques sportives¹⁰²⁹ ou des APS a alors permis d'introduire dans les curricula formels de l'EPS des objets d'enseignement reconnus comme étant des faits de civilisation (IO de 1967). Elle a vraisemblablement favorisé l'émergence en EPS de curricula hégémoniques en permettant de les rendre « enseignables »¹⁰³⁰ dans le cadre de la culture scolaire¹⁰³¹ ? En effet, la didactique des APS a sans doute permis de pouvoir enseigner à l'école des savoirs de nature populaire, en offrant des garanties à la fois scientifiques, pédagogiques et docimologiques.

L'idée même de classer, de hiérarchiser, de différencier la nature des savoirs à enseigner en EPS, n'est pas une chose nouvelle. On peut d'ailleurs affirmer qu'elle remonte à l'obligation d'enseigner la gymnastique à l'école (fin XIXe) au moment où se met en place pour les élèves la gymnastique de formation (exercices élémentaires, marches, sauts, équilibres, natation) et les exercices militaires¹⁰³². Cette manière de présenter et d'afficher depuis presque 150 ans les savoirs constitutifs de la gymnastique scolaire, puis de l'EPS, contribue implicitement à justifier de son utilité au sein même de la forteresse de l'école. Car, l'EPS n'existe pas en dehors des murs de l'école. D'ailleurs, selon Gilbert Andrieu les finalités éducatives de la gymnastique, puis celles de l'EPS, se sont de manière diachronique additionnées les unes aux autres, sans jamais réellement faire table rase de celles qui les avaient précédées¹⁰³³.

¹⁰²⁷ G. Klein, (2003), *op.cit.*, 19.

¹⁰²⁸ Pour la période ici étudiée jusqu'aux modalités d'évaluation certificatives de l'EPS de 1995 (baccalauréat).

¹⁰²⁹ Au sens large du terme : sport de compétition, sport de loisir.

¹⁰³⁰ Selon nous les ouvrages de Maurice Baquet, (1942). *op.cit.* ; et de Émile Schœbel, (1947). *op.cit.* ; constituent des références en matière de didactique des gestes sportifs en EPS.

¹⁰³¹ C'est-à-dire une planification des contenus à enseigner sur la durée de la scolarité (2nd degré), une hiérarchisation des contenus, une différenciation des contenus entre notamment les filles et les garçons, entre les valides et les non valides, entre les débutants et les experts...

¹⁰³² Ministère de l'Instruction publique. (1881). *Manuel de gymnastique et d'exercices militaires*. 6-7.

¹⁰³³ G. Andrieu, (1994). *op.cit.*

S'agissant plus précisément de la nature des savoirs prescrits en EPS, on constate qu'entre 1945 et 1995¹⁰³⁴ la parole d'autorité distingue :

- des savoir-faire, qui portent pour l'essentiel sur les procédures à mettre en place par les élèves dans des situations motrices précises ;
- des savoirs procéduraux, qui correspondent à ce qu'il faut faire pour faire d'après les déclarations des élèves ;
- des savoirs théoriques sur la connaissance du monde et du réel à partir des expériences vécues par les élèves.

Ainsi, en EPS les élèves peuvent acquérir un ensemble de savoirs utiles notamment à leur développement physique et intellectuel et à l'entretien de leur vie physique (capital santé). Par exemple, dans les Instructions du 20 juin 1959, il est dit que la séance de plein air doit être utile à l'acquisition de nombreux savoirs : « *D'autres activités sont toutes indiquées qui tendent à situer l'EPS au sein d'une éducation d'ensemble et à faire ressortir les liens et les parentés qui l'attachent à de nombreuses activités intellectuelles. Des exposés et des entretiens vivants et, chaque fois que possible illustrés, trouveront ici leur place ...* »¹⁰³⁵ En EPS, les savoirs émergent alors de l'activité du sujet (élève) confronté aux autres (élèves) et à l'environnement propre à chaque APS. Il s'agit alors de rendre par la pratique plus intelligible le monde dans lequel les élèves vivent tout en leur apprenant à mieux se servir de leur corps. C'est donc à partir de l'expérience motrice individuelle ou collective qu'il devient possible de faire interagir cet ensemble de savoirs avec les connaissances acquises dans les sciences de la vie et de la terre (comme la pesanteur et la poussée d'Archimède en natation). Les savoirs s'opposent donc à la croyance toute faite et à l'ignorance. On l'aura compris ici, le processus d'intellectualisation des contenus de l'EPS semble donc avoir débuté officiellement bien avant que l'EPS ne soit (ré)-intégrée en 1981 au Ministère de l'Éducation nationale.

Par ailleurs, l'EPS permet de préparer les élèves à leur vie sociale actuelle et future par « *le développement l'esprit d'équipe, de la discipline, et de l'altruisme* »¹⁰³⁶. Les enseignants d'EPS sont donc clairement mandatés pour favoriser le développement d'attitudes pro-sociales et démocratiques. Selon Pierre Arnaud le souci d'apprendre à vivre ensemble est inscrit dès la genèse d'un enseignement

¹⁰³⁴ C'est-à-dire des Instructions ministérielles du 1^{er} octobre 1945 aux Instructions officielles de 1985 pour le collège et de 1986 pour les lycées.

¹⁰³⁵ Instruction du 20 juin 1959, EPS et plein air, 3^e bureau, complément à l'instruction du 1^{er} octobre 1945 à l'usage des professeurs et des maîtres d'éducation physique et sportive, sous l'autorité du Haut-commissariat à la Jeunesse et aux sports. in, J.M. Delaplace, (1998). *Instructions officielles et programmes en EP 1869-1985*, Montpellier, 236-239.

¹⁰³⁶ Instructions ministérielles du 1^{er} octobre 1945, EPS. *op.cit.*, 3344.

obligatoire de gymnastique (1881) dans l'école républicaine française¹⁰³⁷. D'ailleurs, on constate que dans la continuité des IM de 1945, les IO de 1985 (collège) et de 1986 (lycées) stipulent toujours de faire apprendre aux élèves des savoir-être, des savoir-faire, des savoirs théoriques sous la forme de « *connaissances pratiques relatives aux activités acquises* »¹⁰³⁸. Dès lors, tout laisse à penser que l'EPS posséderait, de manière intrinsèque, une force de socialisation susceptible de créer du lien social entre les élèves.

En fonction de l'époque étudiée et de son contexte épistémologique, la notion de savoir-faire en EPS n'a pas toujours été nommée de la même manière. Effectivement, entre les IM 1945 et les IO 1986, on constate une évolution sémantique qui témoigne des différents concepts qui ont été utilisés par la parole d'autorité de l'EPS pour définir et présenter officiellement la nature des savoir-faire à transmettre aux élèves. Toutefois, si on remarque qu'entre 1945 et 1986 les notions de geste et de technique restent présentes dans tous les textes officiels, en revanche, elles sont précisées et enrichies par d'autres notions comme celles de conduite et d'habileté. En l'espèce, cette évolution laisse apparaître en filigrane les nombreux débats épistémologiques qui ont agité le champ de l'EPS au moment de la rédaction des ses textes officiels¹⁰³⁹. C'est ainsi que des IM de 1945 à la circulaire du 21 août 1962¹⁰⁴⁰ les *gestes naturels*, en référence à la méthode naturelle de Georges Hébert¹⁰⁴¹, sont progressivement remplacés par les *gestes sportifs*. En effet, si les IO de 1959 stipulent que la « *gymnastique fonctionnelle comprend des gestes naturels, des jeux, et des gestes sportifs* »¹⁰⁴², la circulaire de 1962 indique qu'il s'agit d'enseigner dorénavant « *les gestes sportifs les plus caractéristiques* »¹⁰⁴³. Par rapport à notre thématique de recherche, à quoi peut bien correspondre cette référence curriculaire aux *gestes sportifs les plus caractéristiques* ?

D'une manière générale, il est clair que les gestes sportifs mentionnés par les curricula formels de l'EPS (IO de 1959 et circulaire de 1962) renvoient directement aux techniques corporelles utilisées par les sportifs, autrement dit, les experts de chaque sport. En effet, les techniques sportives expriment des savoir-faire en réponse à des systèmes de contraintes et des ressources réglementaires, environnementales et de but propres à chaque activité sportive. Pour l'activité natation course se sont les règlements de la FINA qui encadrent ces techniques de nage sportive dans un environnement standardisé et déréalisé (piscines sportives). S'agissant de l'enseignement de la natation scolaire, les enseignants d'EPS étaient donc mandatés dès 1962 (circulaire du 21 août) à s'étayer sur les savoirs en actes pratiqués par les

¹⁰³⁷ P. Arnaud, (2000). « L'apprentissage de la citoyenneté, une finalité retrouvée pour l'éducation physique. », in T. Terret, (dir.). *Education physique, sport et loisir 1970-2000*. Clermont-Ferrand, AFRAPS, 159-170.

¹⁰³⁸ Instructions officielles du 10 septembre 1985, in, J.M. Delaplace, (1998). *op.cit.*, 360-384.

¹⁰³⁹ G. Klein, (2003). *op.cit.*

¹⁰⁴⁰ Circulaire du 21 août 1962. *op.cit.*, 3371-3374.

¹⁰⁴¹ G. Hébert propose 10 familles de geste naturel : la marche, la course, le saut, la quadrupédie, le grimper, l'équilibrisme, la lancer, le lever, la défense, la natation ; in G. Hébert (1942). *L'éducation physique, virile et morale, par la méthode naturelle, Tome I, Exposé doctrinal et principes directeurs de travail*. Paris, Vuibert, 6.

¹⁰⁴² Instruction du 20 juin 1959, complément à l'instruction du 1^{er} octobre 1945 à l'usage des professeurs et des maîtres d'éducation physique et sportive, sous l'autorité du Haut-commissariat à la Jeunesse et aux sports.

¹⁰⁴³ Circulaire du 21 août 1962. *op.cit.*

nageurs experts sportifs¹⁰⁴⁴, à savoir le crawl (épreuves de nage libre), la brasse, le dos crawlé, et le dauphin-papillon. Quant aux IO de 1967, si elles utilisent davantage la notion de conduite motrice à la place de celle de geste, c'est sans doute sous l'effet de l'influence des propositions théoriques de Pierre Parlebas à propos notamment de l'introduction du concept de conduite emprunté au champ de la psychologie. Enfin, si les IO de 1985 (collège) et de 1986 (lycées) consacrent une large place aux notions d'habileté et de compétence, c'est vraisemblablement en référence aux travaux menés au sein de la commission verticale dirigée à l'époque par Alain Hébrard¹⁰⁴⁵ pour qui : « *l'éducation physique et sportive développe des habiletés pouvant être réinvesties dans diverses activités sportives.* »¹⁰⁴⁶

Force est de constater que de 1945 à 1986, les concepts usités pour définir et classer les apprentissages moteurs ont évolué sous l'influence de facteurs internes et externes au champ de l'EPS. Pour tenter de donner du sens à cette évolution sémantique, il faut tenir compte d'une part, des conceptions (versant didactique et pédagogique¹⁰⁴⁷) développées en EPS, et d'autre part, de l'évolution du système éducatif qui a toujours selon Pierre Arnaud¹⁰⁴⁸ pesé sur l'évolution même de l'EPS (processus d'acculturation scolaire). En l'espèce, les pratiques discursives qui se sont développées en EPS depuis 1945 ont bien souvent emprunté des concepts à d'autres champs scientifiques¹⁰⁴⁹ (psychologie, phénoménologie).

Enfin, la nature des *objets d'enseignement* prescrits de l'EPS ne renvoie pas uniquement à des savoir-faire. Effectivement, de 1945 à 1986, les textes officiels de l'EPS (IO, IM, circulaire) ont mandaté les enseignants d'EPS à transmettre une pluralité de savoirs adossée aux finalités éducatives assignées à cette discipline scolaire¹⁰⁵⁰ et plus généralement à l'école. C'est pourquoi, entre 1945 et 1995, on constate qu'en EPS les élèves ont toujours du acquérir au cours de leur scolarité, sous l'action planifiée de leur enseignant d'EPS, un ensemble de savoirs utiles à leur développement physique et intellectuel, à l'entretien de leur vie physique (capital santé) ainsi que des attitudes pro-sociales à l'égard d'autrui.

Voyons maintenant en détails la nature des savoirs qui ont été prescrits pour la natation en EPS entre 1945 et 1995.

¹⁰⁴⁴ Autrement dit « *Les gestes sportifs les plus caractéristiques* » pour reprendre dans le texte la circulaire du 21 août 1962, *op.cit.*, 3371.

¹⁰⁴⁵ A. Hébrard, (1986). *op.cit.*, 32.

¹⁰⁴⁶ Instructions officielles du 14 novembre 1985, in, J.-M. Delaplace, (1998). *op.cit.*, 360-384.

¹⁰⁴⁷ Egalement celles relatives à la didactique et à la pédagogie de la natation.

¹⁰⁴⁸ P. Arnaud, (1983). *op.cit.*

¹⁰⁴⁹ P. Sarrmejane, (2004). *L'éducation physique et sportive depuis 1945, histoire des théories et des méthodes*, Paris, Vuibert.

¹⁰⁵⁰ Voir par exemple les IO de 1985 (collège) : « *L'EPS a d'abord pour finalité de développer les capacités motrices de l'élève, (...) L'EPS développe des habiletés pouvant être réinvesties dans diverses activités, professionnelles ou de loisir. (...) L'EPS contribue ainsi au développement de l'élève, à son équilibre, à l'amélioration de sa santé et vise donc à offrir à chacun les meilleures conditions de la réussite.* » in, J.M. Delaplace, (1998). *op.cit.*, 374-375.

3. L'EPS et la natation à la Libération

Au niveau national, la Libération de la France constitue dans de nombreux domaines un tournant historique. Sur un plan politique, il s'agit d'inscrire à nouveau le pays sous les auspices de la République, car selon la formule de Gaulle « *la République n'a jamais cessé d'être* » malgré l'épisode de Vichy. En ce qui concerne l'école et plus particulièrement le champ de l'EPS, l'objectif poursuivi pour le Gouvernement provisoire de de Gaulle est d'effacer les traces et les stigmates de cinq années de guerre et de collaboration en redonnant notamment aux enseignants d'EPS plus de liberté dans une conjoncture structurelle amoindrie : « *L'éducation physique, comme tous les autres enseignements, a subi les conséquences de l'occupation et de la politique scolaire des années 1940 à 1944. Comme les autres disciplines, elle est justifiable d'un aménagement qu'il eût été cependant inopportun de réaliser avant d'avoir fait le point et d'avoir pris une connaissance honnête et étendue des difficultés qu'elle connaît et des moyens qu'il est souhaitable et possible d'employer pour y remédier.* »¹⁰⁵¹ Toutefois, en ce qui concerne l'EPS, il semble que le contexte d'après guerre ait conduit l'État à ne pas faire totalement et brutalement table rase de l'ensemble des mesures prises par le Gouvernement de Vichy. En effet, force est de constater qu'à la Libération certains des choix et des réalisations effectués par l'administration vichyssoise se pérennisent comme le Brevet sportif national (datant déjà de 1937), les Centres régionaux d'EPS (CREPS¹⁰⁵²) pour la formation des maîtres d'EPS, les Centres de rééducation physique, la présence d'épreuves facultatives d'EPS au baccalauréat¹⁰⁵³, les quatre groupes physiologiques en EPS. Mais aussi l'idée de proposer à l'école une éducation physique¹⁰⁵⁴ plus axée sur les pratiques sportives. Car c'est sous Vichy que le sport est mis au service d'une idéologie qui aspire, entre autre, à éduquer la jeunesse française par le biais de l'éducation générale et sportive (EGS). En effet, à côté de la méthode naturelle de G. Hébert qui devient sous la gouvernance vichyssoise la méthode nationale d'EP¹⁰⁵⁵ (Instructions du 1^{er} juin 1941), le sport¹⁰⁵⁶ occupe une place à part entière. En l'espèce, il s'agissait de former des hommes forts susceptibles de se sacrifier pour une équipe¹⁰⁵⁷, puisqu'il fallait selon l'adage même de G. Hébert « *être fort pour être utile.* » Or, à la Libération les valeurs liées au courage, à l'effort et à l'altruisme demeurent d'actualité. C'est donc dans le prolongement de Vichy que les IM de 1945¹⁰⁵⁸ prolongent

¹⁰⁵¹ Instructions ministérielles du 1^{er} octobre 1945, *op.cit.*, 3343.

¹⁰⁵² En 1945 les Centres Régionaux d'Éducation Générale (GREG) sont transformés en CREPS.

¹⁰⁵³ Le 26 mars 1941 est mis en place une épreuve optionnelle de natation sur 25 ou 50 mètres nage libre à côté d'épreuves d'athlétisme, (courses, sauts et lancers), de gymnastique et de grimper (5 mètres pour les garçons et 3 mètres pour les filles).

¹⁰⁵⁴ Instructions ministérielles du 1^{er} octobre 1945, *op.cit.*

¹⁰⁵⁵ Commissariat Général à l'Éducation Générale et aux Sports. Direction de l'EGS. Instructions, 1^{er} juin 1941, *op.cit.*

¹⁰⁵⁶ Selon le Commissariat Général à l'Éducation Générale et aux Sports. Direction : « *Les sports comprennent A/ Les sports individuels a : Athlétisme ; b) Natation ; c) Sports de combat ; d) Agrès ; e) Sports de Pleine Nature B/ Les Sports collectifs : Les jeux sportifs* », *ibid.*, 18.

¹⁰⁵⁷ G. Andrieu, (1990). *L'éducation physique au XXe siècle : une histoire des pratiques*. Joinville-Le-Pont, Les Cahiers de l'Actio, 74.

¹⁰⁵⁸ Pour une lecture complète des IM du 1^{er} octobre 1945, *op.cit.* ; voir annexe n°3 : Instructions officielles de l'EPS 1945, 1959, 1962, 1967, 1985, 1986.

l'idée même d'une éducation physique plus sportive sur la base d'une gymnastique de formation. Effectivement, les élèves (garçons) les plus aptes (groupes I, et II) et les plus âgés (de 15 à 18 ans), peuvent recevoir une éducation sportive basée sur un « *perfectionnement technique, entraînement, préparation à la compétition et compétitions.* »¹⁰⁵⁹ Il est évident que les IM de 1945 s'inscrivent en partie dans le prolongement l'EGS (circulaire du 18 novembre 1940) dans la mesure où elles accordent toujours une place à part entière à l'éducation sportive. Or, cette éducation sportive requiert des personnels compétents et des équipements spécifiques. C'est pourquoi dès 1940 se met en place un ensemble d'écoles¹⁰⁶⁰ dans la perspective de former suffisamment et rapidement des cadres spécialement formés pour enseigner les pratiques sportives, à l'instar des moniteurs d'EPS au Collège national d'Antibes. À la Libération ces derniers intègrent progressivement le corps des maîtres d'EPS et, ils sont encore et pour de nombreuses années au travail en 1945¹⁰⁶¹. En outre le gouvernement décide en 1945 de conserver ces instituts de formation en transformant les CREG en CREPS. En 1946, la maîtrise d'EP vient remplacer le monitorat d'EP. Du point de vue des caractéristiques administratives du personnel enseignant d'EPS en poste à la Libération « *Vichy avait recruté plus de moniteurs en 4 ans, que le Cours supérieur, les IREP, l'ENEP et l'ENSEPS n'avaient formé de Professeurs d'EPS en 40 ans.* »¹⁰⁶²

On le voit bien l'EPS de 1945 conserve en partie certaines mesures prises sous Vichy, tant du point de vue de ses structures de formation que de son organisation pédagogique. C'est pourquoi, il nous faudra parfois faire quelques rappels à propos de la période de Vichy pour bien comprendre la situation de l'EPS sous la IV^e République. Par rapport à notre thématique de recherche, que dire à la Libération des curricula formels liés à l'enseignement de la natation scolaire en EPS (second degré) ?

Mais, avant de découvrir cela, indiquons comment nous nous sommes organisé pour analyser les curricula formels ?

Pour formaliser l'évolution de l'identité des curricula formels de la natation scolaire, on s'attachera à définir et à contextualiser systématiquement cet enseignement à travers¹⁰⁶³ :

- les finalités de cet enseignement, par rapport à celles de l'EPS, de l'école voire du champ sportif ;

¹⁰⁵⁹ Instructions Ministérielles du 1^{er} octobre 1945, *op.cit.*, 3346.

¹⁰⁶⁰ Il s'agit en l'occurrence de l'Institut national d'éducation générale et sportive, de l'École nationale d'EPS chargée de former les futurs professeurs d'EPS, et enfin du Collège National de Moniteurs et d'Athlètes d'Antibes pour former les futurs moniteurs d'EPS. Voir à ce sujet le journal *L'Illustration* du 8 août 1942, n°5187, sur un reportage en couleurs réalisé par Georges Briquet concernant le *Collège National de Moniteurs et d'Athlètes d'Antibes*, 98-99.

¹⁰⁶¹ M. Attali, & J. Saint-Martin, (2006). « Essai d'analyse quantitative de l'encadrement de l'EPS entre 1945 et 1981 », *Science et motricité*, 57, 55-66.

¹⁰⁶² P. Néaume, (1992). *op.cit.*, 78.

¹⁰⁶³ C'est-à-dire les éléments qui définissent habituellement la notion curriculum, voir Première partie : Des concepts à la démarche. Chapitre 1 : Curriculum. Socialisation professionnelle. Savoirs.

- les contenus, c'est-à-dire la nature des savoirs (ou objets d'enseignement) prescrits ;
- le caractère obligatoire, et/ou facultatif de cet enseignement : la leçon, la séance de plein air, l'AS ;
- la programmation, c'est-à-dire la ou les périodes de l'année scolaire ;
- les lieux d'apprentissage : en piscine couverte ou/et en pleine eau ;
- les moyens pédagogiques et les méthodes utilisées : un apprentissage instrumenté ou non, naturel et/ou global, individuel ou collectif, et les formes de groupement des élèves ;
- et enfin les systèmes d'évaluation.

L'EPS et la natation à la Libération

C'est sous la quatrième République qu'est créée le 10 septembre 1944 la Direction Générale de l'Education Physique et des Sports (DGEPS)¹⁰⁶⁴ qui est directement rattachée au Ministère de l'Éducation nationale (MEN). C'est donc sous l'égide du MEN que la DGEPS publie les IM du 1^{er} octobre de 1945. Elles paraissent dans un contexte politique d'après-guerre qui compte bien convoquer l'EPS à l'œuvre nationale de redressement et d'éducation de la jeunesse française. Dans quelle mesure les politiques scolaires menées à la Libération ont-elles réellement influencé le contenu même des IM de 1945 ? Et, dans une telle conjoncture, quel rôle a pu tenir la natation scolaire vis-à-vis notamment des finalités et des objectifs de l'EPS ?

Si selon M. Attali et J. Saint-Martin les IM de 1945 sont marquées par le sceau de l'idéologie Républicaine et démocratique¹⁰⁶⁵, c'est sans doute parce que d'une part, la DGEPS est à l'époque directement rattachée au MEN et que, d'autre part, les responsables de la DGEPS, Gaston Roux en tête, souhaitent inscrire dans une certaine mesure les IM de 1945 en rupture¹⁰⁶⁶ avec le période collaborationniste vichyssoise notamment du point de vue de la liberté pédagogique concédée aux enseignants d'EPS. En effet, il s'agit de laisser au personnel enseignant la possibilité de choisir les méthodes d'EP les plus adaptées aux conditions locales d'enseignement tout en respectant toutefois un

¹⁰⁶⁴ Décret n°45-1882 portant sur l'organisation de la Direction Générale de l'Education Physique et des Sports, le 18 août 1945.

¹⁰⁶⁵ M. Attali, & J. Saint-Martin, (2004). *op.cit*, 44-45.

¹⁰⁶⁶ Le gouvernement provisoire installé à Alger décida d'abroger, dès 1943, tous les textes promulgués par Vichy à propos de l'EPS.

programme annuel d'EPS relativement strict car planifié sur 40 semaines¹⁰⁶⁷. En ce qui concerne l'utilisation officielle des méthodes d'EP, les enseignants d'EPS peuvent avoir recours soit à la méthode française (G. Demeny) ou à la méthode naturelle (G. Hébert) en vue d'obtenir les meilleurs résultats possibles car selon la DGEPS « *l'éducation physique doit être donnée en fonction : de la valeur physique et technique, ainsi que de l'état psychologique des élèves, des saisons et du climat, des moyens matériels dont le maître dispose.* »¹⁰⁶⁸

À la Libération l'administration centrale de l'EN est, entre autre, dirigée par le progressiste et réformateur Gustave Monod¹⁰⁶⁹, directeur du second degré. Cette personnalité est un membre influent de la commission Langevin-Wallon. Il est également l'initiateur de la réforme des classes nouvelles au lycée pour lesquelles il propose d'accorder une plus grande place aux méthodes actives. On peut d'ailleurs supposer que les positions progressistes de G. Monod ont en partie influencé les membres de la DGEPS puisque les IM de 1945 invitent clairement le personnel enseignant à orienter toute la pédagogie vers les méthodes actives au cours notamment des séances de plein air. Enfin, on peut supposer que les conceptions développées par G. Monod ont pesé sur la DGEPS. En ce qui concerne les responsables de la DGEPS, il faut savoir que Jean Sarrailh puis Gaston Roux, anciens collaborateurs de Léo Lagrange, défendent le projet de démocratiser l'EPS en améliorant notamment les conditions matérielles d'enseignement (équipements sportifs) et en redonnant au sport sa valeur éducative tant du point de vue physique que moral : « *Il n'est pas aisé de recueillir la succession de l'ancien commissariat général à l'Éducation générale et aux sports. Non point que tout ce qu'il ait entrepris doive être rejeté. Il eut à l'origine d'excellentes intentions : celles d'insister sur la formation à la fois physique et morale des jeunes Français, négligée au profit d'un intellectualisme trop étroit ; celle de rendre au sport la qualité éducative qui lui a parfois manqué ; celle enfin 'améliorer l'équipement sportif du territoire national afin de mettre à disposition de toute la jeunesse les installations nécessaires à une pratique intense des activités sportives. Certes, la direction générale ne peut que reprendre à son compte des visées aussi*

¹⁰⁶⁷ D'après les Instructions ministérielles du 1er octobre 1945 : « *III – Organisation pratique du travail. A/ Répartition du programme annuel. Les quarante semaines de travail de l'année scolaire peuvent être dans les grandes lignes, utilisées de la manière suivante : Quatre premières semaines (prise en main) : classement des élèves, constitution de groupes homogènes ... Treize semaines (travail préparatoire). Consacrées à l'entretien et à la préparation technique et au travail foncier obtenu ... Douze semaines (travail foncier modéré) où prédominent les séances mixtes et des exercices de correction. Cinq semaines (travail foncier soutenu) servent de couronnement et de conclusions à l'enseignement de l'année. Six semaines (activités libres et sportives) : permettent de ménager la transition avec les vacances et comprennent essentiellement des leçons en plein air, grand jeux (...) natation en piscine et en plein air* », *op.cit.*, 3347.

¹⁰⁶⁸ *Ibid.*, 3344.

¹⁰⁶⁹ Gustave Monod (1885-1968), fut agrégé de philosophie (1912). C'est à l'École des Roches où il a enseigné pendant deux ans qu'il s'initie aux méthodes actives. En 1936, nommé directeur de l'enseignement secondaire, il travaille avec Jean Say sur la mise en place des classes expérimentales d'orientation. En 1940, il est démis de son grade d'inspecteur général pour avoir refusé d'appliquer les mesures anti-juives décidées par le gouvernement de Vichy. Il devient alors membre du réseau "Défense de la France". À la Libération, il est chargé de la Direction de l'enseignement du Second Degré au Ministère. Il crée la commission qui rédigera le plan Langevin-Wallon et charge les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (CEMEA) de la formation des maîtres d'internat. Il encourage en 1945 la création des cahiers pédagogiques, dont il sera un temps président du comité de rédaction. Il ouvre dès 1945 les classes nouvelles du premier cycle.

louables. »¹⁰⁷⁰ De ce point de vue on peut affirmer que les prises de position de G. Roux, « *ancien militaire et fidèle à la méthode d'éducation physique de l'École de Joinville* »¹⁰⁷¹, s'inscrivent dans une certaine mesure dans la continuité des propositions de l'entre-deux-guerres et de Vichy. Enfin, on constate que G. Roux a su s'entourer à l'époque de nombreuses personnalités qui défendent, chacune à leur manière, les propositions de la DGEPS notamment celles qui concernent la question de la mise en place des quatre groupes d'élèves et du contrôle des effets de l'éducation physique sportive scolaire. En effet, on retrouve dans l'organigramme de la DGEPS des acteurs tels que Maurice Baquet (directeur de l'INS), Marie Thérèse Eyquem, chargée de mission à l'EP et aux sports féminins en 1942, Élie Mercier (médecin), Joseph Pegrot (entraîneur national d'athlétisme), et Jules Rimet (créateur de la coupe du monde de football, années 30) qui œuvrent tous à la mise en place d'une éducation physique scolaire plus sportive.

Une EPS munificente

C'est sans doute en réaction à la politique menée sous Vichy, que la DGEPS souhaite en 1945 donner, au moins en apparence, plus de liberté aux enseignants d'EPS. Il faut « *mettre un terme à l'obligation faite aux professeurs de pratiquer une seule méthode, imposée uniformément à tous. (...) De reconnaître que, ces principes étant fermement respectés tout enseignant peut, dans l'organisation et la conduite de ses leçons laisser libre cours à sa personnalité.* »¹⁰⁷² De manière symbolique, et après cinq années de conflit, les Instructions ministérielles de 1945 visent à limiter la guerre des méthodes d'EP. Dès lors, les diverses méthodes trouvent chacune leur place dans l'organisation pédagogique de l'EPS : « *pour les séances scolaires, soit de la méthode naturelle, préoccupée de travail foncier et utilitaire, soit de la méthode française, axée sur le travail préparatoire et l'effort discipliné.* »¹⁰⁷³ Les Instructions ministérielles de 1945 prônent alors un éclectisme ouvert : « *La méthodologie et la pédagogie de l'EP ont permis de dégager de la variété des écoles et des procédés un certain nombre de principes de base unanimement admis, fruits d'innombrables recherches et d'expériences (...) permettant une conception et une pratique de l'EP conformes à la réalité et adaptées à la vie courante. (...) Ces principes semblent propres à inspirer et à guider les éducateurs selon un mode logique, rationnel et utile.* »¹⁰⁷⁴ Politiquement, l'essentiel est de réussir à obtenir les meilleurs résultats possibles dans un délicat contexte structurel et conjoncturel d'après guerre. La priorité semble donc graviter autour de préoccupations hygiéniques pour redonner à la jeunesse française de la force physique et morale.

¹⁰⁷⁰ B.O de l'Éducation nationale du 11 janvier 1945, 887-889, cité par M. Attali, & J. Saint-Martin, (2004). *op.cit.*, 43.

¹⁰⁷¹ M. Attali, & J. Saint-Martin, (2004). *op.cit.*, 45.

¹⁰⁷² Instructions ministérielles du 1^{er} octobre 1945, *op.cit.*, 3344.

¹⁰⁷³ *Ibid.*, Partie I. Principes généraux, 3344.

¹⁰⁷⁴ *Ibid.*, 3344.

Une EPS hygiénique

Il est patent de constater qu'à la Libération les questions relatives à l'hygiène et à l'éducation des enfants sont au cœur des préoccupations politiques nationales et des instances de l'EPS (DGEPS). C'est dans ce climat que « *l'EP, à l'âge scolaire, vise essentiellement (...) le développement normal de l'enfant ; recherche d'attitudes correctes : amplitude respiratoire (...) l'habitude du geste naturel, développement de l'adresse, de la vitesse, de la force, de la résistance (...) et l'affinement du geste* »¹⁰⁷⁵ en faisant appel notamment « *à l'éducation sportive et à la pratique des sports individuels et collectifs.* »¹⁰⁷⁶ Toutefois, malgré les querelles qui opposent régulièrement les divers acteurs du champ de l'EPS, l'utilité de la discipline semble s'inscrire en accord avec les priorités nationales relatives à la santé publique. En l'occurrence, il s'agit d'apporter rapidement des réponses sanitaires aux enfants qui ont, avec les personnes âgées, terriblement souffert des conséquences de la guerre. Effectivement, à la Libération un tiers des enfants souffrent de retard de croissance. Enfin, l'État cherche également des moyens efficaces pour éduquer toute une jeunesse qui connaît depuis 1942 une forte croissance démographique accentuée par l'effet du baby-boom soit 30% de naissances en plus par an. Il est évident que les IM de 1945 incarnent les choix politiques de l'État pour répondre à ces préoccupations hygiéniques et éducatives.

Pour de nombreux historiens de l'EPS¹⁰⁷⁷ les IM de 1945 sont de nature éclectique dans le sens où elles accordent notamment aux enseignants d'EPS la liberté d'utiliser diverses méthodes (méthode naturelle d'EP, méthode française d'EP, méthodes actives) d'EP à condition que « *la valeur pédagogique de la séance* » et « *la conduite pratique des exercices* »¹⁰⁷⁸ demeurent la priorité. L'idée directrice est de parvenir à obtenir les meilleurs résultats possibles. D'ailleurs, si les Instructions ministérielles de 1945 invitent directement les enseignants d'EPS à ne privilégier aucune méthode d'EP c'est d'une part, dans l'optique « *d'obtenir les meilleurs résultats possibles, ceci comptant plus en définitive pour le professeur et pour les élèves que l'observance impersonnelle, souvent inféconde, d'une quelconque orthodoxie doctrinale.* »¹⁰⁷⁹ Et, d'autre part, de marquer sa différence par rapport à la période de Vichy qui avait imposé au personnel enseignant d'EPS d'utiliser prioritairement la méthode naturelle de G. Hébert à côté des exercices analytiques et de la gymnastique corrective pour l'éducation physique générale¹⁰⁸⁰ et le sport (« *L'initiation et la formation sportives* »¹⁰⁸¹). En 1945, l'éclectisme ouvert des Instructions ministérielles du 1^{er} octobre apparaît comme étant d'une part, une posture politique correcte et, d'autre part, une réponse adaptée eu égard à la délicate conjoncture d'après guerre vis-à-vis notamment des équipements sportifs et de l'état sanitaire de la jeunesse française (privations). Toutefois, quelle forme de

¹⁰⁷⁵ *Ibid.*, 3344.

¹⁰⁷⁶ *Ibid.*, 3344.

¹⁰⁷⁷ G. Andrieu, (1990). *op.cit.*, 79.

¹⁰⁷⁸ Instructions ministérielles du 1^{er} octobre 1945, *op.cit.*, 3344.

¹⁰⁷⁹ *Ibid.*, 3344.

¹⁰⁸⁰ Selon les Instructions - tom premier. Les activités d'Éducation Générale, 1^{er} juin 1941, Paris, Archat, *op.cit.*, 13-20.

¹⁰⁸¹ *Ibid.*, 17-20.

natation scolaire la DGEPS a-t-elle souhaité développer pour atteindre les finalités prophylactiques de l'EPS ?

Une natation scolaire utilitaire

Si les membres responsables de la DGEPS décident d'introduire dans les curricula formels de l'EPS (IM 1945) un enseignement de natation à part entière, c'est sans doute dans l'optique d'apporter des réponses à l'hygiène de l'enfance et à la sécurité des élèves. On comprend mieux alors pourquoi la natation, activité physique connue pour ses nombreuses vertus prophylactiques, est directement convoquée en 1945 comme d'ailleurs dans les Instructions du 1^{er} juin 1941. En effet, la pratique de la natation est susceptible d'améliorer d'une part, l'état de santé des enfants scolarisés et, d'autre part, de limiter le nombre de noyades. D'ailleurs, selon J.-P. Maurice Boyrie il fallait qu'à la Libération « *la natation s'impose aussi bien que la vaccination* »¹⁰⁸², puisque l'on comptait près de « *3600 noyades par an* »¹⁰⁸³ en France. En 1945, c'est donc pour des raisons à la fois hygiénique et sécuritaire que la natation doit être pratiquée en EPS par tous les élèves. Il est évident qu'à la Libération les choix politiques menés par la DGEPS apparaissent déterminés et influencés par un faisceau de facteurs politiques, économiques, scolaires et sociaux qui oriente l'EPS vers des finalités d'ordre prophylactique malgré un manque criant d'infrastructures. Dans un tel contexte quelles finalités les responsables de la DGEPS ont-ils accordé à la pratique de la natation scolaire ? Enfin, quels savoir-faire en natation la DGEPS a-t-elle choisi d'enseigner aux élèves ?

L'évolution des techniques de nage et la natation française à la Libération

Avant d'indiquer et d'analyser la nature des curricula formels de la natation scolaire fixés par les Instructions ministérielles de 1945, il apparaît opportun de préciser au préalable quelles sont les techniques de nage extrascolaires disponibles à l'époque en tant que savoir-faire. Il s'agit alors de comparer le contenu des curricula formels de la natation scolaire et les savoirs en actes des nageurs experts extrascolaires disponibles de manière synchronique. Car, et l'on s'attachera à le montrer, les IM de 1945 ont invité clairement les enseignants d'EPS à utiliser, entre autre, des gestes sportifs pour atteindre les finalités l'EPS.

D'une manière générale, les techniques corporelles utilisées par les compétiteurs, à l'instar des nageurs sportifs experts, évoluent sous l'influence conjuguée de plusieurs processus et facteurs. Premièrement, la recherche de performance liée à l'universalisme sportif, conduit inexorablement les nageurs et les entraîneurs à trouver des solutions motrices qui soient les plus efficaces possibles tout en

¹⁰⁸² J.-P. Maurice Boyrie, (1946). *op.cit.*, 20.

¹⁰⁸³ *Ibid.*, 20.

respectant les limites des règlements fixés par la FINA. Les innovations techniques trouvées par des nageurs devenus pour le coup plus performants chronométriquement peuvent alors se diffuser par mimétisme. Deuxièmement, et de manière consubstantielle, c'est la recherche de préservation identitaire qui amène la FINA à entretenir ou à modifier les règlements, pour éviter notamment que la natation sportive ne devienne par exemple une activité sub-aquatique. C'est enfin la dimension éthique et morale qui anime la FINA à préserver l'intégrité et l'égalité des chances de tous les compétiteurs. En l'espèce, pour saisir les caractéristiques techniques des différentes nages sportives alors disponibles à la Libération, il semble nécessaire d'évoquer succinctement leurs principales lignes d'évolution.

La création du papillon¹⁰⁸⁴ par l'allemand Rademacher en 1926, puis de son utilisation en compétition au cours des épreuves de brasse en 1933 par le nageur américain Henry Meyers et le français Alfred Nakache, redonne paradoxalement à la brasse un nouvel élan sportif. Les anciennes nages, telle que la brasse française, profitent en quelque sorte des effets de la sportivisation des modèles techniques. En 1946, la brasse, que l'on considère d'ailleurs souvent comme une nage utilitaire et sécuritaire, et le papillon sont réglementairement différenciés sans que cela ne donne lieu pour l'instant à la création de deux nages sportives distinctes. Dans le même temps et contrairement à la vieille brasse, le crawl (que l'on peut définir selon Maurice Boyrie¹⁰⁸⁵ comme une nage naturelle), importé et diffusé par les nageurs anglo-saxons, à l'instar de Johnny Weissmuller (1924), représente le progrès, la liberté d'action, le monde moderne et, d'un point de vue plus technique le bon sens aquatique. À la Libération les nageurs de compétition tendent à l'utiliser fréquemment dans toutes les épreuves de nage libre. En effet, avec la maîtrise de la respiration aquatique latérale adossée à un équilibre plus à plat, et plus haut sur l'eau, on parvient à augmenter la vitesse de nage par la réduction des résistances à l'avancement. D'ailleurs on observe que les pédagogues de la natation se font alors l'écho de l'importance de l'apprentissage de la respiration aquatique en crawl notamment: « *Garder la respiration le plus longtemps possible, et renouveler sa provision d'air par une brusque aspiration à droite ou à gauche.* »¹⁰⁸⁶ Ces innovations techniques contrastent avec les modèles techniques préconisés et enseignés à la même époque en EPS, c'est-à-dire le plus souvent la brasse orthodoxe à quatre ou six temps, selon un apprentissage analytique et appareillé¹⁰⁸⁷ à l'instar des propositions de Paul Beulque à Tourcoing. La légitimité scolaire et sociale des nages enseignées en EPS est alors directement questionnée par l'évolution même de la culture natatoire d'obédience sportive. Que faut-il alors choisir d'enseigner aux élèves en 1945 entre la traditionnelle brasse à quatre ou six temps, le crawl moderne ou le papillon-dauphin ? Comment et pourquoi ? Mais,

¹⁰⁸⁴ La création de cette nage constitue une excellente illustration de l'usage du règlement sportif dans l'optique d'augmenter les performances chronométriques.

¹⁰⁸⁵ Selon J.-M. Maurice Boyrie, (1946) « *la structure et le fonctionnement de notre système nerveux nous imposent naturellement le mouvement alternatif (...). C'est donc un contre sens d'imposer la brasse au titre de nage élémentaire et de première nage d'enseignement. C'est méconnaître les faits d'observation courante : l'enfant et le primitif pratiquent d'instinct une nage à mouvements alternatifs, premier état d'un crawl naturel.* », *op.cit.*, 197

¹⁰⁸⁶ P. Neukomm, (1930). *La technique du crawl*. Paris, Berger-Levrault, p.23.

¹⁰⁸⁷ E. Auvray, (2005, b). « Techniques de nage et natation scolaire. », in J.-L. Legras, (dir.), *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 121-148.

avant d'apporter des éléments de réponse à ce questionnement, que dire de la situation de la natation sportive française durant les années qui ont suivi la Libération ?

La natation française à la Libération

À la Libération, et malgré les saignées engendrées par la folie meurtrière des nazis, la natation française va s'enorgueillir de victoires internationales. Les nageurs des Dauphins du Toulouse Employés Club (DTEOC), à l'instar d'Alex Jany, Alfred Nakache, Jean Boiteux et Georges Vallerey portent haut les couleurs de la France. Ces nageurs, encensés par la presse spécialisée¹⁰⁸⁸, ont largement favorisé la diffusion de la natation sportive dans la société française. Concernant, l'évolution du nombre de licenciés, la Fédération française de natation¹⁰⁸⁹ atteint près de 40 000 licenciés¹⁰⁹⁰ en 1946. Paradoxalement le nombre de clubs sous le gouvernement de Vichy est identique à celui de 1980, soit 1200 affiliations. Ce constat est à mettre en relation avec les mesures prises pour restructurer à la fois le milieu associatif et la volonté de se tourner davantage vers la compétition sportive. Dans les grandes villes, comme Lyon et Paris, de nombreux petits clubs mutualisent leurs moyens sur des structures bien implantées. L'objectif est d'augmenter leur potentiel d'enseignement et d'entraînement¹⁰⁹¹. Selon Thierry Terret, ce constat est synonyme de « *normalisation et d'hégémonie fédérale.* »¹⁰⁹² La politique menée par la FFN s'enracine davantage « *autour d'options fédérales* » (...) étayées sur des « *normes internationales.* »¹⁰⁹³ Si l'EPS semble participer activement à la diffusion d'une natation utilitaire et hygiénique, le sport scolaire semble, quant à lui, contribuer au développement de la natation sportive par la massification de la délivrance de brevets de natation¹⁰⁹⁴. Mais, la démocratisation de l'enseignement de la natation et le développement de la natation sportive demeurent dans une large mesure directement dépendants des infrastructures existantes et, de manière consubstantielle, des politiques qui ont favorisé le développement des piscines couvertes et découvertes en France. C'est pourquoi, il semble nécessaire d'évoquer rapidement les politiques menées durant le Front populaire (1936-1938) et le gouvernement de Vichy (1940-1944) en faveur du développement du sport en général et de la natation en particulier pour mieux saisir la situation à la Libération.

On peut dire que ce sont effectivement les politiques volontaristes menées sous les gouvernements successifs du Front populaire et du gouvernement de Vichy qui ont largement contribué au

¹⁰⁸⁸ *Miroir Sprint*, n° 69, 16 septembre 1947, 3-6, n° 70, 23 septembre 1947, 3.

¹⁰⁸⁹ C'est suite à l'éclatement de l'Union des Sociétés Françaises de Sport Athlétique (USFSA) en 1920 qu'est créée la Fédération Française de Natation et de Sauvetage actuelle Fédération Française de Natation fondée en 1937. Par ailleurs, il existe depuis 1925 une Fédération Nationale de Sauvetage qui correspond à l'ancienne Union Fédérale des Sociétés de Natation et de Sauvetage fondée en 1899 par Raymond Pitet au niveau de la ville du Havre.

¹⁰⁹⁰ T. Terret, (1996, a). *op.cit.*, 72.

¹⁰⁹¹ D. Charrier, (1990). *L'économie du sport en France*. Thèse de doctorat, Paris-Dauphine, T.2, 53.

¹⁰⁹² T. Terret, (1996, a). *op.cit.*, 72.

¹⁰⁹³ *Ibid.*, 73.

¹⁰⁹⁴ On note que l'Office du Sport Scolaire et Universitaire délivra plus de 60000 brevets de natation en 1943.

développement des pratiques sportives de masse. Par exemple, la mise en place du Brevet sportif populaire (BSP), sous l'impulsion de Léo Lagrange alors sous-secrétaire d'État des loisirs et des sports et d'Henri Sellier alors Ministre de la santé en 1937, a sans doute contribué à cet avènement. D'autant plus que ce brevet constitue une sorte de brevet de santé de la jeunesse. Indiquons que sous Vichy ce brevet devient le brevet sportif national et les épreuves demeurent identiques. En ce qui concerne la natation, une épreuve de 25 mètres nage libre départ plongé est intégrée dès 1938 au BSP¹⁰⁹⁵. Toutefois, on note que pour le premier BSP, elle reste facultative eu égard au manque criant de piscines. Par ailleurs, c'est sous Vichy que des épreuves sportives au baccalauréat voient le jour sous l'impulsion des acteurs en charge de l'Éducation générale et sportive. Pour la natation, il s'agit d'un 25 mètres nage libre. Mais à la Libération la France dispose-t-elle de suffisamment de piscines pour pouvoir rendre réellement plus facilement accessible l'enseignement de la natation en EPS à l'échelon national dans l'optique de limiter le nombre de noyades et d'améliorer la santé des élèves ?

Pour bien comprendre la situation en 1945, il faut rapidement évoquer la politique menée sous Vichy pour tenter de doter la France de piscines couvertes et découvertes. En l'espèce, les questions relatives à la construction des piscines et à leur entretien avaient déjà été soulevées en 1941¹⁰⁹⁶. Si le Commissariat avait prévu que : « *Dans les villes de 30.000 à 100.000 habitants actuellement dépourvues de toute installation, il conviendra le plus souvent de porter les premiers efforts vers la réalisation de bassins de plein air.* »¹⁰⁹⁷ (...), « *pour les villes de 30.000 habitants une piscine couverte et chauffée, un ou plusieurs bassins artificiels de plein air sans courant, dans les villes de 5.000 à 30.000 habitants, un bassin artificiel de plein air sans courant, dans les localités de moins de 5.000 habitants, un bassin aménagé en eaux libres doté d'installations simples ou un bassin artificiel réduit.* »¹⁰⁹⁸, on constate que ce programme est très loin d'être réalisé en 1945¹⁰⁹⁹ eu égard aux priorités politiques et économiques développées durant l'occupation par le gouvernement collaborateur de Vichy. Si bien qu'à la Libération, la leçon de natation est parfois directement donnée dans la salle de classe ou dans la cour de récréation sous la forme d'une gymnastique aquatique¹¹⁰⁰. En outre, la répartition des installations nautiques sur le territoire national, n'est guère homogène. Force est de constater qu'en 1945, il y avait davantage de piscines couvertes dans les grandes agglomérations comme Paris, Lyon, Lille que dans les petites et moyennes villes¹¹⁰¹.

¹⁰⁹⁵ Le Brevet sportif populaire comportait un brevet de natation sur 25 mètres ou 50 mètres nage libre.

¹⁰⁹⁶ Commissariat Général à l'Éducation Générale et aux Sports (1941). *Piscines et bassins de natation. op.cit.*

¹⁰⁹⁷ *Ibid.*, XII.

¹⁰⁹⁸ *Ibid.*, XII.

¹⁰⁹⁹ T. Terret, (1996, a). *op.cit.*, 73.

¹¹⁰⁰ J. Zoro, (2002). « Apprendre à nager. », *op.cit.*, 213.

¹¹⁰¹ T. Terret, (1996, a). *op.cit.*

Les priorités nationales et la question des installations sportives à la Libération

À la Libération la situation économique de la France ne permet pas dans l'ordre des priorités nationales d'investir immédiatement dans le domaine des installations sportives. Les choix budgétaires se font plutôt d'une part, en direction de la reconstruction des bâtiments, des réseaux de transport, des sites industriels et, d'autre part, envers la modernisation technologique et la recherche scientifique. Selon J.-P. Callède la situation économique de la France empêche en 1946 d'entrevoir un champ d'action important en faveur d'une politique d'équipements sportifs dans la mesure où les priorités nationales sont ailleurs¹¹⁰². D'ailleurs, dans le domaine des équipements sportifs, la France est caractérisée comme un pays sous-équipé. Effectivement à la Libération (en 1948) la France ne dispose que de quatre-vingt-huit piscines couvertes ou découvertes¹¹⁰³, le plus souvent d'ailleurs non chauffées, qui se situaient plutôt dans les grandes agglomérations (Paris, Lille, Lyon) que dans les petites villes et les campagnes¹¹⁰⁴. La question des équipements relatifs à l'Éducation nationale ne constitue pas non plus une priorité primordiale. D'autant plus que les commissions dites de la *Hache* (juillet 1947) et de la *Guillotine* (octobre 1947) se penchent alors sur d'éventuelles économies à réaliser à l'endroit du système éducatif. Ces choix politiques retardent en quelque sorte la démocratisation de l'enseignement en général, et de l'EPS en particulier, puisque l'EPS a, de manière indéfectible, besoin de piscines, de stades, de terrains, de gymnases, d'enseignants d'EPS pour mieux fonctionner et se démocratiser¹¹⁰⁵. En attestent en 1951 les conclusions de la Commission Le Gorgeu qui montrent qu'il faudrait 64 milliards pour que la France puisse rattraper son retard vis-à-vis des autres pays européens en matière de construction de stades, de piscines, de gymnases. Mais avec la guerre d'Indochine et celle d'Algérie qui se présentent la question des infrastructures sportives ne sera pas prioritaire dans les choix budgétaires de l'État et des Plans de la Ve République. Ainsi, selon René Delaubert la principale difficulté que rencontre le champ de l'EPS dans les années qui suivent la Libération pour rendre plus facilement accessible son enseignement, c'est justement « *la pauvreté extrême des équipements.* »¹¹⁰⁶ La promptre reconstruction des bâtiments industriels, des routes, des ponts, et des voies ferrées « *passaient bien naturellement avant les équipements sportifs.* »¹¹⁰⁷ Dans une telle conjoncture, il est évident que la construction d'installations nautiques entre 1945 et 1965 resta limitée.

¹¹⁰² J.-P. Callède, (2000). *Les politiques sportives en France. Éléments de sociologie historique*. Paris, Éditions Economica.

¹¹⁰³ É. Solal, (1999). *op.cit.*, 240.

¹¹⁰⁴ T. Terret, (1996, a). *op.cit.*, 51-85.

¹¹⁰⁵ Donnons quelques exemples de restrictions budgétaires induites en 1947 par les commissions de la Hache et de la Guillotine : suppressions de postes de professeurs d'EPS moins 35%, de postes de maîtres d'EPS moins 20%, suppression des engagements de dépenses sur le budget de reconstruction et d'équipement (décret 1947) sur les 416 millions prévus en 1947 276 furent bloqués ... voir J. Le Boulch (1977). *Face au sport. De l'éducation physique en France depuis 1945 à la psycho-cinétique. Étude critique et perspective*. Paris, ESF, 220-221.

¹¹⁰⁶ R. Delaubert, (1974). « Les activités physiques dans l'enseignement secondaire : 25 ans d'EPS dans l'enseignement du second degré », *Revue EP.S*, 129, 79.

¹¹⁰⁷ *Ibid.*, 79

3.1. La natation dans les IM de 1945 : une natation scolaire sous influence hygiénique

En 1945 l'enseignement de l'EPS s'organise selon un cadre général qui s'étend des petits jeux à l'éducation sportive. En l'espèce, les IM de 1945 préconisent d'avoir recours d'une part, à certains formats pédagogiques, et d'autre part, à certains contenus d'enseignement en fonction de critères tels que l'âge, le sexe, l'état de santé des élèves et les conditions matérielles et climatiques. En effet, c'est suite à un examen médical, conduit par les enseignants d'EPS et sous la responsabilité du médecin, que chaque élève est rattaché en début d'année scolaire à l'un des quatre groupes physiologiques pré-définis. Les élèves reçoivent alors un enseignement d'EPS qui s'organise chronologiquement de la manière suivante :

- pour les élèves « âgés de 6 ans à 10 ans des petits jeux dirigés par le maître » ;
- pour les élèves « garçons âgés de 9 ans à 13 ans des grands jeux préparatoires aux sports collectifs », pour « les filles des danses populaires » ;
- pour les élèves « âgés de 12 ans à 16 ans (groupes I, II et III) des jeux » et de « l'éducation sportive » ;
- pour les élèves « âgés de 16 ans à 18 ans de l'éducation sportive » basée sur les « sports collectifs, les sports de combat » et « des jeux de plain air. »¹¹⁰⁸

Si l'enseignement de la natation en EPS doit s'inscrire dans ce cadre général, en revanche, à quel moment précis de leur scolarité les élèves peuvent-ils éventuellement apprendre (ou se perfectionner) à nager en EPS ?

Il apparaît clairement que dans le « *plan d'ensemble de l'EP* »¹¹⁰⁹, l'enseignement des « *gestes naturels et sportifs* »¹¹¹⁰, propres entre autres à l'activité natation, est uniquement proposé aux élèves âgés de 9 à 15 ans et classés au sein des groupes I, II, et III. Ainsi, seuls ces derniers peuvent recevoir un enseignement de natation. C'est alors l'occasion d'utiliser pour enseigner ces gestes des « *exercices naturels et utilitaires, avec séance d'étude y compris du type sportif : mouvement à grande amplitude et perfectionnement du geste.* »¹¹¹¹ En ce qui concerne les élèves âgés de 16 à 18 ans (groupes I et II), les professeurs et les maîtres d'EPS ont la possibilité d'avoir recours à « *l'éducation sportive* :

¹¹⁰⁸ Instructions ministérielles du 1^{er} octobre 1945, *op.cit.*, 3347.

¹¹⁰⁹ *Ibid.*, 3346.

¹¹¹⁰ *Ibid.*, 3346. C'est-à-dire des gestes qui se réfèrent à des savoir-faire socialement et culturellement identifiés, c'est-à-dire en l'occurrence à des techniques sportives connues.

¹¹¹¹ *Ibid.*, 3346. Les élèves sont ventilés dans quatre groupes différents en fonction de données morphologiques et physiologiques relevées et notées dans le Livret d'EP en début d'année scolaire par le professeur d'EP. Le groupe I « signifie que l'élève peut suivre un entraînement normal et participer aux compétitions sportives. » Le groupe II concerne les élèves moyens qui peuvent suivre « une EP normale. » Le groupe III est celui « des élèves à ménager » qui doivent suivre une gymnastique de maintien. Enfin, le groupe IV concerne les élèves « dispensés d'EP normale » qui suivent des cours spéciaux de corrective dans un dispensaire ou à l'établissement, in IM du 1^{er} octobre 1945. *op.cit.* 3348.

perfectionnement technique, entraînement, préparation à la compétition et compétitions », et secondairement, à des « *exercices naturels et utilitaires.* »¹¹¹² On peut alors imaginer que les élèves pouvaient éventuellement recevoir un enseignement de natation basé sur l'étude et l'apprentissage de gestes naturels¹¹¹³ et/ou sportifs en référence aux techniques de nage pratiquées par les nageurs experts extrascolaires. On l'aura compris *ce plan d'ensemble d'EP* oriente progressivement les élèves les plus âgés et en bonne santé vers la spécialisation technique et la compétition sportive à condition qu'ils aient vécu au préalable une éducation physique de base axée sur la correction des attitudes et l'éducation respiratoire. Cependant, qu'en est-il de la programmation officielle des différents types de savoir nager scolaire (utilitaire, sécuritaire, sportif) prescrits ? Et, quelles techniques de nage les élèves pouvaient-ils apprendre ?

Les savoir nager officiels : utilitaire, sécuritaire et sportif

Dans les IM de 1945, la programmation de l'enseignement de la natation doit permettre d'une part de répondre à des préoccupations sécuritaires, hygiéniques et sportives en fonction de l'âge et de l'état de santé des élèves. Il est évident que la valeur thérapeutique que véhicule la natation, au cours des séances de plein air, lui permet de répondre en partie « *aux exigences de l'hygiène* »¹¹¹⁴, quel que soit d'ailleurs l'âge, le genre et l'état santé des élèves. D'autre part, cet enseignement semble être piloté par une logique utilitaire. Effectivement, pour les élèves les plus jeunes (9-15 ans), l'enseignement de la natation est associé à l'idée de maîtriser un savoir nager de type utilitaire et sécuritaire durant les séances de plein air. Car, apprendre à nager en EPS c'est aussi contracter une assurance sur la vie (natation sécuritaire). Toutefois, pour les élèves âgés de 16-18 ans, il s'agit davantage d'un savoir nager de type sportif, basé sur une « *éducation sportive : perfectionnement technique, entraînement, préparation à la compétition et compétitions.* »¹¹¹⁵

Les vertus prophylactiques de la natation

Dans les IM de 1945 l'enseignement de la natation est placé dans la séance de plein air spécialement prévue pour les « *actives libres et sportives.* »¹¹¹⁶ La natation est-elle alors considérée comme un sport à part entière ou comme le prolongement d'une EP corrective et hygiénique ? S'il la

¹¹¹² *Ibid.*, 3346.

¹¹¹³ À l'époque certains théoriciens pédagogues de la natation, à l'instar de Maurice-Boyrie, considèrent le crawl comme une nage naturelle, eu égard d'une part, à son origine primitive, et, d'autre part, aux mouvements alternatifs effectués par le crawlleur plus proche de la motricité usuelle humaine terrestre (marche, course). Ce point de vue s'oppose alors à celui de la G. Hébert qui définit la brasse comme une nage naturelle, in J.-P. Maurice Boyrie, (1946). *op.cit.*, 197.

¹¹¹⁴ Instructions ministérielles du 1^{er} octobre 1945, *op.cit.*, 334 5.

¹¹¹⁵ *Ibid.*, 3346.

¹¹¹⁶ *Ibid.*, 3347.

DGEPS hésite encore à promouvoir une EP sportive pour sa valeur éducative, il semble que les priorités nationales et le contexte économique ne permettent pas à l'État d'orienter pleinement le champ de l'EP vers une voie plus sportive. Les structures, les mentalités en EPS et la conjoncture l'amènent plutôt à promouvoir une EP traditionnelle à vocation hygiéniste. Ne peut-on pas alors ne pas penser que l'enseignement de la natation, reconnue comme sport de base, a été facilité du fait même de son statut de pratique physique hygiénique non traumatisante pour le corps ?

C'est en accord et avec le soutien du monde médical à l'instar des docteurs Mercklen et Fabre que l'on constate que de nombreux théoriciens pédagogues de la natation scolaire et sportive¹¹¹⁷ s'accordent pour affirmer que la pratique de la natation offre la possibilité d'entretenir la santé et d'améliorer la condition physique. Effectivement, il est clair qu'elle permet de soigner la fameuse scoliose scolaire et d'apporter des solutions pour les insuffisances respiratoires et les paralysies infantiles en plus d'être une garantie sur la vie (natation sécuritaire). Outre ces vertus prophylactiques, elle a une disposition acquise à faire le bien lorsqu'il s'agit notamment de porter secours à autrui (noyade). Donnons quelques exemples des bienfaits de la natation portés à la Libération par bon nombre des théoriciens pédagogues de la natation comme J.-P. Maurice Boyrie ou É. Schœbel, tous deux enseignants d'EPS. C'est en s'appuyant sur l'une des conférences du Docteur Mercklen que J.-P. Maurice Boyrie nous rappelle que la natation « est un sport qui donne à la fois air, soleil eau dans la forme la plus naturelle et la plus complète. Elle a aussi sur nos divers systèmes fonctionnels les réactions les plus salutaires. »¹¹¹⁸ Selon lui, la pratique la natation « contribue au développement harmonieux de l'enfant et au maintien du bon équilibre physique et physiologique de l'homme. Dosée en intensité et en durée, elle s'adapte aux besoins de chacun, de l'enfant et de l'adulte, du faible et du fort, du bien portant et de certains infirmes ou malades. Elle peut intervenir dans la rééducation des paralysies infantiles, dans des cas d'insuffisance respiratoire ou dans certaines déficiences osseuses ou musculaires. Pratiquée avec mesure, elle est un délassement pour le travailleur intellectuel ou manuel ; pratiquée intensément, elle devient un sport athlétique. »¹¹¹⁹ Dans l'immédiateté de l'après-guerre la natation scolaire semble donc offrir au législateur une réponse possible au traitement de l'hygiène publique et de la noyade. Car rappelons le, à la Libération, l'utilité de l'EPS est de permettre aux élèves de recouvrir au plus vite leur santé selon un certain rationalisme pédagogique. D'ailleurs, pour organiser cette action l'État décide, entre autre, de créer en 1945 le Service d'Hygiène Scolaire et Universitaire.

Dans une telle conjoncture les finalités éducatives de l'EPS sont fortement associées à une dimension hygiénique, morale et sociale : « le développement normal de l'enfant, l'éducation de la

¹¹¹⁷ P. Neukomm, (1930). *op.cit.* ; E.-G. Drigny (1935). *La Natation. Natation élémentaire et natation sportive. Le crawl moderne*. 25^e édition, Paris, Éditions Berger-Levrault, 21 ; G. Hébert, (1941). *op.cit.* ; 4^e éd. ; J.-P. Maurice Boyrie, (1946). *op.cit.* ; É. Schœbel, (1947). *op.cit.* Toutes les introductions de ces ouvrages de didactique et de pédagogie de la natation insistent sur les bienfaits physiques et moraux de la natation.

¹¹¹⁸ J.-P. Maurice Boyrie, (1946). *op.cit.* 20.

¹¹¹⁹ É. Schœbel, (1947). *op.cit.*, 8.

respiration, la correction des attitudes et l'habitude du geste naturel, l'affinement du geste, le développement de l'esprit critique et la discipline, la virilité et l'altruisme et enfin se préparer à la vie sociale. »¹¹²⁰ Les propositions pédagogiques de P. Seurin¹¹²¹, alors vice-président de la Ligue française d'EP (LFEP), semblent trouver un écho favorable dans le champ de l'EPS. Cependant, d'autres acteurs, regroupés notamment au sein de la Société Française de Rééducation Physique (1938), s'intéressent également à la question de la santé des élèves scolarisés¹¹²². Par exemple, les propositions du Docteur Pierre Madeuf¹¹²³ à propos de la natation rééducative illustrent les bienfaits thérapeutiques liés à la pratique de la natation. Néanmoins, sur quels moyens pédagogiques et didactiques la DGEPS compte-t-elle s'appuyer en 1945 pour atteindre les finalités de la discipline ? De manière plus ciblée, quels sont alors les différents objets d'enseignement (les savoirs) prescrits en 1945 pour l'enseignement de la natation scolaire ? Comment sont-ils officiellement définis pour les différents types de savoir nager ?

Apprendre des gestes, des attitudes ou des techniques

Si les IM de 1945 emploient les mots de *geste*, d'*attitude* et de *technique*, elles ne les associent pas pour autant directement à des savoir-faire précis du type utilitaire ou sportif qui soient culturellement et socialement rattachés à des techniques gestuelles sportives extrascolaires. Ainsi, ce texte officiel est pour ainsi dire vide de considération didactique puisqu'il n'indique pas la nature exacte des savoirs ou des objets d'enseignement de référence à transmettre. D'ailleurs, qu'il s'agisse de l'athlétisme, de la gymnastique ou de la natation le constat est identique, seule semble compter en 1945 la valeur hygiénique, éducative et utilitaire de l'exercice physique (utilitaire, naturel, sportif). Cette latitude institutionnelle laisse aux enseignants d'EPS une certaine marge de liberté didactique, sauf dans le cadre des examens scolaires. Effectivement, c'est l'arrêté du 21 février 1945 qui fixe l'épreuve facultative d'EPS dans l'examen de fin d'études secondaires. Pour la natation, il s'agit en l'occurrence de pratiquer la « *nage libre* », autrement dit tous styles de nage. Les impétrants ont donc la possibilité de choisir n'importe quelle technique de nage parmi l'ensemble des gestes sportifs alors présentement disponibles (brasse, crawl, papillon-dauphin, dos crawlé). Mais, en ce qui concerne la natation scolaire, il n'est pas prévu au programme de la session de 1945, sans doute par manque d'infrastructures, d'exercices de natation. Il est clair que le coût de fabrication et d'entretien de piscines semble à l'époque l'emporter hélas sur la nécessité d'apprendre aux élèves à nager. S'agissant de l'école primaire, la DGEPS reconduit l'utilisation du brevet sportif populaire en remplacement de l'épreuve d'EPS du certificat d'études primaires. Cette épreuve représente une sorte de brevet élémentaire et sécuritaire de natation scolaire.

¹¹²⁰ Instructions ministérielles du 1^{er} octobre 1945, *op.cit.*, 3344.

¹¹²¹ P. Seurin, L. Haure-Placé, R. Marchand, M. Sère, (1949). *op.cit.*

¹¹²² T. Terret, (2002, a). *op.cit.* ; T. Terret, (2002, b). *op.cit.*.

¹¹²³ P. Madeuf, (1947). *La natation correctrice pour le traitement des déviations vertébrales. Insuffisances respiratoires et paralysies infantiles*, Paris, Vigot Frères.

Libérer et contrôler les pratiques enseignantes

Selon les propres mots de la DGEPS il faut en 1945 « *mettre un terme à l'obligation faite aux professeurs de pratiquer une seule méthode, imposée uniformément à tous. (...) tout enseignant peut, dans l'organisation et la conduite de ses leçons laisser libre cours à, sa personnalité et à son initiative, en vue d'obtenir les meilleurs résultats possibles, ceux-ci comptant plus pour le professeur et pour les élèves que l'observance impersonnelle souvent inféconde, d'une quelconque orthodoxie doctrinale.* »¹¹²⁴ Si d'un côté les IM de 1945 laissent la possibilité au personnel enseignant de choisir les méthodes d'EP en fonction notamment des conditions locales, de l'autre côté, on constate qu'elles fixent un cadre pédagogique relativement strict puisque les élèves sont ventilés dans quatre groupes physiologiques différents et que l'année scolaire est découpée en quarante semaines de travail selon des axes précis (foncier, technique) en étant adossés à certaines méthodes d'EP (française et naturelle). Toutefois, si selon Thierry Terret « *on peut suggérer en fait que cette différenciation procède d'un souci de rationalisation de l'emprise de la société sur la jeunesse, perçue comme potentiellement dangereuse car ayant vécu sans repères stables pendant plusieurs années. Il s'agit de diviser et répartir pour mieux contrôler, adapter les enseignements pour mieux renforcer l'intensité des normalisations éducatives.* »¹¹²⁵ ; en revanche, la DGEPS, sans doute sous l'influence du progressiste Gustave Monod, laisse aux enseignants d'EPS la possibilité d'utiliser les méthodes actives (IM de 1945) dans le cadre notamment des séances de plein air.

À la Libération, il semble donc que l'on bascule d'un pouvoir qui commande (Vichy), à un pouvoir qui contrôle et organise l'activité pédagogique des professeurs et maîtres d'EPS¹¹²⁶ dans l'optique d'éduquer et d'encadrer toute une jeunesse qui vient de subir les affres et les privations de quatre années de guerre. C'est d'ailleurs sous l'impulsion de le LFEP, qu'est créé en 1947 un comité de coordination afin de procéder à une éventuelle conciliation conceptuelle entre les différents acteurs du champ de l'EP. Selon Thierry Terret ce comité « *de coordination ne peut guère que forger un nouvel éclectisme où le seul hymne à la santé assurerait la cohérence ou bien se dissoudre dans ses contradictions. Son impuissance confortera les continuités.* »¹¹²⁷ Il est vrai qu'au cours de cette période deux grandes tendances vont régulièrement s'opposer plus que s'unir, pour tenter d'établir une doctrine unitaire teintée malgré tout de syncrétisme entre éclectisme fermé ou ouvert. Il s'agit d'une part, des courants culturalistes largement favorables à une EP réaliste par le truchement du sport, et, d'autre part, des conceptions traditionnelles attachées à la gymnastique de formation¹¹²⁸. Précisons un tant soit peu ces tendances pour bien comprendre la situation conceptuelle et pratique de l'EPS en 1945.

¹¹²⁴ Instructions ministérielles du 1^{er} octobre 1945, *op.cit.* 3344.

¹¹²⁵ T. Terret, (2002, a). *op.cit.* 54.

¹¹²⁶ A. Rauch, (1978). *op.cit.*

¹¹²⁷ T. Terret, (2002, a). *op.cit.* 61.

¹¹²⁸ Le travail de Cécile Collinet à propos de la formalisation des courants qui ont marqué l'évolution des conceptions et des pratiques en EPS à partir de l'analyse des articles parus dans la *Revue EPS* entre 1950 et 1990 nous permet de distinguer cinq courants assez distinctes les unes des autres : celui de la valeur physique (J.-L.

C'est au sein de l'Institut National des Sports¹¹²⁹ et des Écoles normales supérieures d'éducation physique (ENSEP) que l'on retrouve, en partie, les laudateurs d'une éducation sportive. À sa création en 1945, cet institut avait pour principales missions d'être « *destiné à l'enseignement, au perfectionnement et à l'entraînement des athlètes et des cadres sportifs dépendants, soit de la DGEPS, soit des fédérations, et chargé des études scientifiques permettant l'élaboration de techniques sportives idéales et de leur diffusion dans le pays.* »¹¹³⁰ Notons que le premier numéro de la revue *Les Cahiers Techniques et pédagogiques* de l'INS servit de tribune pour annoncer une *Esquisse de Doctrine d'Éducation Sportive*¹¹³¹. Au cours de cette période les deux ENSEP (filles et garçons) privilégient une approche pédagogique et didactique du sport axée sur l'activité du sujet, tandis que l'INS s'attache à une analyse nettement plus techniciste des apprentissages. Par ailleurs, on relève que certains enseignants d'EPS se regroupent et s'organisent pour construire et acquérir des compétences utiles à l'enseignement des activités sportives. C'est le cas par exemple des stages¹¹³² Maurice Baquet mis en place à l'instigation de la DGEPS à partir d'août 1946. Dans une certaine mesure l'univers professionnel des enseignants d'EPS participe activement et directement au processus de sportivisation de l'EPS par le biais ici de formations ouvertes aux enseignants d'EPS et aux entraîneurs.

De l'autre côté, on trouve les défenseurs de la gymnastique hygiénique et formelle, à l'instar de P. Seurin et de L. Haure-Placé, regroupés au sein de la Ligue française d'EP. Cette conception d'obédience médicale trouve à la Libération un écho plutôt favorable eu égard au contexte sanitaire de la France et à la situation désastreuse des enfants. En 1945, on ne dénombre pas moins de 250 000 orphelins, dont 300 000 qui nécessitent des soins immédiats. R. Berthoumieu, inspecteur général, déclare à propos de la jeunesse française, que « *nous la voyons au cinéma, au café, au dancing, (...) là où l'on rencontre le marché noir et la débauche, incapable d'un réel effort, dédaignant tout idéal social (...). À cette misère spirituelle,*

Dupuy, J. Letessier, P. Parazols), celui de la méthode sportive (J. Teissié), celui de la psychomotricité (J. Le Boulch), celui de l'action motrice (P. Parlebas), celui de la FSGT ((R. Mérand, J. Marsenach), voir à ce sujet C. Collinet, (1994). « L'EPS : problème d'identité à partir de 1950. » *Revue EP.S*, 250, 21-24. Voir également C. Collinet, (2000). *Les grands courants d'éducation physique en France*. Paris, PUF, Pratiques corporelles.

¹¹²⁹ Le premier directeur de l'INS fut Maurice Baquet.

¹¹³⁰ Décret du 27 novembre 1946, cité par M. Attali & J. Saint-Martin (2004). *op.cit.*, 77.

¹¹³¹ Extraits de *Esquisse de Doctrine d'Éducation Sportive*. (1946), 1^{er} numéro Bulletin de l'INS, 4-9 : « *En considérant le sport à la fois comme un but et un moyen, nous nous proposons de gagner à l'action physique pour l'amélioration et l'entretien de leur santé, des centaines de milliers de garçons et de filles qui ignorent ou refusent l'exercice corporel et forment trop souvent une masse de jeunes désœuvrés et de pessimistes. Nous voulons par une saine éducation sportive (...) donner à chaque individu la connaissance de lui-même, non pas seulement en ce qui concerne la valeur physique, mais au point de vue moral et social. Le sport est propre à cela. (...). À notre avis l'éducation physique qui ne disparaît pas, loin de là, à un sens trop restrictif, c'est pourquoi elle n'a pas toujours été prise au sérieux par les intellectuels, pour nous c'est une partie d'un tout qui est l'Éducation.* », in, M. Attali & J. Saint-Martin (2004). *op.cit.*, 78.

¹¹³² Par exemple le 27 septembre 1951 sont organisés dans six villes (Aix-en-Provence, Bordeaux, Châtelguyon, Poitiers, Dinard, Strasbourg) des ateliers de perfectionnement sportif basés sur la Doctrine Sportive de l'INS. Notons que les femmes enseignantes d'EPS se tournent davantage vers les pratiques esthétiques (danse et expression corporelle) et les hommes vers des pratiques plus énergétiques et socialement plus masculines (football, rugby). Selon Attali. & Saint-Martin (2004). *op.cit.*, 84, ces stages ne concernent que 10% des effectifs des maîtres et des professeurs d'EPS, soit environ 440 enseignants.

vient s'ajouter une misère physiologique : 80% de nos jeunes sont des déficients physiologiques, scoliotiques, insuffisants respiratoires et musculaires. »¹¹³³ Selon Gilbert Andrieu (1990) « *Le contenu est donc éclectique, comme il l'a toujours été, (...). Cet éclectisme est dû à une absence de choix, elle-même due à une volonté de ne pas imposer un contenu particulier, étant entendu que l'EP.S doit pouvoir s'adapter à l'état des lieux et des pratiquants, voire du pays tout entier.* »¹¹³⁴ Or, il apparaît que les IM de 1945 ont davantage produit une EPS plurielle et émiétée, alors qu'elles aspiraient plutôt à homogénéiser l'enseignement de l'EPS à travers un cadrage national¹¹³⁵. Enfin, l'hétérogénéité des formations initiales ainsi que la disparité des conditions locales d'enseignement de l'EPS, ont sans doute contribué à l'émergence de curricula réels variés¹¹³⁶ malgré des concours de recrutement d'enseignants d'EPS (maîtres et professeurs) et des curricula formels toujours établis à l'échelon national.

3.2. Une natation enseignée dans la séance de plein air

Sachant que l'enseignement de la natation scolaire se situe en 1945 dans le cadre des séances de plein air, il est intéressant d'indiquer les objectifs généraux poursuivis au travers de ces séances :

- « *Elles permettent de reprendre dans leur vrai cadre et avec d'autres moyens les exercices utilitaires pratiqués dans l'établissement.* »
- « *Elles sont propres à susciter chez les enfants le besoin d'évasion vers la pleine nature, vers une vie répondant aux exigences de l'hygiène et à l'instinctive tendance des jeunes vers la liberté.* »
- « *Elles ne constituent ni une récréation prolongée, ni une promenade surveillée accompagnée de quelques ébats, ni une leçon d'éducation physique en plein air. Elles sont tout cela ensemble.* »
- « *Leur programme est très vaste puisqu'il va de la simple marche [...] à la pratique des sports et des jeux les plus difficiles.* »¹¹³⁷

Dans les IM de 1945, l'enseignement de la natation est donc directement placé dans le temps pédagogique des « *activités libres et sportives* »¹¹³⁸ qui donne alors lieu à des « *leçons de plein air*

¹¹³³ Cité par G. Fernandez (2004). *Construction d'une éducation physique scolaire 1869-2004*, Paris, Éditions Vigot, 115.

¹¹³⁴ G. Andrieu, (1990). *op.cit.*, 79.

¹¹³⁵ M. Attali, & J. Saint-Martin, (2004). *op.cit.*, 62.

¹¹³⁶ Selon la sociologie du curriculum développée dans les pays anglo-saxons, les curricula réels renvoient à l'ensemble des expériences vécues à l'école par les élèves dans les différentes disciplines scolaires.

¹¹³⁷ Instructions Ministérielles de 1945, *op.cit.*, 3345.

¹¹³⁸ Instructions Ministérielles de 1945, *op.cit.*, 3347. Les enseignants d'EPS peuvent utiliser ici des « *grands jeux, des compétitions athlétiques, des applications sportives sur le stade, de la natation en piscine et en plein air.* »

permettant de ménager la transition avec les vacances et comprenant essentiellement des leçons en plein air, grands jeux, compétitions athlétiques sur le stade, natation en piscine et en plein air. »¹¹³⁹

L'enseignement de la natation scolaire est donc exclu de la leçon d'EPS proprement dite. Du point de vue des finalités de l'EPS, la pratique de la natation scolaire doit favoriser l'hygiène de l'enfance (conception hygiéniste de la LFEP) en le rapprochant de la nature, c'est-à-dire des bienfaits du soleil et du grand air à une époque où la tuberculose faisait des ravages. Le fait de nager en plein air permet effectivement de mettre les élèves en contact direct avec ces éléments naturels. Mais, c'est aussi sans doute pour des raisons de pénurie d'infrastructures (piscines et plans d'eau aménagés) et de conditions climatiques, qu'il est prévu dans « *la répartition du programme annuel de 40 semaines* »¹¹⁴⁰ d'organiser ces séances de plein air durant les six dernières semaines de l'année scolaire. Effectivement « *En ce qui concerne la période scolaire : l'EP doit être donnée en fonction des saisons et du climat et des moyens matériels dont le maître dispose.* »¹¹⁴¹ Par rapport à la question des infrastructures, il est évident que le manque de piscines couvertes ou en plein air a sans doute conduit l'État à placer l'enseignement de la natation dans un environnement naturel, plus propice aux méthodes actives, qu'à une pédagogie analytique et instrumentée dans un espace standardisé. Une fois encore, la question des choix budgétaires par rapport aux priorités nationales demeure centrale. La construction et l'entretien¹¹⁴² des piscines pour effectuer un enseignement collectif de natation apparaît trop onéreux, d'autant plus que les choix budgétaires de l'époque sont orientés vers d'autres secteurs eu égard aux priorités nationales. En effet, ce luxe passe très logiquement après la reconstruction des routes, des ponts et des voies de chemin fer.

3.3. Un enseignement natatoire par les méthodes actives

Il est patent de constater que si les éclectiques IM de 45 cherchent d'un côté, à donner une plus grande liberté d'action pédagogique en laissant au personnel enseignant la possibilité de choisir les méthodes d'EP les plus adaptées aux conditions locales d'enseignement, de l'autre côté, elles contrôlent cette action en la planifiant rigoureusement dans le temps et dans l'espace scolaire¹¹⁴³. En effet, l'utilisation de la méthode française, « *axée sur le travail préparatoire et l'effort discipliné* »¹¹⁴⁴ et de la méthode naturelle, « *préoccupée travail foncier et utilitaire* »¹¹⁴⁵ doit permettre *in fine* d'obtenir, selon un programme annuel réparti sur 40 semaines de cours, les meilleurs résultats possibles. C'est donc dans ce décor officiel que le temps pédagogique de l'enseignement de la natation apparaît au sein de la séance de plein air sous « *l'amorce de l'orientation de toute la pédagogie vers la pratique des méthodes*

¹¹³⁹ *Ibid.*, 3347

¹¹⁴⁰ *Ibid.*, 3347.

¹¹⁴¹ *Ibid.*, 3344.

¹¹⁴² Commissariat Général à l'Éducation Générale et aux Sports (1941), *Piscines et bassins de natation. op.cit.*, 5-12.

¹¹⁴³ M. Herr, (1989). *op.cit.* in, P. Arnaud, J.-P. Clément, M. Herr, (dir.), *op.cit.*, 281-293.

¹¹⁴⁴ Instructions ministérielles du 1^{er} octobre 1945. *op.cit.*, 3344.

¹¹⁴⁵ *Ibid.*, 3344.

actives.»¹¹⁴⁶ On peut penser que le fait d'accorder aux enseignants d'EPS la possibilité d'avoir recours aux méthodes actives au cours des séances de plein air, cela leur donne sans doute le sentiment d'avoir une plus grande liberté pédagogique qu'ils n'en avaient durant la période de Vichy.

En ce qui concerne donc l'enseignement de la natation scolaire, les IM de 1945 tranchent clairement plutôt en faveur des méthodes actives que des méthodes analytiques et instrumentées en raison sans doute des difficiles conditions matérielles (pénurie des piscines et des plans d'eau aménagés équipés d'appareils de sustentation ou de potence) et des priorités nationales. En outre, cette injonction officielle s'inscrit dans les débats de l'époque qui encouragent justement les enseignants à utiliser notamment au lycée les méthodes actives. Mais, si la parole d'autorité encourage assez clairement d'utiliser des méthodes actives pour enseigner la natation scolaire « *en piscine et en plein-air* »¹¹⁴⁷, en revanche, on peut se demander si à l'époque le personnel enseignant d'EPS dispose dans la littérature pédagogique natatoire de telles méthodes pour les aider à guider leur enseignement de la natation ? Et bien, au moment de la Libération, on peut affirmer qu'il existe déjà diverses méthodes de nature actives (globales ou naturelles) pour enseigner la natation à l'instar des propositions de G. de Villepion¹¹⁴⁸ pour la natation en bord de mer et de É. Schœbel¹¹⁴⁹ pour une natation en EPS et en colonies de vacances. Nonobstant, existe-t-il des raisons structurelles et conjoncturelles qui ont pu motiver ces choix pédagogiques ?

Des méthodes analytiques et globales

D'une manière générale, on peut repérer en 1945 deux familles de conceptions pédagogiques à l'endroit de l'enseignement de la natation scolaire ou sportive qui ont été élaborées avant et au moment de la Libération. L'une que l'on peut qualifier comme étant une méthode analytique et instrumentée (P. Beulque), et l'autre, une méthode naturelle et globale qui se rapproche d'ailleurs des méthodes actives (G. de Villepion, É. Schœbel). L'origine de ces méthodes se situe soit dans le champ sportif ou le champ de l'EP. Évoquons et illustrons chacune de ces familles de méthodes, afin d'indiquer notamment celles qui étaient à l'époque en adéquation avec les prescriptions officielles (IM de 1945) et les conditions matérielles du moment, c'est-à-dire un enseignement de la natation scolaire par les méthodes actives et en milieu plutôt naturel sans disposer de beaucoup de matériel pédagogique.

¹¹⁴⁶ *Ibid.*, 3346.

¹¹⁴⁷ *Ibid.*, 3347.

¹¹⁴⁸ G. de Villepion, (1929). *Nageons*. Paris, Éditions Bernard Grasset.

¹¹⁴⁹ É. Schœbel, (1947). *Précis de natation scolaire*. Carnets de l'éducation physique et des sports. Paris, Bourrelier.

Les méthodes analytiques et instrumentées

La méthode analytique et instrumentée de Paul Beulque fut mise au point entre 1913 et 1921 avec « *des écoles de garçons et quelques écoles de filles de Tourcoing* »¹¹⁵⁰. Elle permet à un seul instructeur dans un espace aquatique équipé d'appareils de sustentation d'apprendre à nager en dix leçons à 60 élèves à l'heure sous la surveillance permanente d'un seul maître¹¹⁵¹. Ce rationalisme pédagogique et cette autorité à l'endroit de l'enseignement de la natation ne pouvaient que séduire l'école. Indiquons que Paul Beulque est à la fois professeur d'éducation physique des écoles de Tourcoing et directeur technique du club de natation les Enfants de Neptune de Tourcoing. A. Descarpentries est, quant à lui instituteur et professeur diplômé d'EP. C'est sous l'impulsion de E.-G Drigny, alors président de la Fédération Française de Natation et de Sauvetage (FFNS), que cette méthode accède en 1922 au statut de méthode nationale. La presse sportive de l'époque assure alors sa diffusion¹¹⁵². Si la méthode de Paul Beulque, n'est pas par définition une méthode active, elle propose néanmoins un format pédagogique conforme aux exigences de la culture scolaire de l'époque, à savoir un enseignement magistral et collectif, sous la férule permanente du maître. Pour l'école, le rationalisme pédagogique de la méthode Tourquennoise de Paul Beulque est très séduisant. Pour autant, elle requiert des lieux d'apprentissages standardisés et équipés de système de sustentation, c'est-à-dire des câbles sur lesquels sont fixées des sangles individuelles de suspension avec un contrepoids. Il est évident que ces aménagements coûtent chers, ils ne peuvent à cette époque constituer une priorité. Par ailleurs, on note que la *Revue EP.S* se fait, quelques années plus tard, l'écho d'expériences pédagogiques qui ont opté pour ce rationalisme pédagogique¹¹⁵³ à Tours et au Havre.

Les méthodes globales et naturelles

En 1929, la méthode dite globale¹¹⁵⁴ de G. de Villepion semble novatrice dans la mesure où l'auteur propose d'une part, d'apprendre à nager en milieu naturel plutôt sans aucune aide matérielle et, d'autre part, d'acquérir en première nage le crawl à partir de la maîtrise de fondamentaux liés à la respiration, à l'équilibre, et à la propulsion. Ses propositions sont alors axées sur d'abord le plaisir d'être dans l'eau et de flotter naturellement¹¹⁵⁵ avant d'apprendre à mieux maîtriser le triptyque commun à toutes les techniques de nages à savoir : la respiration, l'équilibre, et à la propulsion¹¹⁵⁶. Selon lui, l'eau doit devenir une grande amie. Nous retrouvons ses mêmes prises de positions chez É. Schoebel. On peut d'ailleurs

¹¹⁵⁰ P. Beulque, & A. Descarpentries, (1922). *Méthode de natation*. Tourcoing, Georges Frère, 9.

¹¹⁵¹ *Ibid.*, 9-11.

¹¹⁵² Journal *Le miroir des Sports*, 13/07/1922 et 20/07/1922, cité par T. Terret (1994). « Méthode nationale et universalisme sportif : le cas de la brasse française et du papillon. » in, J.-M. Deleplace (dir.), G. Treuten, G. Spitzer, *Le sport et l'EP en France et en Allemagne*. Montpellier, Éditions AFRAPS, Actes du symposium franco-allemand d'histoire du sport et de l'éducation physique, 174.

¹¹⁵³ « Comment le problème de la natation scolaire a été résolu à Tours » (1951). *op.cit.* ; « Quatre années d'expérience au Havre. » (1952). *op.cit.*

¹¹⁵⁴ Dans le sens où il ne s'agit pas au départ d'un apprentissage mécanisé et instrumenté pour acquérir de manière chronologique des éléments techniques en liaison avec les nages comme la brasse, le crawl.

¹¹⁵⁵ G. de Villepion, (1929). *op.cit.*, 24.

¹¹⁵⁶ *Ibid.*, 57, (photo) « *Comment les enfants acquièrent le goût de l'eau* ».

suggérer que les propositions de G. de Villepion sont en partie directement dépendantes des conditions matérielles dans lesquelles il a conçu sa méthode d'enseignement, c'est-à-dire l'été au bord de mer au sein de structures pour des enfants inscrits dans un club de plage¹¹⁵⁷. Dans une certaine mesure, on peut dire que cette méthode se rapproche des méthodes actives dans le sens où les élèves sont directement confrontés aux contraintes et aux ressources de l'eau, en milieu naturel, sans avoir recours à une aide matérielle pour faciliter notamment la flottaison. Il faut dire que G. de Villepion a longtemps été un dissident de la FFNS car il n'était pas d'accord pour enseigner en première nage la brasse mais plutôt le crawl selon une méthode d'abord globale puis analytique. Toutefois, on note que la position prise par la FFNS s'infléchit progressivement vers l'apprentissage du crawl en première nage au moment où justement la FFN « avait pris position en ce sens. »¹¹⁵⁸ Selon G. de Villepion « trois choses principales à acquérir, pour bien nager : La flottabilité, obtenue par l'équilibre du corps dans l'eau, la respiration, la propulsion, en conservant le plus possible la position horizontale. »¹¹⁵⁹

Sous Vichy, le Commissariat Général à l'Éducation Générale et Sports fait également paraître en 1943 des propositions pédagogiques de nature globale pour *L'enseignement naturel de la natation*¹¹⁶⁰. La méthode proposée repose sur trois principes fondamentaux que sont l'apprentissage de la flottaison (la mise en confiance), de la respiration, et de la coulée pour offrir la plus petite résistance possible à l'avancement : « *L'acquisition d'une forme coulée, la moindre résistance et l'équilibre horizontal sont à rechercher avant tout mouvement de propulsion et à perfectionner par la suite par la pratique de glissades ou coulées aussi longues que possibles, effectuées en allongeant la face dans l'eau, bras encadrant la tête, mains à plat.* »¹¹⁶¹ En lisant ce fascicule, on découvre alors que les fondamentaux à acquérir découlent en amont d'une analyse scientifique du milieu aquatique¹¹⁶² et du corps humain. Sur un plan pédagogique, il s'agit d'apprendre à nager collectivement, au départ dans une eau peu profonde, plutôt « *sans matériel et sans installations spéciales* »¹¹⁶³. Néanmoins, il est possible d'avoir recours à des

¹¹⁵⁷ En 1929, ces clubs de plage sont gérés par G. de Villepion (qui en est le fondateur et le directeur général) et C. Farrière (le président d'honneur). Ils portent le nom générique de « *Dolphins' club, canards et dauphins.* » À l'époque, on trouve ces clubs à Cannes, à Saint-Jean-de-Luz, et des filiales à Biarritz, à Hendaye, à Guétary, à Royan, à La Baule-Paris-plage, à Aix-en-Provence, à Juan-Les-Pins, à Saint-Raphaël, à Samois.

¹¹⁵⁸ L. Grenet, (1963). *Évolution de l'apprentissage de la natation en France pendant un demi-siècle* (document ronéotypé archives FFN), 7, cité par T. Terret, (1994). *op.cit.*, 176.

¹¹⁵⁹ G. de Villepion, (1929). *op.cit.*, 24-25.

¹¹⁶⁰ Éducation Générale et Sports (1943). *Revue officielle du Commissariat Général n°19*, Collège National de Moniteurs et d'Athlètes Antibes, *L'enseignement naturel de la natation. Cours de natation*. Nos investigations nous ont permis de retrouver l'auteur de ce cours de natation, il s'agit de Raymond Siener, un oublié de l'histoire des théoriciens pédagogues de la natation peut être parce qu'il avait participé à la mise en place de l'EGS sous Vichy. Le premier à avoir, selon nos connaissances, théorisé le concept de corps fusiforme et projectile en natation. Donc bien avant Raymond Catteau (2008). *La natation de demain. Une pédagogie de l'action*. Biarritz, Atlantica. Pour lui avoir demandé, M. R. Catteau ne connaît pas ce fascicule n°19. En atteste, une partie de l'un des ses témoignages écrits (courriel) en date du 22 juin 2009 (15 heures 41). « Quelques cours d'Antibes m'ont été offerts portant sur les nages mais je ne possède pas le N° 19. Je n'avais retenu de ces documents que la définition des nages : « succession de coulées entretenues par des mouvements... »

¹¹⁶¹ *Ibid.*, 5-9.

¹¹⁶² *Ibid.*, Partie I : *Principes caractéristiques de la méthode. 1.- Bases scientifiques*, 5.

¹¹⁶³ *Ibid.*, 12.

flotteurs, c'est-à-dire à des ceintures articulées en plaques de liège ou à des manches à air gonflées ou encore à des planches épaisses et légères pour l'étude et le perfectionnement des nages. Seules des *perches* et des *lignes de sauvetage* sont utiles à la sécurité. Les techniques de la brasse coulée et le dos brassé constituent les deux nages de référence de la natation utilitaire. Le crawl (ou la nage rampante) et le dos crawlé symbolisent le monde des nageurs sportifs, ils sont enseignés ensuite.

A mi-chemin entre les conceptions globales de G. de Villepion ou analytiques de Paul Beulque, il y a celles de Georges Hébert, ancien directeur des exercices physiques dans la marine (Ecole navale de Lorient) et ancien directeur du Collège d'Athlètes de Reims créée par le marquis de Polignac en 1913. Selon lui, « *la natation constitue le plus complet de tous les exercices.* »¹¹⁶⁴ La pratique de la natation possède à la fois une valeur « *hygiénique, esthétique et utilitaire.* »¹¹⁶⁵ D'ailleurs, on peut dire qu'avec ce théoricien pédagogue, les vertus de la natation s'accommodent parfaitement aux préoccupations éducatives visées par l'EPS en 1945. Selon G. Hébert le sport, qu'est la natation, doit être seulement considéré comme un exercice particulier au service d'une éducation physique virile et morale¹¹⁶⁶ (l'altruisme). D'un point de vue pédagogique l'auteur préconise d'apprendre à nager selon trois façons selon toujours un format collectif d'apprentissage de la natation (travail par vagues). La première consiste à apprendre d'abord à sec les mouvements (phase cognitive) de la brasse sur le ventre ; « *cette nage est la plus simple et la plus utile ; c'est par conséquent la première à laquelle doit s'initier le débutant à se tenir sur l'eau. L'expérience prouve, en effet, qu'il est à peu près impossible d'obtenir qu'un débutant essaye de flotter sans faire aucun mouvement ou qu'il se retrouve sur le dos.* »¹¹⁶⁷ La seconde permet d'acquérir les mouvements en eau peu profonde. L'apprenti nageur est alors maintenu à la main par un aide ou il s'exerce seul. Et enfin, en eau profonde, l'apprenti nageur est suspendu au moyen d'une sangle, d'une bouée ou de tout autre appareil en usage dans les écoles de natation. Les élèves, regroupés en fonction de leur degré d'aptitude, travaillent collectivement selon des formations évolutives en ligne, en colonne par deux, par trois etc. Le maître est tantôt dans l'eau ou hors de l'eau en fonction des nécessités de l'apprentissage. Les propositions pédagogiques de G. Hébert s'affichent comme étant à l'interface de celles de P. Beulque et de celles de G. de Villepion. Elles possèdent l'avantage de pouvoir être proposées à tous les élèves quel que soit leur niveau de pratique. Toutefois, selon Thierry Terret l'évolution des propositions de G. Hébert, entre 1913 et 1959, demeurent dépassées dans la mesure où « *il ne parvient à intégrer les révolutions didactiques du milieu du XXe siècle.* »¹¹⁶⁸, notamment en ce qui concerne l'allongement de la phase dite de familiarisation aquatique et de la structuration de l'apprentissage de la natation à partir de la trilogie respiration, équilibre et propulsion, déjà théorisée notamment au début du

¹¹⁶⁴ G. Hébert, (1946). *op.cit.*, V.

¹¹⁶⁵ *Ibid.*, V.

¹¹⁶⁶ G. Hébert, (1936). G. Hébert, (1936). *L'éducation physique, virile et morale par la méthode naturelle*. Tome 1. Paris, Éditions Vuibert, 12.

¹¹⁶⁷ G. Hébert, (1946). *op.cit.*, 14.

¹¹⁶⁸ T. Terret, (2006, a). « Natation et méthode naturelle. » *Science et motricité*, 59, 97.

siècle par P. Blache, G. de Villepion durant l'entre-deux-guerres, Raymond Siener¹¹⁶⁹ sous Vichy et par É. Schœbel et J.-M. Maurice Boyrie à la Libération¹¹⁷⁰.

À la Libération J.-M. Maurice Boyrie¹¹⁷¹, alors professeur d'EP et spécialiste de natation à l'Institut Régional d'éducation physique de Bordeaux, dresse à propos de l'enseignement de la natation scolaire en France un inquiétant bilan. Il en profite alors pour communiquer ses solutions et ses propositions didactiques et pédagogiques afin d'améliorer la situation de l'apprentissage de la natation scolaire : « *Dans notre pays, la natation reste un sport très pauvre. Du point de vue utilitaire même, d'importance sociale, la natation n'est pratiquée que par un nombre très réduit de Français et de Françaises. Aucun enseignement officiel, aucune éducation aquatique n'est organisée pour l'enfance.* »¹¹⁷² Concernant d'ailleurs le nombre de pratiquants « *la FFN estime à l'époque à plus de 16.000 le nombre de licenciés, soit un français sur 2.500 Français.* »¹¹⁷³. Pour Maurice Boyrie cette estimation est trompeuse pour trois raisons principales. La première est liée à la politique d'inflation sportive qui conduit les clubs à effectuer de vrai-fausse inscriptions afin d'être davantage représentés au sein des organismes fédérés. La seconde tient au fait que parmi les 16.000 beaucoup sont des dirigeants de clubs qui ne pratiquent pas la natation. Et enfin, si l'on compte le nombre réel de participants aux divers championnats de natation, « *il ne semble pas que le nombre des concurrents dépasse les 2.000. Parmi ceux-là on ne compte qu'un maximum de 250 nageurs (180) et nageuses (70) classés par leurs performances honorables.* »¹¹⁷⁴ Dans le même temps, on déplore toujours près de 3600 noyades par an en France. Fort de ces constats, Maurice Boyrie propose alors de remédier à la situation en proposant, pour la natation scolaire et sportive, une méthode d'enseignement naturelle non appareillée. Ses prises de positions théoriques et pédagogiques s'opposent à celle de G. Hébert et, indirectement à celle de P. Beulque. Effectivement, selon lui, G. Hébert se trompe en voulant faire apprendre la brasse en première nage, puisque le crawl correspond davantage « *à notre système nerveux qui nous impose naturellement le mouvement alternatif.* » (...) « *Hébert juge que les nages qu'il estime être surtout des nages de vitesse n'ont qu'une utilité secondaire par rapport aux nages de base ou fondamentales : la brasse sur le ventre et la brasse sur le dos.* (...) *Il est curieux de constater que, se réclamant en général de l'observation des peuples primitifs, et du mouvement naturel, il va à*

¹¹⁶⁹ Éducation Générale et Sports (1943). *op.cit.*, 3-12.

¹¹⁷⁰ É. Schœbel, (1947). *op.cit.* On retrouve également cette trilogie dans l'ouvrage de P. Blache, (1908). *Traité pratique de natation & de sauvetage*. Paris, Librairie Garnier Frères, 74-81. P. Blache fut professeur de natation et fondateur de la Société « La Libellule de Paris ».

¹¹⁷¹ J.-P. Maurice Boyrie, (1946). *op.cit.* C'est à partir de 1944 que Maurice Boyrie a entrepris dans un centre spécifique à l'IREP de Bordeaux, sous la direction du professeur Roger Fabre de la Faculté de Médecine de Bordeaux, des recherches scientifiques sur la natation et l'entraînement des nageurs. En outre, il a mené dès 1940 des travaux de recherches pédagogiques avec d'une part, les étudiants de l'IREP et, d'autre part des instituteurs et des institutrices.

¹¹⁷² *Ibid.*, 256.

¹¹⁷³ *Ibid.*, 256-257.

¹¹⁷⁴ *Ibid.*, 257.

*l'encontre de ses propres idées fondamentales quand il s'agit de natation ! Il semble donc n'avoir rien vu ou retenu de ce qui, dans les nages pratiquées, constitue le naturel de l'enfant ou du primitif. »*¹¹⁷⁵

En ce qui concerne les mises en œuvre pédagogiques, Maurice Boyrie s'oppose farouchement au système d'apprentissage par sustentation développé par P. Beulque ou le système de Trotzier pour raisons mercantiles et doctrinaires ; car « *l'exploitation commerciale de divers appareils ou aménagements, n'a rien à voir avec l'intérêt national et ne justifie pas l'exclusivisme d'une doctrine.* »¹¹⁷⁶ C'est en se positionnant d'une part, par rapport aux autres théoriciens pédagogues de la natation et, d'autre part, par rapport à la conjoncture et au manque d'infrastructures (piscines), que Maurice Boyrie propose *in fine* d'enseigner collectivement à l'école les nages sportives en commençant par le crawl sans appareils de sustentation : « *La natation s'apprend dans l'eau, sans lien, sans contrainte sans soutien autre que celui de l'eau elle-même.* »¹¹⁷⁷ En cela il rejoint tous ceux qui comme lui défendent un apprentissage naturel de la natation (P. Blache, G. de Villepion, G. Hébert, R. Siener, É. Schœbel, puis R. Catteau). L'ensemble de ses propositions s'ordonne alors méthodiquement de la manière suivante : 1^{er} cycle : confiance et adaptation, immersion et flottaison (étude de la coulée), 2^{ème} cycle : propulsion, coordination, respiration, 3^{ème} cycle : répétition, assouplissement, automatisme¹¹⁷⁸. On retrouve ici le fameux triptyque : équilibre, respiration, propulsion toujours présent dans les conceptions naturelles de l'enseignement de la natation.

À mi-chemin entre le courant naturel et le courant analytique, Robert Veyssière, moniteur régional de la FFN avance pour principe que « *la technique moderne de la natation est basée sur deux principes dominants : le principe d'Archimède et celui de la moindre résistance à la progression d'un corps dans un fluide ou hydrodynamisme.* »¹¹⁷⁹ Selon lui, la forme idéale, pour progresser efficacement dans l'eau, est celle dont la forme du corps ressemble à une « *torpille, à un sous marin.* »¹¹⁸⁰. La technique du crawl comparativement à celle la brasse, offre un plus petit maître couple donc une forme hydrodynamique du corps plus idéale. R. Veyssière propose, lui aussi, d'enseigner d'abord le crawl selon cinq étapes. L'auteur propose néanmoins une progression d'exercices analytiques avec l'aide de matériels (appareils de Trotzier, de Beulque, planches, ceintures de flottaison). L'apprentissage du crawl débute par des éducatifs sur les battements de jambes et, sur les mouvements de bras. Ensuite, il s'agit d'acquérir la respiration unilatérale. Et enfin, l'apprentissage se clôt sur un travail de synchronisation des différents éléments techniques qui composent le crawl.

À la Libération, dans l'univers professionnel de l'EPS, les propositions du théoricien pédagogue Émile Schœbel symbolisent le renouveau didactique et pédagogique. Dès 1947 Émile Schœbel, professeur d'EP à l'ENSEP et spécialiste de natation, s'oppose aux méthodes analytiques instrumentées.

¹¹⁷⁵ *Ibid.*, 197.

¹¹⁷⁶ *Ibid.*, 256.

¹¹⁷⁷ *Ibid.*, 256.

¹¹⁷⁸ *Ibid.*, 199.

¹¹⁷⁹ R. Veyssière (1946). *Les nages sportives et leur enseignement*. Paris, Éditions SEIP, 7.

¹¹⁸⁰ *Ibid.*, 8.

Car selon lui « *L'enseignement avec les appareils nécessite des installations spéciales, qui occasionnent des dépenses trop élevées pour des communes et même des petites villes. (...) Pourtant les appareils de suspension ne sont pas indispensables pour l'enseignement de la natation élémentaire, mais l'emploi de flotteurs rend d'excellents services dans le perfectionnement individuel.* »¹¹⁸¹ Effectivement, l'utilisation et la diffusion de la méthode analytique de Paul Beulque en EPS, ne pouvait se réaliser à grande échelle qu'à partir du moment où le personnel enseignant disposait d'infrastructures équipées, ce qui en 1945 est loin d'être le cas eu égard aux choix budgétaires. On peut d'ailleurs suggérer qu'à l'époque, les propositions de Émile Schœbel semblent d'une part, plus en accord avec l'idée même d'une pédagogie active, et, d'autre part, plus adaptées à la situation matérielle dont dispose les enseignants d'EPS (c'est-à-dire 88 piscines à l'échelon national réparties dans les grandes villes). C'est pourquoi à l'époque, selon Émile Schœbel, il est évident « *L'avenir de l'enseignement collectif de la natation est assuré à la méthode qui peut se passer de tout matériel de tout accessoire.* »¹¹⁸² Par définition, cette méthode est plus naturelle et plus globale. La relation de confiance qui s'établit entre l'apprenant et le milieu aquatique demeure primordiale sans aucun artefact matériel. Elle s'élabore d'autant plus facilement que les apprenants sont directement en contact avec l'élément liquide, puisqu'ils ne sont pas maintenus par un système de sangle. Indiquons toutefois qu'en eau profonde, É. Schœbel propose d'utiliser des flotteurs individuels pour remplacer les systèmes de sustentation. Dès lors « *Cette méthode à l'avantage d'être appliquée par tous et dans toutes les circonstances, à l'exception des cas où la profondeur de l'eau ne le permet pas. Rationnelle et simple, elle relève beaucoup plus de l'application pédagogique que de la technique sportive. Elle convient admirablement aux instituteurs et institutrices. Ces derniers jouissent déjà de la confiance de leurs élèves et sont bien placés pour conquérir celles des apprentis nageurs.* »¹¹⁸³ De manière chronologique, l'auteur propose d'aborder l'apprentissage des nages, par une première phase dite de *familiarisation* pour acquérir « *l'immersion, la coulée ventrale et dorsale* »¹¹⁸⁴, puis une seconde pour apprendre les mouvements de la brasse sur le ventre, et enfin, une troisième pour le perfectionnement de la cadence, du rythme, et de la respiration. Le travail s'effectue toujours sous la surveillance du maître, par deux ou par vagues.

À la Libération, il apparaît évident que les professeurs et les maîtres d'EPS ont à leur disposition une importante variété de méthodes pédagogiques analytiques ou globales et naturelles pour enseigner la natation. Toutefois, si les IM de 1945 invitent clairement le personnel enseignant d'EPS à utiliser les méthodes actives en milieu naturel pour enseigner la natation au grand air, c'est sans doute parce que d'une part, il y a peu de piscines et de plans d'eau aménagés à la Libération et, d'autre part, que l'administration centrale de MEN, à l'initiative de G. Monod, souhaite que le personnel enseignant utilise davantage les méthodes actives. Mais, en ce qui concerne la nature des gestes aquatiques à acquérir la

¹¹⁸¹ É. Schœbel, (1947). *op.cit.*, 14.

¹¹⁸² *Ibid.*, 14.

¹¹⁸³ *Ibid.*, 15

¹¹⁸⁴ *Ibid.*, 15

DGEPS ne donne aucune d'indication précise en 1945 quant à d'éventuelles techniques sportives, naturelles ou utilitaires à transmettre. D'ailleurs, il est en de même pour les autres activités sportives (athlétisme, gymnastique sportive). Cette absence de données curriculaires officielles à propos de gestes aquatiques à enseigner (les savoir-faire de référence) nous a conduit à rechercher ce qui à l'époque pouvait se dire et se faire à ce sujet au niveau de la parole d'autorité en EPS.

En effet, il est intéressant de présenter quelques options didactiques rédigées par deux inspecteurs de l'Éducation nationale avant même la publication des IM de 1945¹¹⁸⁵. Dans leur ouvrage, Marcel Gautheret et Jean Petit considèrent d'abord que « *la natation avec l'athlétisme sont des sports de base essentiels en raison de leur valeur éducative et utilitaire.* »¹¹⁸⁶ Ces inspecteurs exhortent les professeurs et les maîtres d'EPS à enseigner la brasse puis le dos crawlé, selon trois phases distinctes. La première phase correspond, comme notamment chez É. Schœbel et J.-P. Maurice Boyrie, à une mise en confiance avec le milieu aquatique. La seconde, renvoie à l'apprentissage des mouvements de la brasse, d'abord hors de l'eau puis dans l'eau, en ayant recours à un système de sustentation des élèves (P. Beulque). Et, enfin la dernière phase vise l'apprentissage de la nage sur le dos. Leur rationalisme pédagogique propose un découpage de l'enseignement de la natation scolaire qui s'appuie dans une large mesure sur des propositions existantes. L'ouvrage de Gautheret et Petit, compense en quelque sorte le manque de précision officielle quant à la nature précise des nages à enseigner aux élèves. Par ailleurs, on relève que comme chez de nombreux autres pédagogues (Drigny, Beulque, Hébert, Schœbel) la brasse constitue la première référence technique à enseigner aux élèves, puis la nage dorsale. Le crawl reste, quant à lui, à la marge de l'école, alors qu'il accède au statut de nage supérieure de vitesse dans la culture sportive. D'ailleurs pour certains pédagogues sportifs et/ou scolaires l'apprentissage de la brasse est nuisible à l'acquisition du crawl : « *Si la méthode d'initiation à la natation par l'étude de la brasse est assurément en France celle qui est la plus employée et celle qui fournit assurément le plus de nageurs, on peut pourtant prévoir, en se basant sur l'exemple de l'étranger et particulièrement l'Amérique, que cette vieille nage sera prochainement supplantée comme nage élémentaire et sera remplacée par une méthode plus naturelle, plus pratique et certainement plus rapide et qui est entièrement inspirée du crawl.* »¹¹⁸⁷

3.4. La natation, un sport de base hygiénique

Si la natation trouve une place à part entière dans les IM de 1945, c'est sans doute d'une part, grâce à sa fonction utilitaire et sécuritaire et, d'autre part, à ses indiscutables vertus hygiéniques. Il est d'ailleurs patent de constater qu'à l'époque le discours médical suffit à lui seul pour cautionner l'intérêt d'un

¹¹⁸⁵ M. Gautheret, & J. Petit, (1947). *Éducation physique et initiation sportive. Éducation physique corrective. Jeux. Sports. Organisation pédagogique et matérielle.* Paris, Éditions Istra, 2 ; dans leur préface les auteurs indiquent que suite à la pénurie de papier cet ouvrage n'a pu paraître qu'en 1947, alors qu'il avait été déjà rédigé en 1937 et ajourné en 1938 lors de la première mobilisation. Seuls quelques spécimens ont été publiés en 1939.

¹¹⁸⁶ *Ibid.*, 143.

¹¹⁸⁷ E.-G. Drigny, (1935). *op.cit.*, 25.

enseignement de natation scolaire eu égard à ses vertus prophylactiques. En l'espèce, la pratique de la natation guérit et évite notamment la fameuse scoliose scolaire en plus de développer la capacité thoracique et l'altruisme. En attestent les propos de J.-M. Maurice Boyrie « *Nous ne laisserons pas l'occasion de signaler qu'en dehors de son rôle utilitaire et sportif, la natation est encore le complément indispensable de toute éducation physique bien comprise. (...) Elle est le sport qui donne à la fois air, soleil, eau dans la forme la plus naturelle et la plus complète.* »¹¹⁸⁸ Il est clair que si la conjoncture semble réclamer un enseignement de natation scolaire utilitaire, sécuritaire et hygiénique, en revanche, les conditions structurelles et économiques ne favorisent pas pour autant son expansion à grande échelle, autrement dit sa démocratisation.

Enfin indiquons qu'à côté de la natation, les IM de 45 préconisent également d'utiliser certaines autres activités sportives en fonction notamment du genre des élèves, de leur âge, et de leur état de santé : « *Éducation sportive et rythmique pour les jeunes filles* », et « *l'athlétisme* »¹¹⁸⁹ pour les garçons. Il est vrai que durant cette période, l'athlétisme, que l'on considère comme un sport dit de base¹¹⁹⁰, connaît un essor considérable dans le champ de l'EPS. D'ailleurs on peut suggérer que la publication du livre de A. Leroy et J. Vives, intitulé *Pédagogie sportive et athlétisme* (1949), a sans doute favorisé l'expansion¹¹⁹¹ de l'enseignement de cette activité en EPS dans le prolongement de l'hébertisme (courir, sauter, lancer). Mais, si la natation est convoquée dans les IM de 1945 pour ces vertus hygiéniques et thérapeutiques, l'athlétisme semble, quant à lui, se justifier davantage pour ces aspects anthropologiques, docimologiques, et idéologiques¹¹⁹².

La natation au grand air par les méthodes actives

C'est sans doute pour des raisons évidentes de pénurie de piscines et de plans d'eau aménagés que l'enseignement de la natation doit officiellement s'effectuer dans le cadre des séances de plein air qui permettent, entre autre, d'exposer les élèves aux bienfaits du grand air et du soleil durant les six dernières semaines de l'année scolaire. Mais, si les IM de 1945 recommandent d'enseigner la natation en ayant recours aux méthodes actives sous l'influence de G. Monod, on ne retrouve pas pour autant dans ce texte officiel la trace des nombreuses méthodes globales et naturelles (G. Hébert, G. de Villepion, R. Siener, É. Schœbel) qui existent déjà à l'époque pour enseigner les nages utilitaires ou sportives et dont le rationalisme pédagogique aurait pu séduire la DGEPS. Cette absence de référence à des méthodes d'enseignement de la natation s'explique par la posture prise par la DGEPS à la Libération.

¹¹⁸⁸ J.-P. Maurice Boyrie, (1946). *op.cit.* 20. Ces propos ont d'abord été tenus par le Dr Mercklen lors d'une conférence sur la natation.

¹¹⁸⁹ IM du 1^{er} octobre 1945, *op.cit.*, 3346.

¹¹⁹⁰ T. Terret, (1999). *op.cit.*

¹¹⁹¹ T. Terret, P. Fargier, B. Rias, A. Roger, (2002). *L'athlétisme et l'école, histoire et épistémologie d'un « sport éducatif »*. Paris, Éditions Harmattan.

¹¹⁹² T. Terret, (2006, b). « Éducation physique de base ou construction idéologique ? » in, *Quel athlétisme pour l'EPS ? Contre pied*, 19, 44-47.

Effectivement, comme nous avons pu déjà le constater, la DGEPS en 1945 ne souhaite pas, contrairement à la période de Vichy, imposer de manière brutale aux professeurs et aux maîtres d'EPS certaines méthodes pédagogiques qu'il s'agisse de l'enseignement de la natation ou de toutes APS en EPS. Or, en ce qui concerne l'enseignement de la natation, il existe déjà en 1945 une grande diversité de méthodes pédagogiques (naturelle, globale, analytique) pour transmettre la brasse traditionnelle (gestes utilitaires) et/ou les nages sportives (gestes sportifs) qui auraient pu d'ailleurs trouver leur place dans le cadre du plein air et des méthodes actives préconisées par les IM de 1945 comme entre autres celles de G. de Villepion et de É. Schœbel.

Enseigner la nage libre ou la brasse

Par rapport à la question des objets d'enseignement prescrits (quels savoirs à enseigner ?), l'analyse du contenu des IM de 1945 ne permet pas de définir avec précision la nature des techniques de nage à enseigner et/ou des compétences natatoires à acquérir. Seules les épreuves facultatives d'EPS, pour l'obtention du baccalauréat, indiquent qu'il s'agit de nager un 25 mètres nage libre, autrement dit tout style de nage. C'est donc logiquement et en accord avec les IM de 1945 que les élèves âgés de 16 à 18 ans se voyaient sans doute proposer une « *éducation sportive* » basée sur « un *perfectionnement technique*. »¹¹⁹³ À titre comparatif, on constate que pour l'enseignement primaire les savoirs à transmettre sont davantage définis. En effet, le Certificat d'Études primaires élémentaires (arrêté du 16 avril 1948) prévoit une épreuve d'EP, dite du *Brevet Sportif Scolaire de l'enseignement du 1^{er} degré*, qui comprend cinq exercices : saut, lancer, course, grimper, et une épreuve de natation. Les impétrants peuvent alors choisir un parcours de 25 mètres en brasse en dos crawlé ou en crawl¹¹⁹⁴. Ainsi, si les IM de 1945 stipulent très clairement que la natation scolaire permet de lutter contre la noyade, d'améliorer l'état de santé des élèves (respiration thoracique et correction des attitudes défectueuses), et de former d'éventuels compétiteurs scolaires et extrascolaires, en revanche, elles ne définissent pas de manière précise les savoir-faire à transmettre en référence par exemple à des techniques de nage connues par ailleurs. On peut alors se questionner sur la nature des références techniques qui ont été réellement enseignées au fil du temps par les professeurs et les maîtres d'EPS. En ce qui concerne la natation scolaire, les maîtres et les professeurs d'EPS ont-ils plutôt enseigné à partir de 1945 la brasse, le crawl, le dos crawlé ou brassé pour atteindre ces trois objectifs ? Ont-ils pris en compte alors l'évolution des techniques de nage pratiquées à l'époque par les nageurs extrascolaires pour alimenter les curricula réels ? Enfin, sur quels théoriciens pédagogiques de la natation se sont-ils appuyés pour guider leur enseignement de la natation ?

4. Une natation correctrice par les *gestes sportifs* 1959

¹¹⁹³ IM du 1^{er} octobre 1945, *op.cit.*, 3346.

¹¹⁹⁴ Circulaire du 19 avril 1948, Programmes Instructions Répartitions (1945-1947), Enseignement du premier degré, 442.

Des IM de 1945 aux Instructions officielles (IO) de 1959¹¹⁹⁵, on peut dire que le champ de l'EPS reste sous l'influence des discours hygiénistes portés en l'occurrence par les membres influents de la LFEP tels que Seurin¹¹⁹⁶, Haure-Placé et Marchand, inspecteurs généraux de la Jeunesse et aux Sports. À l'époque ce courant hygiéniste défend l'idée d'une éducation physique de base par le truchement de la gymnastique construite de formation dont la base repose sur la gymnastique de maintien. Par ailleurs, en ce qui concerne les IO de 1959 on constate que le contenu s'inspire dans une large mesure des propositions de la LFEP puisque que l'on peut lire dans le texte que « *pour composer ses leçons, tout professeur ou maître utilise des exercices que l'on peut, à l'heure actuelle, classer en deux grandes catégories ; la gymnastique construite et la gymnastique fonctionnelle.* »¹¹⁹⁷ Pour l'heure la LFEP considère que l'utilisation des activités sportives doit être soigneusement contrôlée et limitée dans le temps pédagogique de la gymnastique fonctionnelle, qui comprend également les gestes naturels et les jeux, dans l'optique d'améliorer principalement l'état santé des élèves. Dès lors, les activités sportives (les techniques sportives) ne peuvent être qu'un moyen de l'EP et non une finalité. Effectivement, selon les propres propos des membres de la LFEP « *techniquement et psychologiquement, l'éducateur qui prétend faire de l'éducation par le sport (et plus étroitement encore par le basket, le football, l'athlétisme même) s'emprisonne au point de départ dans une difficulté inutile. Il cherche à atteindre des buts généraux avec des « outils » (les techniques sportives) conçues pour des buts particuliers et dans un esprit particulier.* »¹¹⁹⁸ Par ailleurs, il faut dire qu'à l'époque ni la conjoncture ni les structures ne favorisent encore l'émergence et la diffusion des conceptions culturalistes¹¹⁹⁹ en EPS, c'est-à-dire celles qui privilégient l'utilisation des activités sportives comme moyens exclusifs de l'EPS. Car, d'une part, les souffrances endurées par la population civile durant la seconde guerre mondiale ne sont pas encore totalement endiguées et, d'autre part, l'état de santé de certains élèves ne leur permet pas de pratiquer pleinement des activités sportives encore potentiellement entachées de méfaits physiques¹²⁰⁰ et moraux possibles. Rappelons qu'en 1948, on dénombre en France cinquante centres de rééducation physique pour les élèves du groupe IV, et il y en a plus de 1000 en 1955¹²⁰¹. C'est pourquoi il apparaît évident que si les *gestes sportifs* sont convoqués dans les IO de 1959 c'est uniquement pour atteindre et servir les finalités d'une EPS hygiéniste équilibrée et harmonieuse. Dans cette conjoncture l'enseignement de la natation scolaire reste presque logiquement attaché à la gymnastique corrective même si le maintien d'une EPS traditionnelle à vocation hygiéniste semble de moins en moins convenir aux besoins sociaux en matière

¹¹⁹⁵ Instruction du 20 juin 1959, *op.cit.* Pour une lecture complète des IO du 20 juin 1959 voir annexe n°3.

¹¹⁹⁶ P. Seurin est en 1959 directeur du CREPS de l'Académie de Bordeaux, Docteur en éducation physique et lauréat de l'Académie nationale de médecine. Il est également rédacteur pour les Cahiers de la Fédération Française de Gymnastique Éducative.

¹¹⁹⁷ Instructions du 20 juin 1959, *op.cit.*, 237.

¹¹⁹⁸ P. Seurin, L. Haure-Placé, R. Marchand, M. Sère, (1949). *op.cit.*, 15-16.

¹¹⁹⁹ C'est-à-dire celles qui proposent d'établir des enseignements à partir d'une matière support composée essentiellement par certaines activités sportives et certains jeux pré-sportifs.

¹²⁰⁰ Surentraînement et dépassement de soi, spécialisation à outrance et réification des corps.

¹²⁰¹ Ministère de l'Éducation nationale, Directives de gymnastique à l'usage des adolescents déficients, Direction générale de la Jeunesse et des sports (1955), 4.

d'activités physiques.¹²⁰² Toutefois, si en 1959 la dimension culturelle des activités sportives ne constitue pas pour les membres influents de la LFEP une priorité pour l'EPS, en revanche, on constate que dans le même temps l'évolution des modalités d'évaluation certificative de l'EPS (l'arrêté du 5 octobre 1959) s'orientent nettement, sous l'influence de Maurice Herzog haut-commissaire à la Jeunesse et aux Sports, vers les activités sportives compétitives (athlétisme, natation, gymnastique sportive) puisqu'il s'agit dorénavant d'évaluer les impétrants à partir de performances chiffrées et mesurées grâce aux barèmes conçus par Jean Letessier. Ainsi, en 1959 si l'Inspection générale de l'EPS cherche d'un côté à maintenir l'enseignement de l'EPS dans le giron du camp des hygiénistes (IO de 1959), de l'autre côté, on s'aperçoit que l'action politique menée par Maurice Herzog, vise à rendre plus culturel, pour ne pas dire plus sportif, les contenus de l'EPS par le truchement des nouvelles modalités d'évaluation certificative du baccalauréat (octobre 1959).

C'est donc le 20 juin 1959 que paraissent de nouvelles IO. Qui n'abrogent pas celles de 1945 puisqu'« *elles demeurent applicables à la condition de négliger ce qui, dans leur rédaction, traduisait les soucis propres à une période de fin de guerre.* »¹²⁰³ Paradoxalement, ces IO de 1959 ont un caractère suranné dans la mesure où « *Une réforme de l'éducation physique est à l'étude...* »¹²⁰⁴ À travers ce texte, il semble que l'Inspection générale aspire à recadrer méthodiquement la liberté pédagogique concédée en 1945 en réorganisant notamment le choix des méthodes pédagogiques : « *le contrôle de leur application (sous-entendu les IM de 1945) révèle des interprétations qui cèdent parfois, de façon excessive, aux affinités personnelles des professeurs ou maîtres, au préjudice des besoins des élèves, de leur formation complète et de leur perfectionnement.* »¹²⁰⁵ Effectivement, si « *les IM de 1945 ont mis un terme à l'obligation faite aux professeurs et maîtres d'enseigner un système unique ce qui fut la règle avant 1945 (...), elles ont affirmé des principes qui doivent être systématiquement respectés, d'autant plus qu'ils n'excluent en aucune façon la personnalité de l'enseignement (...).* »¹²⁰⁶ En outre, les IO de 1959, comme celles de 1945, ne manquent pas l'occasion de contrôler la programmation des exercices : « *puisque'il convient d'exiger des professeurs et des maîtres, dans chaque établissement, une progression commune, nettement définie, très précise, dans la nature, la forme et le choix des exercices critères.* »¹²⁰⁷ Toutefois, si les IO de 1959 introduisent l'enseignement des *gestes sportifs* dans le cadre de la gymnastique fonctionnelle, en revanche, on peut se demander que recouvre cette notion de *geste sportif* à l'endroit même de l'enseignement de la natation scolaire ? S'agit-il alors d'enseigner le crawl, la brasse sportive, le butterfly ou le dos crawlé dans la mesure où les arrêtés du 5 octobre et du 23 novembre 1959 stipulent que

¹²⁰² Terret, T. (2002, a). *op.cit.*

¹²⁰³ Instructions du 20 juin 1959, *op.cit.*, 237.

¹²⁰⁴ *Ibid.*, 236.

¹²⁰⁵ *Ibid.*, 237.

¹²⁰⁶ *Ibid.*, 237.

¹²⁰⁷ *Ibid.*, 239.

les élèves qui choisissent l'épreuve de natation¹²⁰⁸ au baccalauréat doivent nager un 50 mètres nage libre chronométré ?

L'athlétisme et la natation sports de base de l'EPS

Si dans les IM de 1945 la natation et l'athlétisme apparaissent toujours comme des sports de base, celles de 1959 ne mentionnent pas concrètement l'activité natation. En effet, seul l'athlétisme, à travers le triptyque course-sauts-lancers, accède au statut de « *discipline essentielle*. »¹²⁰⁹ L'athlétisme est d'ailleurs la seule pratique sociale de référence qui soit nommée dans les IO de 1959. En l'espèce, cette activité sportive occupe une place au premier plan, puisqu'elle constitue la pierre angulaire de l'EPS. Les enseignants d'EPS sont alors invités à porter « *une attention particulière à la trilogie courses, sauts, et lancers* »¹²¹⁰, afin de préparer les élèves aux examens scolaires et, « *d'autre part, à la pratique de l'athlétisme, discipline essentielle*. »¹²¹¹ Toutefois, si la parole d'autorité stipule que les professeurs et les maîtres d'EPS peuvent utiliser la « *valeur éducative des exercices éducatifs sportifs* »¹²¹², en revanche, elle n'en indique pour autant pas la nature exacte des savoirs à enseigner. Au mieux, dans l'optique d'assurer l'entretien, voire le développement des fonctions organiques, elle propose une classification d'exercices somme toute classique : « *marcher, grimper, sauter, lancer etc.* »¹²¹³

L'EPS entre réalisme et formalisme

Contrairement aux IM de 1945, ce texte de 1959 impose un cadre pédagogique qui relève d'un certain éclectisme fermé dans le sens où la parole d'autorité cherche à recadrer l'action pédagogique du personnel enseignant en imposant le choix des méthodes d'EPS (méthode naturelle, méthode française, méthodes sportives) à utiliser. C'est dire combien les IO de 1959 placent encore le monde de l'EPS, nouvellement dirigé par le haut-commissariat à la Jeunesse et aux Sports, à la croisée des chemins entre d'une part, une conception traditionnelle et hygiénique de l'EPS défendue notamment par Pierre Seurin¹²¹⁴ (*Revue l'Homme Sain*) sommité de la LFEP, et d'autre part, une conception plus moderne tournée vers les activités sportives (méthodes sportives¹²¹⁵).

¹²⁰⁸ Arrêtés du 5 octobre et du 23 novembre 1959 relatifs à l'épreuve obligatoire d'EP au baccalauréat et aux brevets d'enseignement et de l'enseignement technique, Journal officiel du 18/10/1959 et du 29/11/1959 : l'épreuve de natation n'est pas rendue obligatoire, elle est proposée dans la quatrième épreuve d'EPS au baccalauréat : une épreuve choisie par le candidat parmi les deux épreuves d'athlétisme non tirées au sort ; pour les garçons course de 1000m, lancer du poids 3kg ou lancer de balle d'adresse ou basket pour les filles et une épreuve chronométrée de natation (50m nage libre),

¹²⁰⁹ *Ibid.*, 238.

¹²¹⁰ *Ibid.*, 238.

¹²¹¹ *Ibid.*, 238.

¹²¹² *Ibid.*, 238.

¹²¹³ *Ibid.*, 238. Cette classification d'exercices rappelle celle conçue par Georges Hébert durant l'entre-deux-guerres à propos des dix groupes fondamentaux d'exercices naturels et utilitaires. G. Hébert (1942). *op.cit.*, 6.

¹²¹⁴ P. Seurin, L. Haure-Placé, R. Marchand, M. Sère, (1949). *op.cit.*

¹²¹⁵ À l'instar des propositions de Maurice Baquet (1942), de J. Vives et A. Leroy (1949).

En 1959, si la conception culturaliste de l'EPS semble sans doute plus motivante pour les élèves¹²¹⁶ et les plus jeunes enseignants d'EPS récemment formés dans les ENSEP, les CREPS et les IREPS, l'Inspection générale de l'EPS, dont de nombreux membres sont liés à la LFEP, cherche à préciser en 1959 l'utilité et les finalités de l'EPS dans un contexte sociétal où les sports occupent une place grandissante. Il faut comprendre qu'à l'époque certains leaders hygiénistes, comme P. Seurin (Directeur du CREPS de Bordeaux), L. Haure-Placé (Inspecteur général), R. Marchand (Inspecteur général) et M. Sère (Directeur du centre de rééducation physique de Bordeaux), ne paraissent pas très enclins à laisser aux sports et à ses promoteurs un pouvoir hégémonique dans le champ de l'EPS. Il faut défendre alors son territoire de l'invasion sportive. Selon eux, « *l'éducation physique doit pourtant être avant tout une préparation à la vie qui demande parfois d'envisager les buts lointains exigeant des efforts « d'abstraites », c'est-à-dire qui n'ont pas de résultante pratique immédiate.* »¹²¹⁷ Dès lors, les tenants du courant hygiéniste s'organisent en utilisant leur entreegent et leur réseau (Inspection générale de l'EPS) pour résister à une sportivisation « totale » de l'EPS en réussissant à infléchir le contenu même des IO de 1959. « *Et nous devons nous prémunir en particulier contre la tendance à vouloir baser l'éducation physique sur les seules activités sportives. À notre avis c'est là une erreur fondamentale. (...) car le principe fondamental du sport est l'effort maximum pour la victoire. (...) Si l'on peut admettre que le but lointain du sport est d'ordre éducatif général, il faut convenir que ses moyens sont souvent différents de ceux de l'éducation physique. (...). En conclusion pour satisfaire à un « intérêt » actuel évident et au besoin permanent de jeu, pour entraîner certaines qualités physiques, morales et sociales, nous devons faire appel aux exercices sportifs, amis en les considérant essentiellement comme des moyens pédagogiques parmi d'autres moyens.* »¹²¹⁸ La lecture des IO de 1959 montre que ces dernières sont dans une large mesure porteuses des propositions¹²¹⁹ que l'on retrouve notamment dans les *Cahiers de la Fédération française de gymnastique éducative* et les revues *L'Homme sain* et *Rééducation physique*. Il est clair qu'en 1959, l'Inspection générale de l'EPS souhaite que les pratiques sportives soient considérées et utilisées non pas comme une finalité mais comme un moyen de développer de manière harmonieuse et équilibrée les élèves. Effectivement, si l'enseignement des *gestes sportifs* sous la forme d'une initiation sportive est placé le cadre de la gymnastique fonctionnelle¹²²⁰ qui comprend alors « *les gestes naturelles, les jeux et les gestes sportifs (initiation sportive collective)* »¹²²¹, le sport proprement dit se situe, quant à lui, dans le cadre du plein air et de l'Association sportive scolaire dans l'optique de se perfectionner techniquement et d'établir des performances chiffrées en athlétisme notamment.

¹²¹⁶ J.-L. Martin, (2004). *op.cit.*, 41.

¹²¹⁷ P. Seurin, L. Haure-Placé, R. Marchand, M. Sère, (1949). *op.cit.*, 15.

¹²¹⁸ *Ibid.*, 15-16

¹²¹⁹ *Ibid.*, 7. « *Nous croyons aussi avoir atteint le but que nous nous proposons puisque les nouvelles instructions officielles de juin 1959 soulignent cette harmonie nécessaire entre les diverses techniques de l'éducation physique.* »

¹²²⁰ C'est-à-dire légalement durant les deux hebdomadaires d'EP.

¹²²¹ Instruction du 20 juin 1959, *op.cit.*, 237.

C'est donc dans le prolongement des IO de 1945 que celles de 1959 offrent une place à l'enseignement des *gestes sportifs* dans la séance des deux hebdomadaires sous la forme d'une initiation sportive collective dans le temps pédagogique de la gymnastique fonctionnelle, comme le préconisaient d'ailleurs les tenants de LFEP¹²²². Il faut savoir aussi qu'à l'époque les propositions émergentes des « didacticiens des sports » (Baquet, Listello, Mérand) commencent à être de plus en plus diffusées dans l'univers professionnel (revues, stages, ouvrages) des enseignants d'EPS et dans leurs formations initiales et continues¹²²³. Mais, ce sont sans doute les modifications de l'évaluation certificative de l'EPS au baccalauréat qui introduisent de manière explicite les activités sportives (athlétisme, gymnastique sportive, natation) dans les pratiques enseignantes de l'EPS puisque l'EPS devient une discipline obligatoire au baccalauréat. *A priori*, cet arrêté ouvre manifestement « *l'École sur la vie et les réalités culturelles de l'époque.* »¹²²⁴ dans la mesure où les élèves sont dorénavant évalués à partir de performances chiffrées (barème Letessier) et codifiées qu'ils réalisent en athlétisme, en gymnastique sportive et en natation.

La natation scolaire et la gymnastique fonctionnelle

S'agissant la question des objets d'enseignement de la natation scolaire (quels savoirs à enseigner ?), ils peuvent alors légalement trouver leur place dans « *la gymnastique fonctionnelle qui comprend des gestes naturels, des jeux, des gestes sportifs* »¹²²⁵, sous la forme d'une « *initiation sportive collective.* »¹²²⁶ Pédagogiquement, il s'agit de développer une « *initiation sportive sous forme collective* »¹²²⁷ qui « *trouve donc sa place dans les deux hebdomadaires.* »¹²²⁸ Officiellement, le discours d'autorité place l'enseignement de la natation dans ce temps et cet espace pédagogique. Il s'agit bien d'un enseignement méthodique axé sur des *gestes sportifs*, ce qui est bien différent d'une simple animation sportive. En revanche, c'est dans la séance de plein air et dans le cadre de l'Association sportive scolaire que « *Les compétition et performances codifiées* »¹²²⁹ (dont la natation sportive) trouvent leur place. S'il apparaît clairement que les élèves peuvent apprendre au cours des deux heures hebdomadaires et, des séances de plein air, des *gestes sportifs* sous une forme pédagogique collective, pour autant, ni la nature de ces techniques ni la manière de les transmettre ne sont explicitement précisées. On peut alors se questionner sur la nature des techniques de nage et des techniques d'enseignement réellement enseignées et utilisées à cette époque au niveau des pratiques pédagogiques de terrain en EPS eu égard notamment aux parcours biographiques des acteurs ordinaires de l'EPS ? Par ailleurs, dans quel contexte matériel

¹²²² P. Seurin, L. Haure-Placé, R. Marchand, M. Sère, (1949). *op.cit.* 7.

¹²²³ Nous le verrons, dès 1950 l'État organise des stages de perfectionnement technique (athlétisme, natation etc. pour le personnel enseignant d'EPS, donc bien avant la mise place des MAFEPN en 1982.

¹²²⁴ M. Attali, & J. Saint-Martin, (2004). *op.cit.*, 105.

¹²²⁵ Instructions du 20 juin 1959, *op.cit.*, 237.

¹²²⁶ Instructions du 20 juin 1959, *op.cit.*, 237.

¹²²⁷ *Ibid.*, 237.

¹²²⁸ *Ibid.*, 237.

¹²²⁹ *Ibid.*, 237.

local (quantité et qualité des infrastructures aquatiques et du matériel pédagogique) les enseignants d'EPS ont-ils pu concrètement enseigner la natation à leurs élèves ? Au début de la Ve République, l'EPS avait-elle alors les moyens humains et matériels de pouvoir réellement démocratiser l'enseignement de la natation scolaire dans le cadre des deux heures hebdomadaires et du plein air ?

4.1. Enseigner les *gestes sportifs*, oui, mais lesquels ?

Si l'influence suédoise et hygiéniste a infléchi le contenu des IO de 1959 en redonnant notamment à la gymnastique construite ses lettres de noblesse, elles ont cependant accordé à l'enseignement des « *gestes sportifs, des gestes naturels et des jeux (sous la forme d'une initiation sportive collective)* »¹²³⁰ une place à part entière dans le cadre de la gymnastique fonctionnelle à condition toutefois de concourir « *aux effets généraux recherchés par l'enseignement de l'éducation physique : éducation et correction de l'attitude, éducation respiratoire, acquisition et développement de l'adresse, de la vitesse, de la force, de la résistance, entretien ou amélioration de la santé et de la vitalité.* »¹²³¹ En effet, comme le souligne Gilbert Andrieu « *les IO de 1959 luttent contre l'aspect récréatif de l'éducation physique, celui qui ne peut aller avec le choix d'inscrire cette matière dans l'ensemble des matières obligatoires au Baccalauréat.* »¹²³² En l'espèce, si pour les membres de la LFEP les activités sportives semblent se situer plutôt du côté de la récréation, il en est tout autrement pour l'administration du Ministère de la Jeunesse et des Sports (dirigé par Maurice Herzog) puisque les nouvelles modalités d'évaluation certificative (octobre 1959) de l'EPS au baccalauréat valorisent justement l'enseignement des activités sportives puisque les élèves sont dorénavant évalués à partir de performances chiffrées et mesurées en athlétisme, en natation et en gymnastique sportive (barèmes Letessier). Cette ouverture sur la réalité culturelle des activités sportives peut en définitive s'accommoder progressivement à une conjoncture politique qui souhaite d'une part, favoriser la démocratisation de la sélection des élèves¹²³³ (réforme Billières 1956¹²³⁴, réforme Berthoin 1959¹²³⁵ réforme Capelle 1963¹²³⁶) et, d'autre part, développer le sport de compétition et

¹²³⁰ *Ibid.*, 237.

¹²³¹ *Ibid.*, 237.

¹²³² G. Andrieu, (1990). *op.cit.*, 84.

¹²³³ A. Prost, (1992). *op.cit.*, 91.

¹²³⁴ Cette augmentation de la durée de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans ne concerne en 1957 que les enfants âgés de 6 ans. Elle sera donc réellement effective qu'à partir de 1967.

¹²³⁵ Cette réforme prolonge d'une part, l'ordonnance (n°59-45) qui avait fait passer la scolarité obligatoire jusqu'à de 14 ans à 16 ans et, d'autre part, l'organisation du système éducatif pour répondre aux nouveaux besoins liés à la croissance économique en France. Entre 1956 et 1961, 51 000 ingénieurs ou scientifiques sont nécessaires mais on ne prévoyait que 24 000 diplômés de l'enseignement. Dès lors, le gouvernement gaulliste mène une politique de modernisation et de démocratisation du système éducatif. Ainsi, les centres d'apprentissage deviennent des collèges d'enseignement technique (CET), les cours complémentaires de l'enseignement primaire supérieur se transforment en collège d'enseignement général (CEG). A leurs côtés, les petits lycées continuent d'exister. Un cycle d'observation de deux ans (6ème, 5ème) commun à toutes les sections est mis en place dans le but d'orienter les élèves à la fin de ce cycle vers l'enseignement qui leur convienne le mieux selon leur mérite et non selon leur origine sociale. Il existe quatre possibilités : deux filières générales, courte ou longue, et deux filières techniques, courte ou longue. A partir de ce moment, les effectifs du premier cycle progressent rapidement. Ainsi, dans les CEG, on passe de 474500 élèves en 1959-1960 à 789300 en 1963-1964. Voir à ce sujet la Documentation française <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/college-unique/reformes.shtml#1959>.

de loisir (de masse)¹²³⁷ dans et hors des murs de l'école par la construction notamment d'infrastructures sportives¹²³⁸. D'ailleurs, selon Gilbert Andrieu, le sport de compétition au début de la Ve République semble être accueilli favorablement dans de nombreux établissements scolaires au moment où « *l'influence suédoise prend une nouvelle importance.* »¹²³⁹ Effectivement, pour les plus jeunes générations d'enseignants d'EPS l'ambiance est de plus en plus au sport et de moins en moins à l'exercice correctif et formel totalement déconnecté de la réalité sociale et culturelle en matière d'activités sportives.

La démocratisation de la sélection scolaire

L'idée d'agir politiquement en faveur de la démocratisation de l'école n'est pas en soi une volonté politique récente. En atteste par exemple, l'action menée après la première guerre mondiale par les Compagnons de l'université nouvelle à propos de la question de l'école unique¹²⁴⁰. Selon Antoine Prost, sous la IVe République il y a eu pas moins d'une dizaine de projets en faveur de la démocratisation de l'école¹²⁴¹. Effectivement, à la Libération le Conseil national de la résistance avait déjà envisagé de démocratiser l'école sur les bases du plan Langevin-Wallon¹²⁴². Au début de la IVe république, c'est Gustave Monod, directeur du second degré, qui œuvre pour réformer et démocratiser l'enseignement secondaire notamment avec la création des classes nouvelles au lycée pour lesquelles il encourage l'utilisation des méthodes actives. Mais, c'est aussi sous la Ve République que de Gaulle et son gouvernement cherchent à appliquer une certaine démocratisation de l'enseignement qui consiste notamment à démocratiser la sélection des élèves, en partie, selon l'idéologie de la pyramide coubertienne. En effet, il s'agit d'augmenter les effectifs des élèves dans l'enseignement secondaire en facilitant leur entrée en 6^{ème} pour permettre d'une part, de démocratiser *in fine* le recrutement des élites et, d'autre part, de prolonger les scolarités courtes permettant de déboucher sur des emplois aux qualifications suffisantes que requiert la France au début et durant les *Trente glorieuses*¹²⁴³. Pour y parvenir, cela suppose, en outre, de modifier les lois organiques de l'école et d'augmenter les moyens tant du point de vue des personnels enseignants, administratifs, et d'encadrement que des collèges et des lycées pour accueillir de nouvelles cohortes d'élèves qui seront de plus en plus nombreuses. C'est ainsi que dans la continuité de la constitution de 1946 celle de 1958 réaffirme la volonté de réaliser « *une*

¹²³⁶ C'est avec l'échec de l'orientation (1959) en 4^{ème} que des collèges d'enseignement secondaire (CES) sont mis en place et toute nouvelle création d'établissement de premier cycle doit prendre cette forme. Les lycées perdent progressivement leurs " petits lycées ", détachés pour constituer des CES distincts.

¹²³⁷ En attestent les propositions contenues dans Haut-Comité des Sports. (1965). *Essai de doctrine du sport*. Paris, IPN, 17-97.

¹²³⁸ Le 30 janvier 1956 Jean Berthoin, alors ministre de l'EN (du 19 juin 1954 au 1^{er} février 1956 puis du 1^{er} juin 1958 au 9 janvier 1959), fait paraître une note pour augmenter la construction d'installations sportives dans tous les nouveaux établissements scolaires. Cette note est rappelée par René Billières, ministre de l'EN (du 1^{er} février 1956 au 14 mai 1958) le 16 mars 1956 en réponse au manque criant d'installations sportives.

¹²³⁹ G. Andrieu, (1990). *op.cit.* 84.

¹²⁴⁰ J.-P. Terrail, (1997). *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris, Éditions La Dispute, 24.

¹²⁴¹ A. Prost, (1992). *op.cit.*

¹²⁴² E. Sorel, (1997). *Une ambition pour l'École : le plan Langevin-Wallon*. Paris, Sociales.

¹²⁴³ J.-P. Terrail, (1997). *op.cit.*

véritable éducation nationale »¹²⁴⁴ : « La nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public, gratuit et laïque à tous les degrés, est un devoir de l'État. »¹²⁴⁵ En l'espèce, la réforme Billières de 1957 s'inscrit dans cette logique de libéralisation de l'enseignement secondaire en supprimant l'examen d'entrée en 6^{ème}¹²⁴⁶. Nonobstant, selon A. Prost la part des enfants d'ouvriers scolarisés en 6^{ème} est nettement plus importante dans les cours complémentaires (33,7%) que dans les sixièmes des lycées (19,4%) où l'on retrouve les enfants issus des milieux favorisés (cadres et des professions libérales)¹²⁴⁷. Enfin, toutes ces mesures ne permettent pas de lutter efficacement contre l'inégalité sociale au moment de l'entrée en 6^{ème}. En effet, lorsque des enfants issus de familles d'ouvriers ou d'agriculteurs ou de milieux favorisés obtiennent les mêmes résultats scolaires, ils ne disposent pas pour autant des mêmes chances d'accès d'entrée en 6^{ème}¹²⁴⁸.

C'est donc la succession des réformes mandatées par l'ordonnance du 6 janvier 1959 qui accélère et qui accompagne d'une part, le processus de démocratisation de l'enseignement secondaire en France et, d'autre part, la volonté d'homogénéiser les cursus en retardant notamment l'orientation des élèves. On passe alors d'un système éducatif qui privilégie l'enseignement primaire, à un autre qui facilite l'accès à l'enseignement secondaire sur la base de la méritocratie scolaire. Il faut comprendre que l'ensemble de ces mesures a eu d'importants effets quantitatifs et qualitatifs sur les publics scolaires. Effectivement, entre 1945 à 1965 le nombre d'élèves scolarisés dans le second degré passe de 800 000 à 2 600 000¹²⁴⁹. Ce nombre augmente proportionnellement plus vite que celui de la population française. Selon Pierre Merle une certaine démocratisation de l'enseignement se met donc en route à la fin des années cinquante¹²⁵⁰. Cette démocratisation est en définitive une démocratisation de la sélection que l'on retrouve d'ailleurs au sein même de la culture sportive compétitive sur le modèle de de Coubertin. En effet, pour que la France puisse briller sur la scène internationale grâce à ses sportifs, il faut en amont former des centaines d'athlètes. Il est d'ailleurs patent de constater qu'au moment même où l'école se démocratise, le champ de l'EPS s'oriente déjà vers des curricula formels plus tournés vers la compétition sportive pour notamment les élèves les plus âgés et les plus aptes physiquement¹²⁵¹. Toutefois, à la Libération, le fait de rendre plus facilement accessible l'enseignement de l'EPS constitue d'abord pour l'État un enjeu de santé publique. Car, elle (l'EPS) doit donner au pays plus de force vive et éduquer physiquement et moralement toute une jeunesse dont les effectifs croissent rapidement au rythme de 30% de naissances en plus par an. L'examen de la démocratisation de l'EPS pose directement la problématique des rapports conflictuels ou

¹²⁴⁴ A. Léon, (1999). *Histoire de l'enseignement en France*. 9^{ème} éd., Paris, Éditions PUF, 106.

¹²⁴⁵ Préambule de la Constitution de 1958.

¹²⁴⁶ C'est le IIIe plan de 1958-1961 qui préconise d'augmenter considérablement le nombre d'élèves dans le second degré, en permettant notamment à des enfants, issus de classes sociales plus modestes, d'accéder au lycée.

¹²⁴⁷ A. Prost, (1992). *op.cit.*, 91-92.

¹²⁴⁸ *Ibid.*, 93.

¹²⁴⁹ M. Attali, & J. Saint-Martin, (2004). *op.cit.*, 92.

¹²⁵⁰ P. Merle, (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris, Éditions La découverte.

¹²⁵¹ Entre les Instructions ministérielles de 1945 et la circulaire du 21 août 1962.

de connivences, entre les forces politiques, syndicales et corporatives, qui ont freiné ou favorisé l'évolution de l'EPS vers une direction ou une autre. Il est clair que les investissements financiers nécessaires à l'établissement d'une éducation physique scolaire par le truchement des pratiques sportives peuvent entraver l'action des pouvoirs publics compte tenu de la conjoncture économique d'après guerre. En l'espèce, l'histoire institutionnelle de l'éducation corporelle des élèves porte les empreintes des divers pouvoirs (politique, social, syndical) qui se sont exercés sur la parole d'autorité et par voie de conséquence sur le corps des élèves scolarisés. Selon toute vraisemblance, la démocratisation de l'enseignement de l'EPS ne va pas nécessairement de soi¹²⁵². Car, il ne s'agit sans doute pas d'un processus linéaire, qui serait uniquement jalonné par des transformations démocratiques synonymes, pour certains, de progrès concernant à la fois les élèves, les enseignants d'EPS et la discipline. D'ailleurs à ce propos, n'existe-t-il pas un fort contresens entre l'idée même de vouloir démocratiser l'EPS par une matière, le sport, (natation, gymnastique sportive, athlétisme, sports collectifs, sports de combats), qui repose dans son essence sur la sélection et le classement des individus ? Nous nous intéresserons alors à la culture aquatique qui a été prescrite en EPS entre 1945 et 1995 ?

On peut affirmer que c'est sans doute la réforme menée par Maurice Herzog à l'endroit des modalités d'évaluation de l'EPS au baccalauréat (3 octobre de 1959) qui sonne en définitive le glas d'une EPS devenue à nouveau trop formelle à la suite des IO de 1959, en attendant de nouvelles instructions officielles qui ne paraîtront qu'en 1967. Dorénavant, les élèves sont uniquement évalués à partir de performances chiffrées et codifiées au travers d'activités sportives (athlétisme, natation, gymnastique sportive¹²⁵³). On peut d'ailleurs suggérer que cette réforme de l'évaluation de l'EPS au baccalauréat a sans doute davantage contribué à démocratiser l'enseignement réel des activités sportives au lycée que les IO de 1959. De ce point de vue, il est clair que l'action politique menée par Maurice Herzog a directement participé à l'essor d'un sport de masse et d'élite au sein même de l'institution scolaire : « *Le comportement du sportif a plus d'importance que ses succès (...). En mettant tout en œuvre pour que le sport se développe en France partout où se trouve la jeunesse : à l'école, dans les universités, sur les lieux même du travail, dans les clubs et les associations de jeunesse, dans l'armée, j'ai conscience de servir d'abord une œuvre de formation de caractère.* »¹²⁵⁴

Dès lors, c'est dans ce contexte que l'EPS cherche à prendre part à cette démocratisation en précisant notamment sa contribution¹²⁵⁵. Ainsi, à la fin des années cinquante, le volontarisme politique qui agit d'un côté, pour développer les activités sportives de masse dans et hors de l'école (Herzog) et, de l'autre côté, pour rendre plus facilement accessible l'enseignement secondaire semble peser sur les choix

¹²⁵² M. Attali, & J. Saint-Martin, (2004). *op.cit.*, 19.

¹²⁵³ Il subsiste toutefois une épreuve de grimper pour les filles (3m) et les garçons (6m).

¹²⁵⁴ Maurice Herzog, Bulletin d'information de l'Association Générale et Prévoyance Militaire, 1^{er} trimestre 1961, cité par J.-L. Martin, (2004). *op.cit.*, 34.

¹²⁵⁵ M. Attali, & J. Saint-Martin, (2004). *op.cit.*

l'EPS. Dès lors, cela devient plus compliqué de pouvoir continuer à proposer et à justifier à de nouveaux publics scolaires, qui arrivent en masse dans le secondaire, une EP traditionnelle de base qui les met à distance des activités sportives en plein essor. En attestent, les quelques résultats des enquêtes qui témoignent que les intérêts des élèves semblent se porter davantage vers la pratique du sport au tout début des années soixante dix et après. Par exemple, Bernard Caviglioli¹²⁵⁶ montre à la fin des années soixante et au début des années soixante-dix que 79% des élèves (l'étude port uniquement sur des garçons) âgés de 15 à 16 ans et 80% âgés de 17 à 18 ans sont attirés par les sports de compétition suivants : le football 16%, le ski 13%, 9% le handball, 9% la natation, 7% le tennis¹²⁵⁷.

4.2. Utiliser des « *exercices éducatifs sportifs* »

Contrairement à l'apparente liberté pédagogique laissée par les IM de 1945, les IO de 1959 stipulent précisément d'enseigner aux élèves des *gestes sportifs* dans le cadre de la *gymnastique fonctionnelle* et en ayant recours uniquement à des *exercices éducatifs sportifs* pour conduire cet enseignement. En effet, « *pour composer ses leçons, tout professeur ou maître utilise des exercices que l'on peut à l'heure actuelle, classer en deux grandes catégories :*

- *gymnastique construite : dont la gymnastique de maintien est la base ;*
- *gymnastique fonctionnelle qui comprend des gestes naturels, des jeux, des gestes sportifs sous la forme d'une initiation sportive collective. »*¹²⁵⁸

En outre, chaque leçon doit être, de manière traditionnelle d'ailleurs, structurée de la manière suivante :

- « *la prise en main, puis la mise en train, réalisée dans l'entrain et la bonne humeur propres à créer la communication maître-élèves, exercices de gymnastiques construite et fonctionnelle (y compris les formes jouées ;*
- « *la leçon proprement dite qui comprend des exercices analytiques rythmés »* et « *des exercices éducatifs sportifs, enseignés sous une forme collective ;*
- « *le retour au calme et rythme normal. »*¹²⁵⁹

¹²⁵⁶ B. Caviglioli, (1973). *Motivation sportive des adolescents et pré-adolescents en E.P.S.* Mémoire pour le diplôme de l'école normale supérieure d'éducation physique (sous la direction de Michel Bouet).

¹²⁵⁷ Les principaux résultats de cette étude sont présentés, avec d'autres d'ailleurs comme celle du Journal *L'Équipe* dans *L'Équipe* (1973). *Radiographie du sport Français*. Paris, Calmann-Levy, 9-23.

¹²⁵⁸ Instructions du 20 juin 1959, *op.cit.*, 237.

¹²⁵⁹ *Ibid.*, 237.

En ce qui concerne l'organisation pédagogique des ces exercices, « *il appartient alors à chaque professeur ou maître de rechercher les exercices préparant [...], d'en assurer la gradation logique, ainsi que la répétition nécessaire sous les formes pédagogiques qui lui sembleront les meilleures et les mieux adaptées aux conditions climatiques et matérielles locales.* »¹²⁶⁰ Malgré toutes ces injonctions officielles, il n'est jamais fait référence à d'éventuelles progressions *d'exercices éducatifs sportifs* pour conduire l'enseignement des gestes sportifs. Quelles sont alors en 1959 les progressions d'exercices et/ou d'éducatifs disponibles dans l'univers professionnel ou en provenance des formations initiales pour enseigner en EPS les *gestes sportifs de la natation* ?

En réalité, à la fin des années cinquante, le personnel enseignant d'EPS dispose déjà d'un ensemble de productions écrites qui lui donne un panel relativement conséquent de progressions d'exercices ou d'enseignement de nature globale et ou analytique utiles à l'apprentissage des techniques de nage sportive ou utilitaire. Evoquons, pour la natation, quelques exemples.

Émile Schœbel, théoricien pédagogue de la natation, a construit un « traitement didactique » de la natation qui débute par la maîtrise du triptyque équilibre-respiration-propulsion au cours de la phase dite de familiarisation avec le milieu aquatique¹²⁶¹. Pour cette première étape d'apprentissage, il propose dix exercices dits éducatifs. Chacun de ces exercices donne lieu à des jeux aquatiques par groupe de deux ou trois élèves. Pour le travail sur la flottaison, la coulée, et la respiration, la démarche demeure identique. L'auteur préconise une série chronologique de dix exercices adossés à de multiples variables, sous une forme collective et ludique. Les défauts à éviter par les élèves sont indiqués. Enfin, pour la période dite d'apprentissage des mouvements, les élèves exécutent en alternance des exercices pour renforcer les fondamentaux. Cette seconde phase, plutôt de nature analytique, conduit les élèves à répéter des séries de mouvements complets ou des éducatifs¹²⁶². À l'époque, les quelques productions écrites qui se diffusent par la voie de la *Revue EP.S*, préconisent d'apprendre la brasse orthodoxe grâce à une progression d'exercices éducatifs, à partir du moment où « *L'équilibre et la flottaison étant réalisés, il n'y a plus qu'à placer la locomotion.* »¹²⁶³

Chez les pédagogues militaires¹²⁶⁴, on retrouve des propositions similaires à celles développées par Émile Schœbel autour de l'acquisition de la respiration, de la flottaison, de la coulée. La pédagogie qu'ils préconisent pour les débutants est basée sur des jeux pour la confiance¹²⁶⁵. Ainsi, pour le travail sur

¹²⁶⁰ *Ibid.*, 237-238.

¹²⁶¹ Les mots utilisés ici sont sans doute impropres et anachroniques par rapport à l'époque étudiée.

¹²⁶² É. Schœbel, (1947). *op.cit.*

¹²⁶³ P. Fageau, (1960). « La brasse orthodoxe. » *Revue EP.S*, 49, 49.

¹²⁶⁴ Ministère de la Défense Nationale, Secrétariat d'État aux Forces Armées, « Guerre », État-Major-3^e Bureau. (1950). *Notice sur L'enseignement de la natation*. Partie III : pédagogie de la Natation, A.- Principes de base. Ont participé à la rédaction de cet ouvrage M. Rolland, professeur d'EP, ainsi que des cadres de l'École militaire et de sport de combat d'Antibes.

¹²⁶⁵ *Ibid.*, 9.

l'immersion, ils proposent les jeux suivants : « *la marche du chien, le passe-ballon en compétition etc.* »¹²⁶⁶ ; pour l'éducation respiratoire : « *la marmite bouillante, la pompe* »¹²⁶⁷ ; pour la coulée ventrale et la flottaison : « *le traîneau, la torpille, la plongée miraculeuse, corses d'obstacles.* »¹²⁶⁸ Enfin, pour établir la confiance, ils préconisent entre autres : « *la couverture, le nain et le géant, l'étoile de mer, la plongée canard, le charbonnier maître chez lui, le scaphandrier, le crawl coupé etc.* »¹²⁶⁹ Puis, pour les élèves assez bons nageurs, ils abordent l'apprentissage des nages élémentaires, c'est-à-dire la brasse surtout et le dos brassé, par des séries de mouvements à sec (3 minutes) puis des exercices éducatifs dans l'eau. Car « *Cet enseignement vise à apprendre à tous les hommes la nage utilitaire par excellence : la brasse.* »¹²⁷⁰ Et enfin, la progression s'achève sur des exercices de coordination (15 minutes). Bien souvent, les exercices éducatifs sont entrecoupés de jeux.

Il est patent de constater qu'à l'époque les propositions qui émanent des pédagogues sportifs¹²⁷¹ sont également proches de celles de Émile Schœbel. En effet, selon eux, l'apprentissage des nages sportives fait suite à l'acquisition des fondamentaux liés à la respiration, à la coulée, à la flottaison sous la forme d'exercices d'initiation sportive et d'études techniques¹²⁷². Ensuite, pour se perfectionner, les élèves acquièrent les techniques de nage par le biais d'exercices répétitifs et analytiques.

À la fin des années cinquante, les professeurs et les maîtres d'EPS ont donc à leur disposition, de nombreuses productions écrites, qui leur permettent d'établir des progressions d'exercices et d'éducatifs afin de faire apprendre aux élèves apprentis nageurs les nages sportives ou utilitaires. En outre, la connaissance des divers curricula dispensés au cours des formations initiales et des stages, devrait nous permettre d'en savoir davantage sur les outils et les références dont disposait à l'époque le personnel enseignant d'EPS pour conduire ses pratiques enseignantes¹²⁷³.

4.3. Quels *gestes sportifs* pour la natation scolaire ?

Si d'un côté les IO de 1959 stipulent de faire apprendre aux élèves des *gestes sportifs*, de l'autre côté, elles ne mentionnent pas pour autant de manière explicite la nature exacte des savoir-faire à transmettre aux élèves. Dès lors, sur quelles références techniques disponibles à l'époque, le personnel

¹²⁶⁶ *Ibid.*, 14.

¹²⁶⁷ *Ibid.*, 16.

¹²⁶⁸ *Ibid.*, 16-18.

¹²⁶⁹ *Ibid.*, 18-24.

¹²⁷⁰ *Ibid.*, 7.

¹²⁷¹ FFN, Commission d'Études (1957). *Initiation aux nages sportives*. 3^e éd. Paris, *op.cit.* 7-11. Ont participé à la rédaction de cet ouvrage G. Hermant, Mme Andry, Commandant Blot, le Colonel Grenet, Nespolo, Weils.

¹²⁷² *Ibid.*, 56.

¹²⁷³ Ce corpus est présenté dans la Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 2. La construction sociale des savoirs et des logiques d'action : entre formations initiales, univers professionnel, et champ sportif 1945-1995

enseignant a-t-il pu s'appuyer pour transmettre à leurs élèves des savoir-faire aquatiques ? S'agit de la brasse, du crawl, du dauphin, du dos crawlé ou brassé ?

C'est au cours de la période de 1953-1958 que la natation sportive française connaît un fort déclin¹²⁷⁴ notamment dans les épreuves de relais. Si de nombreux nageurs ont tristement disparu durant la Seconde Guerre mondiale, d'autres n'ont pas pu être formés durant ce conflit, car c'est « à l'âge de 5 à 14 ans que s'effectue la formation aquatique. »¹²⁷⁵ Seules les performances individuelles de Jean Boiteux et de Gilbert Bozon, permettent à la France de pérenniser sa présence sur les podiums internationaux. Que dire à l'époque de l'évolution des techniques de nage sportive ?

À la fin des années cinquante, la brasse traditionnelle parvient encore à exister dans la culture natatoire, grâce à son maintien par les instances sportives internationales (FINA). C'est précisément la séparation officielle de la brasse et du papillon en 1953 qui sauve en quelque sorte la brasse traditionnelle. Dès lors, l'évolution technique de cette nage est gouvernée par la recherche de vitesse. À partir du 1^{er} mai 1957, suite au congrès de Melbourne, la FINA interdit de nager la brasse sous l'eau sans doute pour éviter que les nageurs ne disparaissent trop longuement sous le regard des spectateurs. Dès lors, une partie du corps du nageur doit émerger à chaque cycle nagé, sauf au moment du départ et après chaque virage. La brasse coulée s'efface progressivement pour laisser la place à une brasse moins orthodoxe, mais plus sportive. Or, c'est justement sous l'effet de la logique sportive et de la recherche de la performance chronométrique, que la nage papillon est de plus en plus pratiquée dans le cadre des épreuves officielles de brasse (Alfred Nakache nageur aux Dauphins du Toulouse Employés Club, DTOEC). En 1953, la nage papillon devient une nage sportive à part entière puisqu'elle possède son propre règlement alors distinct de celui de la brasse orthodoxe. Les épreuves de quatre nages en individuel et en relais voient alors le jour. Sur un plan technique certains nageurs tel que Alfred Nakache pratique des mouvements ondulants des jambes, de type dauphin. L'évolution du crawl¹²⁷⁶ s'est faite, quant à elle, selon le principe même du bon sens aquatique et de la logique de performance. Cette nage naturelle, dont l'origine provient sans doute des cités lacustres, symbolise la vitesse, la modernité, et la liberté d'action. Avec l'institutionnalisation de la natation, on s'aperçoit que les modèles techniques tendent à s'homogénéiser, au détriment parfois des identités « natatoires » nationales¹²⁷⁷. Le crawlleur japonais Hironoshin Furuhashi (spécialiste de demi-fond) innove en créant la *rotating action* (selon les analyses de l'entraîneur-chercheur James Counsilman) qui consiste à avoir une action continue des bras. Toutes ces innovations techniques se diffusent-elles de manière synchronique dans le cadre de l'EPS prescrite et/ou réelle ?

¹²⁷⁴ F. Oppenheim, (1964). *La natation*. Doullens, La table Ronde, Domaine du sport, 188-190.

¹²⁷⁵ J.-P. Maurice Boyrie, (1946). *op.cit.*, 257.

¹²⁷⁶ Nage dont l'origine ne se situe pas dans le champ sportif.

¹²⁷⁷ T. Terret, (1994). *op.cit.*, 179.

Voyons alors quelles sont, entre 1950 et 1959 les techniques de nage et les techniques d'enseignement qui émergent dans et par l'univers professionnel¹²⁷⁸ des enseignants d'EPS ?

D'une manière générale, au cours des années cinquante, on trouve dans la littérature natatoire des différentes formes de natation que l'on peut classer selon deux familles : 1/. La natation utilitaire. 2. / La natation sportive.

Bien souvent, chez les pédagogues de la natation utilitaire (comme G. Hébert) la brasse élémentaire doit être apprise en première nage, puis le dos crawlé ou brassé. Cette nage incarne alors la mise en sécurité, l'aide porté à autrui et est entachée d'hygiénisme. Chez les pédagogues de la natation sportive, c'est le crawl qui doit être abordé en première nage. Selon eux, et contrairement à la brasse, le crawl constitue une nage naturelle permettant de nager vite. Or, dans les quelques numéros de la *Revue EP.S* qui traitent de la question de l'enseignement de la natation scolaire, on relève qu'il s'agit immuablement d'acquérir en première nage la brasse élémentaire à quatre ou six temps. À titre d'exemple, entre le 5 juin et le 14 juillet 1951, 2058 leçons de natation sont données en piscine découverte, à 300 élèves du secondaire pour acquérir la technique de la brasse, selon un apprentissage collectif analytique et instrumenté (type appareil de Trotzler)¹²⁷⁹.

Au début des années cinquante, ces propositions contrastent avec celles qui émanent d'une part, des laudateurs de la natation sportive et, d'autre part, de certains enseignants d'EPS comme Émile Schœbel, professeur d'EPS ou Raymond Siener, Inspecteur de l'EP et ex-moniteur chargé de l'enseignement de la natation au Collège National Antibes-Joinville¹²⁸⁰. Ces derniers préconisent d'apprendre en première instance un ensemble de fondamentaux liés à la flottabilité, à la respiration aquatique, à la coulée-glissée (réduction du maître couple), et à la propulsion. C'est seulement, après cette phase de familiarisation, que l'on peut apprendre les techniques de nage, sans avoir recours à divers appareils de sustentation. Progressivement, les techniques pédagogiques présentées pour la natation scolaire basculent d'un enseignement analytique et instrumenté, vers un enseignement dit naturel et moderne qui, entre autre, libère les élèves du carcan des appareils de sustentation, pour les remplacer par des flotteurs ou des planches. Le courant naturel vise, quant à lui, à faire apprendre en première nage la brasse élémentaire, grâce à la maîtrise préalable d'invariants que sont la flottaison, la coulée-glissée, la respiration, et la

¹²⁷⁸ C'est-à-dire notamment à partir de la revue professionnelle *Revue EP.S*, dont le premier numéro a paru en 1950. Cette revue fait suite à la *Revue des Notes Techniques de l'ENSEP*. Dans la population ici étudiée, c'est vraisemblablement la *Revue EP.S* qui a été, selon leurs déclarations, la plus lue. Voir Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 2. La construction des savoirs entre univers professionnel et champ sportif 1945-1995. 2.2. Les revues professionnelles : l'hégémonie de la *Revue EP.S* 1950-1995.

¹²⁷⁹ « Comment le problème de la natation scolaire a été résolu à Tours. » (1951). *op.cit.* Voir également dans le même registre « Quatre années d'expérience au Havre. » (1952). *op.cit.*. Ces deux illustrations proposent d'apprendre en première nage la brasse élémentaire, en ayant recours à l'appareil de Trotzler.

¹²⁸⁰ R. Siener, (1955). *op.cit.*

propulsion générale. Dès lors, les propositions d'Émile Schœbel apparaissent dans l'univers professionnel de l'EP comme une référence en la matière¹²⁸¹.

La natation scolaire et la brasse orthodoxe

On peut dire qu'au début des années cinquante l'univers professionnel des enseignants d'EPS¹²⁸² semble rester, dans une large mesure, très attaché à l'idée qu'il faille toujours enseigner aux élèves en première nage la brasse élémentaire pour des raisons sécuritaires et utilitaires. Effectivement, selon P. Fageau, maître d'EP chargé de la natation à l'ENSEP jeunes gens, « *la brasse reste la seule nage permettant de donner, dans un minimum de temps, un maximum de sécurité.* »¹²⁸³ Car, la technique du crawl ne permet pas de répondre à des conditions de nage plus difficiles notamment lorsqu'il y a « *des courants ou des remous en lacs ou en fleuves.* »¹²⁸⁴ Pour les enseignants d'EPS la brasse demeure une nage sécuritaire et utilitaire contrairement au crawl qui incarne lui la vitesse et la modernité. En outre, la brasse permet, avec plus d'aisance que les autres nages, de pouvoir rechercher des objets immergés, de transporter du matériel (le soldat nageur)¹²⁸⁵. D'ailleurs et, de manière synchronique, les propositions pédagogiques qui émanent du Ministère de la Défense Nationale conseillent d'apprendre également en première nage la brasse puis le dos brassé. Pour un militaire cette technique de nage est silencieuse et pratique pour l'observation. À l'armée, comme à l'école, l'enseignement est collectif, par vagues, sans appareil de sustentation. Les premières leçons servent à améliorer « *la mise en confiance, l'éducation respiratoire et la coulée.* »¹²⁸⁶ Ces propositions ressemblent à s'y méprendre à celles de É. Schœbel datant de 1947. Le rayonnement de É. Schœbel (stages, articles, ouvrages)¹²⁸⁷ semble objectivement influencer les propositions didactiques et pédagogiques des autres théoriciens pédagogues, qu'ils soient d'ailleurs des sportifs ou des militaires.

Effectivement, dans le champ sportif, la Commission d'Études de la FFN conçoit un enseignement des nages sportives à partir de la maîtrise préalable de la coulée-glissée, de la respiration, de la diminution de la résistance à l'avancement et, de l'augmentation de la résistance d'appui : « *La résistance de l'eau qui intervient pour freiner le mouvement est nécessaire pour permettre la production. (...) Il faut alors*

¹²⁸¹ Dans son article P. Fageau, (1960). *op.cit.*, 47-49 ; il précise que sa démarche s'inscrit dans celle de d'Émile Schœbel.

¹²⁸² Nous le verrons également au niveau des formations initiales. Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 2 La construction des savoirs entre univers professionnel et champ sportif 1945-1995.

¹²⁸³ P. Fageau, (1960). *op.cit.*, 47.

¹²⁸⁴ *Ibid.*, 47.

¹²⁸⁵ Nage silencieuse qui offre aux militaires dans un contexte de guerre la possibilité de se déplacer, d'observer, et de transporter sur la tête du matériel (fusil, munitions etc.) de manière stratégique. La brasse, c'est donc aussi la nage du soldat nageur.

¹²⁸⁶ Ministère de la Défense Nationale, Secrétariat d'État aux Forces Armées, « Guerre », État-Major-3^e Bureau, *Notice sur L'enseignement de la natation* (1950). *op.cit.*, 9.

¹²⁸⁷ M. Attali, & J. Saint-Martin, (2008). « Émile Schœbel : un concepteur-formateur de la natation moderne (années 1920-1960). », in L. Munoz, *op.cit.*, 125-138.

*utiliser au mieux cette résistance par une orientation favorable des organes propulseurs pendant leur trajet dans l'eau, par une action rapide, par un travail à une profondeur suffisante, afin d'obtenir une pression favorable à un bon appui.»*¹²⁸⁸ D'ailleurs à l'époque, les ouvrages de vulgarisation de la natation encouragent les intervenants à ce que les apprentis nageurs maîtrisent au préalable leur respiration et leur flottaison, avant même d'apprendre en premier la brasse. Pour l'occasion, cette nage est encore définie comme étant une nage naturelle et sécuritaire : « *la brasse, la nage la plus ancienne, la plus courante et aussi la plus utile (...) aucun mode de propulsion plus parfait pour se mouvoir avec aisance et sécurité dans l'eau, et aussi pour porter secours à une personne en danger de se noyer.* »¹²⁸⁹

Si les IO de 59 s'avèrent relativement imprécises, quant à la nature *des gestes sportifs* à acquérir (savoirs à enseigner), on constate néanmoins que les propositions d'enseignants d'EPS¹²⁹⁰ indiquent le plus souvent de faire toujours apprendre en première nage la brasse élémentaire dite orthodoxe en vertu de ses aspects sécuritaire et utilitaire, puis le dos crawlé ou brassé. Le crawl reste, quant à lui, aux portes de l'école pour des raisons axiologiques et pédagogiques dans la mesure où l'on peut suggérer que les pratiques discursives à l'endroit de l'enseignement du crawl ne proposent le même niveau de rationalisme pédagogique que celles qui sont disponibles à la même époque. Toutefois, on constate que l'enseignement dit naturel (sans aide matériel pour E-R-P), prend progressivement le pas, du moins dans les productions écrites, sur les méthodes analytiques et instrumentées. Les flotteurs, les planches, les perches, et les lignes de sauvetage viennent alors peu à peu remplacer les appareils de sustentation. D'ailleurs, bon nombre de pédagogues scolaires ou sportifs laudateurs du courant naturel s'accordent pour affirmer qu'il faut en première instance apprendre aux élèves à mieux flotter, à mieux respirer, à mieux se profiler, avant d'aborder l'apprentissage des techniques de nage, qu'il s'agisse de la brasse ou du crawl.

4.4. Une natation sans piscines

Si à la Libération les piscines semblent faire encore défaut pour favoriser la démocratisation de la natation scolaire qu'en est-il de la situation à la fin des années cinquante ?

En 1956, une enquête réalisée par le syndicat des professeurs fédérés au sein du Syndicat des maîtres et des chargés d'enseignement¹²⁹¹ indique qu'il existe 235 piscines ou bassins de natation, alors qu'il en manquerait 1230 pour parvenir à assurer un enseignement réel de la natation sur tout le territoire national. À titre de comparaison, si cette enquête dénombre l'existence de 815 gymnases, il en faudrait 1815. En 1952 le département de la Moselle compte quatre piscines chauffées dont trois qui sont privées, et cinq bassins en pleine eau qui permettent d'enseigner la natation au printemps et l'été¹²⁹². En 1956, des

¹²⁸⁸ FFN, Commission d'Études (1957). *op.cit.*, 9.

¹²⁸⁹ Encyclopédie par l'image (1950). *Les nages modernes. L'art de bien nager*. Paris, Librairie Hachette, 17.

¹²⁹⁰ J. Le Guyader, (1954). « La natation, son enseignement. » *Revue EP.S*, 21 ; P. Fageau, (1960). *op.cit.*

¹²⁹¹ Bulletin n°49, 1956.

¹²⁹² « La natation scolaire » (1952). *Revue EP.S*, 11, 37.

bassins écoles d'une dimension de 6,25 x 12,50m avec une cuve en tôle acier voient le jour. On dénombre alors en 1957 environ 357 piscines sur le territoire national. Au 1^{er} janvier 1958, 52 départements français ne disposent pas « *de piscines couvertes et huit n'en ont aucune.* »¹²⁹³ Dans la région de la Basse-Normandie, la première piscine chauffée ouvre ses portes au sein du campus universitaire à Caen en 1958. On constate alors que si la France ne comptait en 1948 que quatre-vingt huit piscines couvertes ou découvertes, et bien, au cours des années soixante on observe que la situation semble s'améliorer quelque peu avec, ici où là, la construction de nouvelles piscines dont certaines, chauffées et couvertes, sont utilisables à l'année. En définitive, pour des raisons évidentes, qui tiennent encore à la fois à la pénurie d'infrastructures et de climat, l'enseignement de la natation scolaire devait sans doute s'effectuer le plus souvent dans les petites villes et à la campagne à la belle saison et en pleine eau. Il est clair qu'à la fin des années cinquante, les structures ne permettent pas encore l'expansion de l'enseignement de la natation scolaire vers les moyennes villes. Seules les grandes villes ou les grandes agglomérations peuvent s'offrir ce luxe à l'année (Paris, Lyon, Lille). Par ailleurs, le budget alloué à la Jeunesse et aux Sports, entre 1946 et 1958¹²⁹⁴, demeure encore trop insuffisant pour assurer au niveau national un développement notoire des équipements sportifs.

4.5. Quand l'évaluation de la natation devient obligatoire : 50 mètres nage libre

Maurice Herzog, nommé haut-commissaire à la Jeunesse et aux Sports le 5 octobre 1958¹²⁹⁵, sans doute déçu par le contenu trop formel des IO de 1959, met en place plusieurs commissions dans l'optique de préparer rapidement un texte pour remanier l'évaluation de l'EPS au baccalauréat¹²⁹⁶. Il est évident que la volonté de Maurice Herzog, l'homme qui a vaincu l'Annapurna (3 juin 1950), est de consacrer aux activités sportives une plus large place à l'école notamment, dans l'optique d'orienter pleinement les contenus l'EPS vers la modernité et de former par les pratiques sportives des hommes forts susceptibles de se surpasser. L'idée étant aussi de pouvoir, par la mise en place d'un sport de masse à l'école et en EPS, fournir une base solide à une future élite sportive dans la perspective des compétitions internationales. Les « profs de gym » deviennent donc, selon les considérations mêmes de Maurice Herzog, une petite armée au service de ce projet politique d'État qui vise *in fine* à sportiviser l'EPS. En outre, cette stratégie lui permet également de contourner la position de certains inspecteurs généraux de la Jeunesse et des Sports, à l'instar de Roger Marchand, plus favorables à une éducation formelle et traditionnelle que culturelle. C'est donc l'arrêté du 5 octobre 1959 qui fixe les nouvelles modalités de

¹²⁹³ É. Solal, (1999). *op.cit.*, 240.

¹²⁹⁴ Entre 1946 et 1958, le budget alloué au matériel pour l'éducation physique et les sports passe de 118 000 000 de francs à 206 000 000 et en 1955 à 268 000 000.

¹²⁹⁵ JO, octobre 1959.

¹²⁹⁶ É. Combeau-Mari, (1998). *op.cit.*, 273. Selon Evelyne Combeau-Mari, c'est sous l'impulsion de Maurice Herzog que de nombreuses commissions d'études se réunissent les 3 juillet, 8 septembre, 16 septembre, 6 novembre concernant la question des épreuves d'éducation physique au baccalauréat. À ce propos, elle rapporte que dans le bulletin du SNEP n°71 (nov-déc 1959), « De quoi demain sera-t-il fait ? », que les représentants syndicaux et les inspecteurs généraux ne partagent apparemment pas le même avis concernant cette question.

l'évaluation certificative de l'EPS au baccalauréat¹²⁹⁷. Il est alors patent de constater qu'elles introduisent de manière explicite et obligatoire les pratiques sportives dans le champ de l'EPS en ouvrant « *l'École sur la vie et les réalités culturelles de l'époque.* »¹²⁹⁸ Cette politique conduite par Maurice Herzog instrumentalise l'EPS sur la base d'une idéologie pro-sportive dont les finalités sont toutefois un peu différentes de celles portées par la FSGT.

Le haut-commissaire apparaît être alors en quête de nouvelles solutions sans doute plus réalistes pour « *répondre aux motivations et aux intérêts des élèves qui sont las, fatigués, désintéressés par la gymnastique scolaire.* »¹²⁹⁹ L'évaluation obligatoire de l'EPS au baccalauréat constitue l'un des éléments de sa scolarisation. La stratégie conduite par Maurice Herzog témoigne « *d'une remarquable habileté manœuvrière en proposant de conférer un caractère désormais obligatoire aux épreuves d'éducation physique. Semblable mesure cumule en effet les avantages. Elle satisfait tout d'abord une vieille revendication des enseignants d'EPS, flatte leur profond désir de considération et les rassure sur la solidité de leur appartenance à l'Éducation nationale. Elle contraint d'autre part le système scolaire et les parents d'élèves à porter, sinon du respect, du moins une attention nouvelle à l'enseignement de l'éducation physique.* »¹³⁰⁰; en outre, cette habile mesure contribue à sportiviser et à démocratiser, de manière un peu forcée d'ailleurs, l'EPS en créant notamment un besoin en matière d'infrastructures sportives. Enfin le fait d'évaluer les élèves à partir d'activités sportives oblige en quelque sorte l'État à allouer à l'époque des budgets en direction de la construction d'infrastructures sportives¹³⁰¹. Dans cette conjoncture quelle nouvelle forme d'évaluation certificative envisage-t-on alors pour la natation scolaire ?

L'évaluation obligatoire de l'EPS au baccalauréat à compter de 1959 constitue un tournant historique pour le monde de l'EPS. Cette réforme contribue directement à sa reconnaissance institutionnelle en tant que discipline scolaire à part entière puisque présente dans les examens scolaires de l'enseignement secondaire. Indiquons que concernant l'évaluation de l'EPS au baccalauréat quelques propositions officieuses avaient déjà vu le jour dès 1953. Effectivement, c'est dans le n° 18 de la *Revue EP.S* que paraissent trois articles sur cette question de l'évaluation de l'EPS. L'un écrit par Gaston Roux¹³⁰², alors directeur de la Jeunesse et des Sports, l'autre par G. Blanchet, alors directeur du CREPS

¹²⁹⁷ C'est le décret n°59-1012 du 28 août 1958 qui rend l'EPS comme l'une des matières obligatoires au baccalauréat.

¹²⁹⁸ M. Attali, & J. Saint-Martin, (2004). *op.cit.*, 105.

¹²⁹⁹ *Ibid.*, 105.

¹³⁰⁰ J.-L. Martin, (2004). *op.cit.*, 65.

¹³⁰¹ Selon les propres mots de Philippe Néaumet, alors secrétaire du SNEP de l'époque, lorsqu'il fut informé de la décision ministérielle d'ajouter la natation au registre des épreuves d'EPS au baccalauréat, il protesta immédiatement en faisant valoir que ses collègues ne disposaient pas de la possibilité matérielle de préparer leurs élèves à cette activité. Le haut-commissaire lui répondit en souriant qu'il n'imaginait pas que les professeurs puissent protester contre les nombreuses piscines que les pouvoirs publics seraient désormais tenus de construire rapidement et que, pour l'heure, il l'invitait à tenir une conférence de presse afin d'alerter l'opinion sur les difficultés que les enseignants rencontraient dans ce domaine. Témoignage recueilli à Vincennes le 11 mars 1994, in J.-L. Martin, (2004). *op.cit.*, 66.

¹³⁰² G. Roux, (1953). « L'éducation physique aux examens. » *Revue EP.S*, 18, 2-3.

de Nancy, et enfin celui de Jean Letessier, concepteur des fameux barèmes pour évaluer les performances métriques et chronométriques des élèves. On note que tous ces acteurs s'accordaient pour affirmer que l'évaluation de l'EPS devait dorénavant tenir une plus grande place dans la scolarité des élèves. Ces acteurs étaient-ils objectivement à l'endroit de l'évaluation de l'EPS au baccalauréat préoccupés par le devenir de l'EPS ou/et de l'avenir des élèves ?

Il est évident que pour le champ de l'EPS le fait de posséder un attribut supplémentaire, à l'endroit de l'évaluation certificative, lui permettait sans doute d'afficher une plus grande légitimité scolaire. Selon Gilbert Andrieu (1992), *l'E.P.S allait subir un premier bouleversement : celui introduit par l'épreuve obligatoire de 1959. S'il y avait un changement ce n'était pas dans le contenu, sauf peut-être dans les techniques utilisées, en athlétisme surtout, (...) c'était essentiellement dans la nécessité de préparer les élèves à cette épreuve nouvelle. (...) L'épreuve imposait un programme et, en cascade, une série de programmes en amont, l'E.P.S. devenait « sérieuse » c'est-à-dire qu'il fallait agir désormais non plus par rapport au plaisir de l'action, mais par rapport à un objectif d'efficience motrice. L'E.P.S. changeait de caractère par le biais d'une évaluation.* »¹³⁰³

Si, selon G. Andrieu, la profession et l'Inspection générale semblent dubitatives par rapport aux propositions contenues dans l'arrêté du 5 octobre 1959¹³⁰⁴, en revanche, elles favorisent (les IO) inexorablement l'introduction officielle du sport dans l'épreuve obligatoire d'EPS au baccalauréat. En effet, pour cet examen d'EPS, sont initialement prévues quatre épreuves. Il s'agit en l'occurrence d'une épreuve de gymnastique (enchaînement à partir de 8 séries d'exercices pour les garçons et 9 pour les filles), d'une épreuve de grimper (6m pour les garçons, 3m pour les filles) et, d'une épreuve d'athlétisme avec un tirage au sort entre 60 mètres plat, le saut en hauteur, et le lancer de poids de 5kg pour les garçons seulement. Et enfin, les impétrants ont également la possibilité de choisir une autre épreuve parmi une course de résistance de 1000 mètres pour les garçons, un lancer de poids de 3kg (filles uniquement) ou un lancer d'adresse de balle ou le basket ou une épreuve de natation sur un 50 mètres nage libre¹³⁰⁵ non chronométré. À titre indicatif, il fallait nager à la même époque un 50m libre en 45'' pour les garçons et 50'' pour les filles pour obtenir le sixième degré du BSP¹³⁰⁶. On note que ces modalités d'évaluation accordent une grande importance aux aspects chiffrés de la performance physique¹³⁰⁷ (Barème Letessier). Selon Jean-Paul Puyo (1984) « *Letessier, à travers sa table, a réussi l'exploit de déléguer le doute de l'enseignant sur l'exactitude des instruments de précision. L'examineur devient l'instrument des*

¹³⁰³ G. Andrieu, (1992). *op.cit.*, 63.

¹³⁰⁴ Seuls comptent les points obtenus au-dessus de la moyenne dans le deuxième groupe d'épreuves.

¹³⁰⁵ Cette exigence institutionnelle permet tout au plus de vérifier que les élèves devaient savoir au minimum se déplacer à partir d'une entrée dans l'eau, voire d'une poussée au mur au moment du virage (bassin de 25m), sans utiliser du matériel qui aide à la flottaison et/ou à la propulsion, et en pratiquant n'importe quelle technique de nage (« nage libre »). Autrement dit, la maîtrise d'un savoir nager minimal et sécuritaire sans référence explicite aux techniques de nage en vigueur à l'époque dans le champ de la natation sportive.

¹³⁰⁶ Brevet sportif populaire (1962), Règlement technique.

¹³⁰⁷ J.-P. Puyo, (1984). *L'éducation physique au baccalauréat*. Thèse de Doctorat, Bordeaux II.

instruments de mesure »¹³⁰⁸. L'appréciation de la motricité des élèves passe dorénavant par le truchement des activités sportives et la notation de résultats chiffrés. Cet arrêté crée une liaison organique entre l'enseignement de l'EPS et l'utilisation des activités sportives (athlétisme, gymnastique et la natation) en tant que matière de l'EPS. Cette évolution annonce une rupture épistémologique officielle au niveau de la nature des objets d'enseignement prescrits et sans doute réellement enseignés dans les pratiques pédagogiques de terrain.

Par ailleurs, en ce qui concerne l'enseignement de la natation, la pénurie de piscines amène la parole d'autorité à rendre facultative l'épreuve de natation au moins jusqu'en 1963. Toutefois, les élèves pouvaient fournir des attestations sous la forme de brevets ou de diplômes de natation délivrés soit par des maîtres nageurs sauveteurs (Fédération française de sauvetage, Fédération française des MNS) ou des professionnels qualifiés du champ sportif (FFN)¹³⁰⁹. Le SNEP pour forcer l'État à allouer davantage de moyens pour construire des piscines eu égard aux nouvelles exigences du baccalauréat avait pris la décision de refuser ces attestations : « *Déjà l'euphorie des premiers jours fait place à la méfiance, d'autant plus que les enseignants apprennent par voie de presse que les clubs sportifs de natation seront habilités à faire passer l'épreuve pour pallier le manque de moyens de l'école et pour gagner du temps.* »¹³¹⁰ Pour autant, Maurice Herzog, dans une allocution prononcée devant le conseil supérieur de l'Éducation nationale le 12 décembre 1961, viendra défendre l'enseignement de la natation pour ses aspects sécuritaires et sportifs : « *Il nous a semblé que dans le domaine de l'enseignement de l'éducation physique, les activités qui sont les plus fondamentales devaient être prises en considération pour un examen important comme le baccalauréat. Et l'enseignement de la natation doit devenir fondamental (...), le fait de rendre obligatoire le principe de la natation représente pour nous un très gros avantage au point de vue équipement dans les discussions budgétaires à venir avec le ministère des finances.* »¹³¹¹ En outre, le 17 janvier 1962 le Haut Commissaire ne manquera pas l'occasion de rappeler le caractère obligatoire de la natation au baccalauréat en précisant « *qu'actuellement peu de professeurs d'E.P. font faire de la natation à leurs élèves. Ils vont y être incités.* »¹³¹²

4.6. Apprendre la brasse élémentaire

Dans le prolongement des IO de 1945 les finalités de l'EPS demeurent donc en 1959 de nature hygiénique puisque « *Les effets généraux recherchés par l'enseignement de l'EP : éducation respiratoire, acquisition et développement de l'adresse, de la force, de la résistance ; entretien ou amélioration de la santé et de la vitalité.* »¹³¹³ Dans les IO de 1959, si l'enseignement des *gestes sportifs* apparaît dans les

¹³⁰⁸ *Ibid.*, 113.

¹³⁰⁹ Circulaire du 28 février 1963. *op.cit.*, 514-515.

¹³¹⁰ J.-P. Puyo, (1984). *op.cit.*, 88.

¹³¹¹ É. Combeau-Mari, (1998). *op.cit.*, 274. Extrait du compte-rendu officiel du conseil supérieur de l'Éducation nationale du 12 décembre 1961. Bulletin du SNEP (de l'enseignement public), n°84, février-mars 1962.

¹³¹² M. Herzog, (1962). Journal *Le Monde*, cité par J.-P. Puyo, (1984). *op.cit.*, 88.

¹³¹³ Instructions du 20 juin 1959, *op.cit.*, 237.

deux heures hebdomadaires d'EP, c'est davantage dans une perspective hygiéniste et correctrice que culturelle. Toutefois, comme nous avons vu pu le voir, il est de plus en plus délicat de prescrire uniquement des objets d'enseignement formels et abstraits (comme la gymnastique construite) dans la mesure où d'une part, les nouvelles modalités d'évaluation au baccalauréat (3 octobre 1959) invitent directement les enseignants d'EPS à enseigner aux lycéens des gestes sportifs, et d'autre part, que la société est de plus en plus encline à pratiquer des activités sportives durant les temps chômés¹³¹⁴. Il est vrai qu'à la fin des années cinquante le volontarisme politique pour conduire l'école et le champ sportif à rendre plus facilement accessible la pratique des activités sportives de loisir et de compétition vise d'un côté à améliorer l'hygiène et l'éducation corporelle¹³¹⁵ des élèves et, de l'autre côté, à occuper le temps libre des jeunes français en les éloignant notamment du café, des bals et de la rue¹³¹⁶.

La natation dans les IO de 1959

Dans les IO de 1959 l'enseignement de la natation peut intégrer directement la leçon des deux heures hebdomadaires et la séance de plein air sous la forme d'une « *initiation sportive collective* »¹³¹⁷. Il s'agit en l'occurrence d'acquérir des *gestes sportifs* par le truchement et la conduite pédagogique de *jeux* et d'*exercices éducatifs sportifs*. Mais, « *la place faite au sport proprement dit (compétitions et performances codifiées) si situe sauf exception non pas au coin de ces deux heures, mis dans le cadre des séances de plein air (...) et dans le cadre de l'Association sportive scolaire (ASS).* »¹³¹⁸ Mais, contrairement aux IO 1945, l'Inspection générale indique plus clairement au personnel enseignant à quel moment pédagogique il faut précisément placer l'initiation sportive. La parole d'autorité semble donc revenir sur la liberté d'interprétation laissée par les IO de 1945. En l'espèce, si les IO de 59 ouvrent davantage les portes de la leçon d'EP aux pratiques sportives extrascolaires, en y introduisant notamment la possibilité d'enseigner des *gestes sportifs*, elles essayent toutefois de conserver une identité traditionnelle et hygiénique en maintenant au cœur de cette même leçon d'EP la fameuse et traditionnelle gymnastique de maintien (corrective) alors que les nouvelles modalités d'évaluation de l'EPS au baccalauréat obligent les enseignants d'EPS à transmettre des savoir-faire culturellement et socialement fondés sur les gestes sportifs.

Enfin, si l'athlétisme et la natation sont indirectement convoqués en 1959 (IO de 1959 et évaluation de l'EPS au baccalauréat), c'est sans doute pour des raisons qui dépassent leur seule dimension sociale et culturelle. Ces activités sportives sont-elles alors en définitive scolarisées pour leur ancrage social et culturel et/ou pour d'autres vertus ? Au cours de cette période, nous observons que l'athlétisme et la

¹³¹⁴ En attestent les résultats d'enquêtes présentées supra dans *L'Équipe* (1973). *op.cit.*, 9-23

¹³¹⁵ J.-L. Martin, (2004). *op.cit.*, 133

¹³¹⁶ T. Zedlin, (1981). *Histoire des passions françaises – Goût et corruption*. Paris, Éditions du Seuil, 391.

¹³¹⁷ Instructions du 20 juin 1959, *op.cit.*, 239.

¹³¹⁸ *Ibid.*, 237.

natation accèdent progressivement dans le champ de l'EPS au statut de sport de base, pour des motifs à la fois communs et divergents¹³¹⁹. Si la légitimité de la natation est principalement liée à des préoccupations sécuritaires, utilitaires et hygiéniques, l'athlétisme est, quant à lui, davantage reconnu pour ses vertus anthropologiques, docimologiques, et idéologiques. Il apparaît évident que la raison culturelle ne constitue pas le premier motif de leur scolarisation. Le processus de sportivisation de l'EPS doit être en partie repensé à partir de l'histoire de chaque pratique sportive introduite en EPS selon diverses perspectives (idéologiques, anthropologiques, docimologiques etc.).

Des progressions d'exercices pour encadrer l'enseignement des gestes sportifs

Par ailleurs, on relève que la philosophie pédagogique mandatée en 1959 change quelque peu par rapport à celle de 1945 dans le sens où dorénavant le personnel enseignant a l'obligation de s'étayer sur des progressions « *d'exercices éducatifs sportifs (construits et fonctionnels)* »¹³²⁰ pour enseigner les *gestes sportifs*. La lente disciplinarisation de l'enseignement des gestes sportifs a pour effet d'inciter les « didacticiens »¹³²¹ du sport (Baquet, Listello, Catteau etc.) à produire des progressions d'exercices en phase avec les exigences de la culture scolaire (programme, programmation, progression, hiérarchisation, différenciation des contenus). Rappelons-nous qu'en 1945, il s'agissait d'utiliser plus globalement des *méthodes actives* pour conduire, au cours des séances de plein air, une activité pédagogique adossée à la pratique éventuelle du sport comme la natation ou l'athlétisme. *A priori*, les méthodes actives pouvaient laisser aux élèves, et au personnel enseignant, davantage de liberté d'action et de création pédagogique que les méthodes rationnelles utilisées pour conduire les progressions d'exercices analytiques. Une fois de plus la parole d'autorité semble vouloir recadrer en 1959 l'activité professionnelle des maîtres et des professeurs d'EPS en leur imposant un cadre pédagogique précis à l'endroit de l'enseignement des gestes sportifs.

Toutefois, on peut suggérer que cette injonction a sans doute favorisé l'utilisation au niveau des pratiques pédagogiques de terrain des ces diverses propositions pédagogiques et didactiques propres à l'enseignement des techniques sportives (*gestes sportifs*) à partir du moment où elles étaient justement construites sur des *progressions d'exercices éducatifs* en phase avec les exigences de la culture scolaire du moment (rationalisme pédagogique). En effet, il semble qu'à l'époque la question de l'enseignement des gestes sportifs en EPS cherche à se différencier d'une simple animation sportive. Il faut, pour le législateur et l'enseignant d'EPS, parvenir à faire passer tous les élèves par des progressions d'*exercices éducatifs sportifs* connues à l'avance. Cette exigence donne au personnel enseignant d'EPS la possibilité de pouvoir contrôler et d'orienter en permanence toute l'activité motrice des élèves. Le maître doit en définitive rester dépositaire du savoir et du pouvoir d'action sur ses élèves pour conserver son autorité.

¹³¹⁹ T. Terret, (1999). *op.cit.*

¹³²⁰ Instructions du 20 juin 1959, *op.cit.*,238.

¹³²¹ Nous employons ce terme tout en sachant qu'à l'époque il n'était pas utilisé (anachronisme sémantique).

Par ailleurs, il est lui-même dépendant d'un cadre pédagogique qui ne lui appartient pas, car c'est la voie hiérarchique qui lui impose.

Enfin, en ce qui concerne la nature précise des nages à enseigner en EPS, seules les modalités certificatives nous indiquent que les élèves doivent savoir nager un 50 mètres en nage libre (donc tous les styles de nage sont acceptés) pour réussir l'épreuve de natation. Or, cette épreuve est rarement organisée eu égard à la pénurie de piscines. Si la parole d'autorité ne mentionne toujours pas en 1959, ni la nature des objets d'enseignement à acquérir, ni les méthodes pédagogiques (globales, naturelles, analytiques) à utiliser pour enseigner la natation scolaire, il existe déjà de nombreuses progressions d'exercices éducatifs sportifs pour transmettre les nages sportives et utilitaires. Néanmoins, quelles sont celles qui ont été réellement utilisées par les enseignants d'EPS au cours de cette période ?

Apprendre, la brasse élémentaire encore et toujours

À la fin des années cinquante, les diverses propositions pédagogiques qui émanent de l'armée, du champ sportif et de l'EPS, tendent à planifier l'enseignement de la natation à partir de l'apprentissage de la brasse utilitaire et sportive puis du crawl. Selon Émile Schœbel, « *la première nage à enseigner est la brasse, par l'étude du travail des bras, des jambes et enfin la coordination et l'éducation du rythme respiratoire dans l'eau.* »¹³²² Pour y parvenir, les élèves doivent au préalable apprendre à maîtriser les invariants suivants : la flottaison, la respiration, la glissée et la propulsion. D'ailleurs, pour certains théoriciens pédagogues¹³²³ de la natation, il est important de tenir davantage compte des contraintes et des ressources du milieu aquatique (résistances à l'avancement et propulsive) qui pèsent en permanence sur l'activité des apprentis nageurs. La majorité de leurs propositions reposent sur des progressions d'exercices éducatifs à l'instar de celles d'É. Schœbel. Contrairement aux méthodes analytiques et instrumentées (P. Beulque), les appareils de sustentation cèdent leur place aux planches, aux flotteurs, et autres lignes de sauvetage. Dorénavant, les élèves apprennent à nager sans éviter l'eau (enseignement déréalisé) et en ayant potentiellement plus de liberté d'action. Dans l'univers professionnel des professeurs et des maîtres d'EPS (*Revue EP.S* et ouvrages¹³²⁴) la brasse demeure une nage utilitaire et sécuritaire, elle doit être enseignée en première nage avant les nages sportives (crawl, papillon). Enfin, dans le domaine de l'innovation pédagogique, on note que le rayonnement de certains théoriciens pédagogues de la natation, à l'instar d'Émile Schœbel, professeur d'EPS, semble influencer et peser sur l'évolution des pratiques discursives liées à la pédagogie et à la didactique de la natation sportive, militaire, et scolaire¹³²⁵.

¹³²² É. Schœbel, & E. Raude, (1952). *op.cit.*, 30.

¹³²³ À l'instar de G. De Villepion, d'É. Schœbel, de R. Siener.

¹³²⁴ Il s'agit en l'occurrence des ouvrages que nous avons consultés pour notre recherche.

¹³²⁵ M. Attali, & J. Saint-Martin, (2006). *op.cit.*

5. Vers une natation sportive 1962

La période qui s'étend des IO de juin 1959 à la circulaire du 21 août 1962, est chronologiquement courte en durée, mais très prolifique du point de vue de l'EPS prescrite. Selon de nombreux historiens de l'EPS¹³²⁶, elle est la marque d'un infléchissement important qui tend à sportiviser encore davantage les enseignements obligatoires et facultatifs de l'EPS puisqu'il s'agit dorénavant d'initier, d'entraîner, et de préparer les élèves à la compétition sportive. En l'espèce, si les IO de 1959 avaient déjà d'une part, accordé une place à l'initiation sportive (*gestes sportifs*) dans le cadre de la séance des deux heures hebdomadaires et, d'autre part, placé la pratique du sport proprement dit dans la séance de plein air, la circulaire du 21 août 1962 stipule que seuls les savoir-faire relatifs aux sports de compétition constituent la matière de référence pour l'ensemble des enseignements de l'EPS. En l'espèce, et dans le prolongement des IO de 1959, les élèves doivent dorénavant apprendre à maîtriser « *les gestes sportifs les plus caractéristiques.* »¹³²⁷ Il est clair que par rapport aux IM de 1945 et celles de 1959, l'ensemble des contenus de l'EPS se sportivise encore davantage dans une société dite de consommation (*Les trente Glorieuses*) où le sport devient un fait social total de civilisation que l'on ne peut plus ignorer.

L'État providence et le sport

Au cours des années soixante, le contexte politique et sociétal encourage le développement du sport de compétition et des pratiques physiques de détente et de loisir. En effet, durant cette période de guerre froide, le sport de haut niveau est bien souvent mis au service de divers régimes politiques qui l'utilisent comme une vitrine et un outil de propagande idéologique et d'embrigadement. C'est donc dans cette conjoncture de guerre froide que la France souhaite, elle aussi, briller sur la scène internationale par le truchement de ses sportifs. Mais, la droite gaulliste œuvre également dans l'optique d'améliorer la santé physique et morale des français¹³²⁸ en favorisant le développement d'un sport de masse et, de manière consubstantielle, la construction d'installations sportives. Dès lors, l'école est directement mobilisée pour contribuer à ce que la France devienne une nation plus sportive. La politique gaullienne semble alors peser sur le contenu même des textes officiels de l'EPS. En atteste, dans le prolongement des nouvelles modalités de l'évaluation certificative de l'EPS au baccalauréat de 1959, la circulaire du 21 août 1962 qui ouvre encore un peu plus l'EPS prescrite à la culture sportive compétitive. En l'espèce, elles ont pour objet « *de définir d'une part les conditions générales dans lesquelles seront organisées l'initiation, l'entraînement et la compétition sportive, et d'autre part, de donner des directions particulières en vue d'adapter des emplois du temps aux exigences de l'organisation sportive.* »¹³²⁹. C'est en toute logique

¹³²⁶ P. Arnaud, (1983). *op.cit.* ; G. Andrieu, (1992). *op.cit.*, ; É. Combeau-Mari, (1998). *op.cit.*, J.-L. Martin, (2004). *op.cit.*, M. Attali, & J. Saint-Martin, (2004). *op.cit.*

¹³²⁷ Circulaire du 21 août 1962, EPS. *op.cit.* 3371-3374.

¹³²⁸ P. Guillaume, (1992). « L'hygiène et le corps », in J.-F. Sirinelli, (dir.). *Histoire des droites en France, Sensibilités*, Paris : Éditions Gallimard, 528. Voir également Haut-Comité des Sports. (1965). *Essai de doctrine du sport.* *op.cit.*, 17-97.

¹³²⁹ Instructions du 21 août 1962, *op.cit.*, 3371.

qu'il faut enseigner aux élèves « *les gestes sportifs les plus caractéristiques* »¹³³⁰, c'est-à-dire ceux qui sont les plus représentatifs de la gestualité technique des compétiteurs sportifs extrascolaires. Autrement dit, en ce qui concerne la natation scolaire, il s'agit *a priori* d'enseigner aux élèves les techniques de nage sportive suivantes : le papillon, le dos crawlé, la brasse, le crawl.

D'un point de vue politique, les actions menées, entre 1958 et 1966, par le haut commissaire Maurice Herzog encouragent le développement du sport de masse dans l'école et du sport élitare. L'exemplarité de l'échec des sportifs français aux JO de Rome¹³³¹ vient régulièrement cautionner d'ailleurs cette politique. C'est donc dans cette conjoncture que le champ de l'EPS témoigne d'un infléchissement conséquent du point de vue de la sportivisation des ses contenus d'enseignement et des ses modalités d'évaluation certificative pour le baccalauréat. Dès lors, les fréquents désaccords entre Maurice Herzog et l'Inspecteur général Marchand, amènent le haut commissaire à transmettre de manière stratégique les nouvelles instructions contenues dans la circulaire du 21 août 1962. En l'occurrence, ce dernier fait directement envoyer ce texte officiel aux chefs d'établissement pour couper court à d'éventuels débats avec l'Inspection générale¹³³² qui, pour l'heure, souhaitait maintenir le champ de l'EPS à l'écart du sport en général eu égard à son caractère ludique et récréatif¹³³³. L'objet de ces nouvelles exigences curriculaires est clairement annoncé il s'agit : « *d'instructions pour l'organisation des activités du sport : initiation, entraînement, compétition.* »¹³³⁴ Le personnel enseignant a-t-il à l'époque les outils nécessaires pour lui permettre concrètement d'infléchir leurs pratiques enseignantes quotidiennes de terrain vers l'initiation aux gestes sportifs, l'entraînement, et la compétition sportive en natation notamment ?

La théorisation et l'émergence des conceptions culturalistes de l'EPS

C'est dans cette conjoncture qu'émergent de manière synchronique les conceptions dites culturalistes et/ou réalistes de l'EPS sur la base de travaux précédents comme ceux de Maurice Baquet. D'une manière générale, ces dernières proposent systématiquement d'enseigner des contenus qui soient culturellement et socialement fondés sur des pratiques sociales que sont les sports pour l'essentiel olympiques et l'expression corporelle. Mais, dans le même temps, il faut que le champ de l'EPS parvienne d'une part, à se différencier de l'animation sportive et, d'autre part, à se distinguer d'une EP formelle de base. C'est en partie grâce aux stages Maurice Baquet que se diffuse dans l'univers professionnel de l'EPS la méthode sportive en EPS alors soutenue par l'amicale des anciens élèves de

¹³³⁰ *Ibid.*, 3371.

¹³³¹ La France totalise aux JO de Rome cinq médailles : 0 en or, 3 en argent, 2 en bronze. Par rapport aux JO précédents ; en 1952, la France avait glané 18 médailles dont six en or, en 1956, 13 médailles dont 3 en or. Entre les JO de 1952 et ceux de 1960 la France a reculé sur la scène internationale sportive.

¹³³² En 1961 Maurice Herzog refuse de nouvelles instructions officielles proposées par l'Inspection générale

¹³³³ J.-L. Martin, (2004). *op.cit.*, 100-101.

¹³³⁴ Instructions du 21 août 1962. *op.cit.*, 3371. Sur la forme, on note que ces instructions de 1962 reprennent en partie le titre de l'ouvrage de M. Baquet, (1942). *op.cit.*

l'ENSEP¹³³⁵ et l'INS. Ce courant apporte alors des solutions didactiques et pédagogiques à l'endroit de l'enseignement des activités sportives dans le cadre de l'EP obligatoire scolaire et facultative. Dès lors, la didactique des sports permet de rendre « enseignable » les techniques sportives (les gestes sportifs) au sein même de la culture scolaire (mise en forme des contenus, hiérarchisation, différenciation, progression). Or, dans le même temps d'autres conceptions voient le jour. C'est le cas de celle de Justin Teissié, ancien élève de l'École normale d'instituteurs de Mende, puis enseignant à l'ENSEP, qui propose entre 1957 et 1959 un *Essai de systématique*¹³³⁶ en EP. Il défend alors l'idée d'une EP culturelle qui ne soit pas réduite au technicisme sportif mais ouverte sur l'enrichissement et le développement moteur des élèves. Selon lui, il faut concevoir et promouvoir une EP générale qui constitue une propédeutique à la spécialisation sportive. Sa doctrine (son *Essai de systématique*) accorde alors une grande importance à la motricité des élèves qu'il systématise à partir de quatre formes de maîtrise corporelle : maîtrise des déplacements, maîtrise du corps propre, maîtrise des engins, maîtrise de l'opposition. Ainsi, il n'y pas au début des années soixante une seule méthode sportive en EPS mais plusieurs. L'histoire de la sportivisation de l'EPS doit donc être conjuguée non pas au singulier mais au pluriel.

Enfin, l'infléchissement du champ de l'EPS vers plus de sport, c'est aussi la circulaire du 1^{er} juin 1961 qui transforme symboliquement la demi-journée de plein air¹³³⁷ en la demi-journée de sport. En effet, M. Herzog souhaite que l'Association sportive scolaire et universitaire s'oriente davantage vers des formes de pratique nettement plus compétitive qu'auparavant ce qui froisse d'ailleurs l'Inspection générale EPS¹³³⁸ plus attachée à l'idée du plein air. En outre, ce temps pédagogique établit un lien organique entre le monde de l'EPS et le champ des pratiques sportives. Par ce changement d'appellation la parole d'autorité semble marquer sa ferme volonté d'accentuer l'effort entrepris en vue de l'initiation et du perfectionnement sportif des élèves. En définitive, la sportivisation de l'EPS s'étend à tous ses temps pédagogiques, dans une conjoncture politique et corporative¹³³⁹ qui encourage et alimente, pour des motifs parfois différents, ce processus. On peut suggérer d'ailleurs que dans la parole d'autorité, la présence de la natation et de l'athlétisme se légitime maintenant davantage par leur ancrage culturel et social que par leurs vertus hygiéniques. Dans les mentalités de l'époque faire du sport, c'est s'inscrire dans la modernité et vire dans l'air du temps.

¹³³⁵ En 1950 est créé le Comité d'études et d'informations pédagogiques de l'EPS par l'Amicale des Anciens élèves de l'ENEP qui donne alors le jour à la *Revue EP.S*.

¹³³⁶ Voir à ce sujet les 7 articles de J. Teissié parus dans la *Revue EP.S* entre 1957 et 1959 à propos de *L'EP.S : essai de systématique*. J. Teissié, (1957-59). « Essai d'une systématique », *Revue EP.S*, 37-38-39-40-41-43-44.

¹³³⁷ Elle est initialement instaurée sous le Front populaire en 1936 à l'initiative de Léo Lagrange.

¹³³⁸ J.-L. Martin, (2004). *op.cit.*, 101.

¹³³⁹ G. Veziers, (2007). *op.cit.*

5.1. Vers l'enseignement des nages sportives

S'il est patent de constater que la circulaire du 21 août 1962 place directement « *l'initiation sportive sous une forme collective (...) dans les deux heures hebdomadaires d'EP.S.* » afin de transmettre « *des gestes sportifs les plus caractéristiques.* »¹³⁴⁰ ; en revanche, elle ne mentionne toujours pas la nature exacte des savoirs ou des objets d'enseignement à faire acquérir aux élèves. Quels sont alors, au début des années soixante, les éventuels *gestes sportifs les plus caractéristiques* de la natation sportive extrascolaire qu'il est possible d'enseigner aux élèves ? S'agit-il en l'occurrence de faire acquérir la technique de la brasse, celle du crawl, du dos ou/et du papillon ? En définitive, sur quels savoir-faire de référence les enseignants d'EPS peuvent-ils à l'époque s'appuyer lorsqu'ils enseignent la natation scolaire ? Et, sur quels éléments de référence (pédagogique et didactique) peuvent-ils s'étayer pour s'organiser et conduire leur enseignement des *gestes sportifs les plus caractéristiques* (les techniques de nage sportive) sous une forme collective ?

La *rotating action* et de retour de bras *boomerang*

À la fin des années cinquante, les modèles techniques évoluent sous l'effet conjugué de la logique de performance et du respect des règlements (FINA). Cette articulation permanente entre les contraintes et les ressources réglementaires et la recherche de performance tend à modifier, de manière non linéaire, les techniques de nage de spécialité alors pratiquées par les nageurs sportifs (papillon, dos, brasse, crawl). En l'espèce, l'universalisme sportif amène à innover et à diffuser, par l'apprentissage conduit et/ou par mimétisme, à grande échelle de nouvelles formes techniques à partir de la transformation de savoir-faire déjà existants. Evoquons ici quelques exemples pour d'une part, illustrer ce processus d'évolution des techniques de nage sportive et, d'autre part, indiquer la nature des techniques de nage sportive disponibles à compter de 1962 et pouvant être éventuellement enseignées en EPS.

Le crawl

En ce qui concerne l'évolution du crawl, c'est en partie grâce à la très médiatique nageuse australienne Dawn Fraser, triple championne olympique (1956-1964) de 100 mètres nage libre, que se diffuse le retour aérien des bras en position semi-fléchie, appelé par les spécialistes le retour *boomerang*. Par ailleurs, à cette époque, on observe que lors des compétitions internationales les nageurs et les nageuses utilisent des styles de crawl différents en fonction des distances de courses, c'est-à-dire du 100 aux 1500 mètres nage libre¹³⁴¹.

¹³⁴⁰ Instructions du 21 août 1962, *op.cit.*, 3371.

¹³⁴¹ F. Oppenheim, (1964). *op. cit.*, 105-111.

Le dos

En dos, le retour des bras en position fléchie, inventé par le Français Georges Vallerey, demeure d'actualité au même titre que la position légèrement oblique du corps dans l'eau. Toutefois, en 1962, Tom Stock, élève de James Counsilman, bat les records du monde du 100 et 200 mètres dos, en nageant dans un nouveau style très à plat sur l'eau, associé à des actions propulsives aquatiques qui s'effectuent par un travail de bras en flexion importante formant un angle proche de 90° entre le bras et l'avant-bras.

La brasse et le papillon

Pour ce qui est de la brasse, le nageur de brasse américain (1961) Chet Jasmtramski bat tous les records du monde du 100m et du 200m en pratiquant un mouvement puissant des bras dit de *rotating action* sur un corps très à plat et en plaçant son inspiration à la toute fin de l'action propulsive des bras. Enfin, en ce qui concerne la nage papillon-dauphin, l'ondulation des jambes se généralise avec néanmoins une légère diminution de l'amplitude du mouvement. Les nageurs pratiquent alors davantage un papillon à plat, nettement plus favorable à la progression en limitant notamment les résistances du corps à l'avancement.

D'une manière générale, on constate que dans toutes les nages les nageurs cherchent à réduire les résistances à l'avancement par la recherche d'un meilleur hydrodynamisme et à augmenter les forces propulsives. Pour autant, toutes ces innovations techniques se diffusent-elles de manière synchronique dans le cadre de l'enseignement l'EPS qu'il s'agisse des curricula formels ou réels¹³⁴² ?

La brasse, reine des nages en EPS

Comme on a pu déjà le constater la brasse, à la fin des années cinquante, demeure chez de nombreux pédagogues de la natation scolaire, sportif, ou militaire, la première référence technique à enseigner aux élèves de part son statut de nage élémentaire, sécuritaire et hygiénique. C'est seulement dans un second temps qu'ils préconisent d'enseigner la brasse sportive¹³⁴³ et les nages de compétition telles que le crawl et le papillon. En outre, chez les enseignants d'EPS la brasse élémentaire reste le premier savoir de référence à enseigner aux élèves. En attestent les conseils donnés par Philippe Fajeau, maître d'EP à l'ENSEP « *La brasse peut à la fois être sportive et utilitaire. Elle permet d'effectuer de très longs parcours avec un minimum de fatigue. Cette nage est très recommandée comme exercice correctif dans certaine déformations de la colonne vertébrale. C'est également un moyen très efficace de rééducation fonctionnelle.* »¹³⁴⁴ Toutefois, dans cette période dite de sportivisation de l'EPS, nous observons que les gestes sportifs les plus caractéristiques de la natation sportive semblent faire écho dans

¹³⁴² Voir à ce sujet Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 3. L'évolution des curricula réels liés à l'enseignement de la natation en EPS (second degré) entre 1950-1995.

¹³⁴³ FFN, Commission d'Études (1957). *op.cit.*, 44.

¹³⁴⁴ P. Fajeau, (1960). *op.cit.*, 50.

l'univers professionnel des enseignants d'EPS sous la plume notamment d'entraîneurs nationaux à l'instar de Lucien Zins, de Georges Garret et Guy Boissière. Dès lors le crawl, le dos crawlé et le papillon-dauphin commencent à se diffuser dans cette culture professionnelle sous la forme d'analyses techniques adossées à des progressions d'exercices et d'éducatifs¹³⁴⁵. L'analyse de l'évolution de la brasse utilitaire vers la brasse sportive est également présentée dans la *Revue EP.S*¹³⁴⁶. On constate que bien souvent l'analyse technologique (kinogrammes) de l'évolution des nages sportives se situe en amont des propositions de progression d'exercices. Enfin, on remarque que la temporalité de ces analyses techniques émanant de l'univers professionnel de l'EPS précède et accompagne le discours officiel de 1962 (circulaire du 21 août).

5.2. Pour une pédagogie de l'altérité

Dans la continuité des IO de 1959, la circulaire de 1962 indique que, d'un point de vue pédagogique, le personnel enseignant peut en définitive utiliser la compétition notamment dans les deux heures hebdomadaires d'EPS puisque « *le jeudi, les installations sportives sont surchargées. En semaine, par contre, elles ne sont pas pleinement employées. Leur utilisation sur tous les jours de la semaine doit être recherchée.* »¹³⁴⁷ Ainsi, la confrontation et la coopération entre les élèves prend encore un peu plus d'importance dans les enseignements obligatoires d'EPS. Cette injonction témoigne de la volonté à vouloir quitter la pédagogie de forme individuelle, classiquement recommandée pour l'enseignement de la gymnastique de formation (IO de 1959). Il est vrai que dans le cadre de la gymnastique de formation, les exercices sont prescrits sous la forme d'une alphabétisation corporelle individuelle¹³⁴⁸ qui n'entraîne pas de relation de coopération ou d'opposition entre les élèves, chacun faisant alors ses séries de mouvements en restant à sa place ou en se déplaçant. Alors, que dans le cadre de la gymnastique d'application sous une forme sportive (en sports collectifs notamment), les élèves réalisent plutôt collectivement des exercices éducatifs sportifs qui induisent nécessairement des relations entre les élèves.

C'est sans doute sous l'effet du processus de sportivisation que la parole d'autorité fait un pas de plus vers des formes collectives d'enseignement. En l'espèce, l'initiation sportive, sous une « *forme collective* »¹³⁴⁹, trouve donc sa place au sein de la leçon obligatoire de deux heures hebdomadaires, mais également durant le temps consacré à la demi-journée de sport et aux compétitions sportives scolaires officielles (ASSU). Paradoxalement, le recours aux pratiques sportives introduit, de manière indissociable, en EPS l'altérité et la mise à l'écart de l'autre quand il devient notamment un adversaire.

¹³⁴⁵ J. Perez-Riveiro, (1955). « Natation-Le dauphin. », *op.cit.* ; L. Zins, (1960). « Natation sportive. », *Revue EP.S*, 50, 36-38 ; G. Garret, (1960). « Le dos crawlé. », *Revue EP.S*, 50, 39-42 ; G. Garret, (1960). « Les enseignements de Rome. », *Revue EP.S*, 52, 49-51 ; G. Boissière, (1965). « Papillon-dauphin. », *Revue EP.S*, 76, 66-67.

¹³⁴⁶ G. Garoff, (1962). « La technique moderne de brasse orthodoxe. », *op.cit.*

¹³⁴⁷ Instructions du 21 août 1962, *op.cit.*, 3373.

¹³⁴⁸ Pour des illustrations iconographiques voir le livre de J. Zoro (202). *op.cit.* 146-147.

¹³⁴⁹ Instructions du 21 août 1962, *op.cit.*, 3371.

Sans oublier que le sport de compétition repose dans son essence sur la logique du classement des participants selon des critères propres à chaque pratique sportive. Ce format pédagogique conduit davantage les élèves à s'opposer et à collaborer, mais aussi à communiquer et à contre communiquer. L'usage de la compétition entre les élèves intègre donc officiellement les enseignements obligatoires d'EPS. Cette prescription pédagogique s'inscrit en rupture avec l'enseignement de la gymnastique de formation qui requérait pour l'occasion une forme pédagogique plus individuelle. Ainsi, l'introduction du sport en EPS, en lieu et place de la gymnastique de formation, pose en définitive de nouveaux problèmes au personnel enseignant plus qu'il n'apporte de solutions. Par ailleurs, la circulaire de 1962 impose au personnel enseignant¹³⁵⁰ d'EPS une série d'activités¹³⁵¹ qui concèdent une large place au sport au sens large du terme :

- « 1°/ Préparation aux épreuves sportives des examens scolaires.
- 2°/ Organisation des épreuves cotées des compétitions trimestrielles.
- 3°/ Initiation et entraînement aux activités de sport et de plein air.
- 4°/ Organisation de brevets et d'épreuves de vulgarisation sportive : brevet sportif populaire, brevets de gymnastique, de natation, de ski, etc. Epreuves inspirées du Critérium du jeune basketteur, du jeune footballeur.
- 5°/ Organisation de compétitions interclasses et inter établissements.
- 6°/ Organisation de sorties de pleine nature.
- 7°/ Compétitions sportives scolaires officielles, organisées au sein de l'ASSU le jeudi après-midi. »¹³⁵²

Précisons que la demi-journée de sport doit servir de support à l'entraînement spécialisé des élèves à travers les sports individuels d'hiver et d'été comme la natation. Mais, pour autant, en ce qui concerne par exemple la natation, aucun savoir scolaire n'est réellement mentionné. On peut penser *a priori* que les enseignants d'EPS peuvent enseigner des savoirs aquatiques en accord d'une part, avec les épreuves d'EPS prévues pour les examens scolaires¹³⁵³ et, d'autre part, avec le brevet sportif populaire, puisqu'ils sont manifestement mandatés pour préparer leurs élèves aux diverses épreuves sportives des examens scolaires. Par exemple en 1962, il est prévu pour le BSP une épreuve de natation¹³⁵⁴, pour les filles et les garçons, qui correspond à un 50 mètres nage libre départ plongé sans limite de temps. Pour obtenir le sixième échelon, il faut alors nager le 50 mètres en moins de 45'' pour les garçons et 50'' pour les filles. Cependant, si la parole d'autorité mandate clairement le personnel enseignant d'EPS à utiliser à compter de 1962 des progressions *d'exercices éducatifs sportifs pour enseigner les gestes sportifs les plus*

¹³⁵⁰ Entre les IO de 1945 et la circulaire du 21 août 1962, on note que dans le texte « *les maîtres et les professeurs d'EPS* » deviennent des « *enseignants d'EPS*. »

¹³⁵¹ Indiquons que la circulaire du 21 août 1962, *op.cit.*, 3372 recommande également « *la création d'écoles de sport* » dans le prolongement de la demi-journée de sport.

¹³⁵² Instructions du 21 août 1962, *op.cit.*, 3372-3373.

¹³⁵³ Baccalauréat de 1959 : 50m nage libre chronométré.

¹³⁵⁴ Pour l'obtention du 1^{er} au 5^e échelon.

caractéristiques (de l'initiation à l'entraînement sportif), en revanche, sur quelles propositions pédagogiques et didactiques pouvait-il alors s'étayer pour enseigner la natation scolaire ?

De Émile Schœbel à Raymond Catteau

C'est dans la continuité des propositions pédagogiques de Émile Schœbel que celles de Raymond Catteau, professeur d'EPS et conseiller technique régional de natation (FFN) sur la région de Lille, émergent dans la culture professionnelle voire dans les textes officiels de l'EPS¹³⁵⁵. Ces propositions opèrent progressivement un renversement pédagogique et épistémologique.

Dès 1956, la conception moderne et synthétique portée par Raymond Catteau¹³⁵⁶ vise à enseigner *in fine* les techniques de nage sportive à partir de la maîtrise de trois invariants fondamentaux que sont la respiration, la propulsion et l'équilibration (E-R-P). Ce triptyque constitue la première modélisation de R. Catteau (1950-1975). Selon lui, la question de la première nage à enseigner disparaît pour laisser place à l'idée d'acquérir d'abord une motricité aquatique adaptée aux contraintes et ressources de l'environnement aquatique puis à celles de la natation sportive (contraintes réglementaires). Avant lui, comme nous l'avons vu, de nombreux autres pédagogues de la natation (G. Hébert, G. de Villepion, R. Siener, R. Veyssière, J.-P. Maurice Boyrie, É. Schœbel) avaient déjà abordé la question de l'apprentissage des nages élémentaires et sportives à partir de la maîtrise d'éléments techniques communs à toutes les nages. Or, la nouveauté qu'apporte R. Catteau est que d'une part, ce modèle synthétique est basé sur une analyse scientifique rigoureuse des contraintes et des ressources du milieu aquatique qui agissent en permanence sur l'activité sensitive et perceptivo-motrice des apprentis nageurs et, d'autre part, qu'il s'étaye dans une large mesure sur les modélisations théoriques de J. Paillard, d'H. Wallon, et de J. Piaget¹³⁵⁷ à l'endroit de l'acte moteur adaptatif et de l'activité d'apprentissage des sujets¹³⁵⁸. L'une des forces du modèle de Raymond Catteau se trouve sans doute dans son haut niveau de scientificité. Effectivement, le recours systématique à divers champs scientifiques (physiologique, neurophysiologique, bio-mécanique, psychologique) contribue à donner au premier modèle de R. Catteau et à ses progressions d'enseignement et d'exercices¹³⁵⁹, un seuil d'épistémologisation suffisant pour lui garantir une plus grande légitimité scolaire. Les propositions de R. Catteau se diffusent alors dans l'univers professionnel de l'EPS, par la voie notamment de revues telle que la *revue EP.S.* et de nombreux stages de type FPC

¹³⁵⁵ Nous le verrons, *La programmation des APS* du 3 mai 1967, *op.cit.* ; transpire, pour la natation, les propositions de Raymond Catteau bien qu'il n'est pas été, selon son témoignage, présent à l'époque dans les commissions qui ont eu en charge la rédaction de ce texte officiel.

¹³⁵⁶ E. Auvray, (2005, b). *op.cit.*, 139.

¹³⁵⁷ C. Erard, & A. Catteau, (2008). *op.cit.*, 101-123.

¹³⁵⁸ R. Catteau, & G. Garoff, (1968). *op.cit.* Cet ouvrage présente la conception moderne et synthétique de l'enseignement de la natation. Il repose en partie sur le contenu des articles de R. Catteau et de G. Garoff parus dans les colonnes de la *Revue EP.S* durant les années soixante, comme par exemple, R. Catteau, (1961). « La respiration du nageur, progression d'exercices. », *Revue EP.S*, 69, 88-89. Voir, pour les autres articles de natation publiés dans la *Revue EP.S* entre 1950 et 1995 annexe n°4.

¹³⁵⁹ R. Catteau, (1961). « La respiration du nageur, progression d'exercices. », *op.cit.*.

qu'il a manifestement animés auprès d'enseignants d'EPS¹³⁶⁰. Sa modélisation est également reprise par d'autres pédagogues de la natation scolaire, à l'instar de Paul-Raymond Guilbert¹³⁶¹. C'est dire si les modélisations de Émile Schœbel (1947-1952), puis celles de Raymond Catteau (1961), ont directement influencé à l'époque, et après¹³⁶², les autres productions didactiques et pédagogiques relatives à l'enseignement de la natation en l'EPS¹³⁶³. Que dire alors de la conception moderne et synthèse de R. Catteau et de G. Garoff ?

Les pratiques discursives développées par R. Catteau et G. Garoff tendent à la mise en place d'un apprentissage de la natation et des nages sportives, selon un format pédagogique collectif basé alors sur des progressions d'enseignement et d'exercices dans lesquelles ils remplacent les appareils de sustentation par des planches et des ceintures de flottaison. Selon ces théoriciens pédagogues de la natation, les données scientifiques et expérimentales (à partir de l'analyse des réponses des enseignés) doivent guider et déterminer toutes les progressions d'enseignement et d'exercices. Selon R. Catteau, « *la pédagogie nouvelle, encore bien jeune utilise avec profit toutes les recherches scientifiques relatives à l'étude des styles les plus efficaces. (...) Elle se fait parfois expérimentale en confrontant des théories divergentes. (...) « L'élève sait d'autant mieux nager qu'il est capable de s'adapter aux circonstances les plus variés. »*¹³⁶⁴ Il faut dépasser le vieux débat qui oppose la natation élémentaire et la natation sportive en considérant que l'enseignement de la natation scolaire est à la fois éducatif, sportif, et utilitaire. Comme É. Schœbel, R. Catteau propose des progressions d'enseignement (étapes à franchir autour de E-R-P) et d'exercices qui permettent aux élèves de s'adapter dans un premier temps aux contraintes et ressources du milieu aquatique, puis dans un second temps d'apprendre les techniques de nage plutôt d'ailleurs sportive que utilitaire. Il s'agit alors d'apprendre à nager pour conquérir l'univers de l'eau en se lançant à sa conquête. Toutes leurs progressions d'enseignement et d'exercices sont construites en référence aux exigences que requière l'adaptation de la motricité humaine aux spécificités du milieu aquatique et à l'analyse des nages sportives¹³⁶⁵. Il est évident que par l'ampleur même de son rayonnement (revues, ouvrages, stages, fonctions), R. Catteau a pu allègrement développer, à grande échelle, cette évolution

¹³⁶⁰ Voir à ce sujet Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 2 La construction des savoirs entre univers professionnel et champ sportif 1945-1995. 2. Univers professionnel : entre formation continue et auto formation 1945-1995.

¹³⁶¹ P.-R. Guilbert, (1965). « L'enseignement de la natation. », *Revue EP.S*, 77, 33-37. Selon lui : « *C'est l'adaptation vivante au milieu qui détermine surtout le caractère véritablement éducatif de l'apprentissage. Un bon enseignement doit résoudre simultanément les trois problèmes : flottaison, respiration, propulsion. Le choix d'une première nage n'est pas un problème essentiel Les éducatifs les plus intelligents font perdre à l'enfant la notion de relation du mouvement au milieu. »*

¹³⁶² On pense notamment aux livres suivants qui reposent, sur le fond et la forme, directement ou indirectement sur la conception moderne et synthétique de R. Catteau : P. Schmitt, (1989). *op.cit.* ; N. Gal, (1993). *Savoir nager*. Paris, Éditions Revue EP.S.

¹³⁶³ Par exemple, l'article de Le Guyader (1954) est préfacé par Émile Schœbel. Quant à celui de Philippe Fageau (1960), il fait directement référence à l'enseignement moderne d'Émile Schœbel.

¹³⁶⁴ R. Catteau, (1961). « Évolution pédagogique de la natation. », *Revue EP.S*, 54, 33.

¹³⁶⁵ C'est-à-dire les savoirs en actes de l'expert. Voir sur cette question les articles de R. Catteau et de G. Garoff parus dans la *Revue EP.S* annexe n°4 et leur ouvrage publié en 1968 pour la première édition et les suivantes ; R. Catteau, & G. Garoff, (1974). *op.cit.* 3^e éd., 137-266.

épistémologique en étant un acteur clé inscrit à la fois dans l'école et dans le milieu sportif fédéral. Dans le même temps, ne perdons pas de vue que le champ des pédagogues sportifs a lui aussi su développer des progressions d'exercices¹³⁶⁶ avec parfois la participation de R. Catteau¹³⁶⁷ devenu entre temps CTR de natation sur la région de Lille. Enfin, si les contenus et les méthodes d'enseignement qui émergent de l'univers professionnel de l'EPS se modernisent, il n'en demeure pas moins que la question de l'enseignement réel de la natation scolaire reste dans une large mesure toujours directement dépendant de la quantité et de la qualité des installations sportives. Que dire alors de la situation en matière de piscines au début des années soixante ?

5.3. Des piscines en projet

La débâcle de la délégation française aux Jeux olympiques de Rome (1960) et l'obligation de l'EPS au baccalauréat (natation, gymnastique sportive, athlétisme, grimper de corde) a sans doute permis à Maurice Herzog d'obtenir plus aisément, auprès du ministre des finances Antoine Pinay, « *le financement d'une loi de programmation quinquennale portant sur l'équipement sportif de la nation.* »¹³⁶⁸ En effet, ces lois-programmes constituent l'assurance d'une plus grande démocratisation du sport et de l'enseignement de l'EPS, par la mise à disposition d'équipements sportifs. C'est le 28 août 1961 que l'Assemblée nationale adopte la proposition de la première loi-programme. Cette loi prévoit la somme de 645 millions de francs pour financer la construction de 1250 stades, 1000 gymnases, 500 plateaux d'évolution, 125 piscines. Néanmoins, ce projet ambitieux semble ne pas convenir à tout le monde eu égard au budget prévu et aux priorités du moment (guerre d'Algérie¹³⁶⁹, décolonisation). C. Fouchet, alors ministre de l'Éducation nationale en 1964, fait partie de ceux qui critiquent cette programmation budgétaire dans la mesure où selon ses dires « *l'EP.S est une matière non essentielle.* »¹³⁷⁰ C'est suite à un remaniement ministériel (1963) que la gestion des équipements sportifs revient directement au ministre de la Jeunesse et des Sports en l'occurrence à Maurice Herzog. Le haut-commissaire décide alors d'agir en direction des équipements sportifs avec l'aide des collectivités territoriales selon une logique de décentralisation.

D'un point de vue quantitatif, le nombre de piscines dont disposent en 1961 les villes de plus 1000 habitants¹³⁷¹ (sauf Paris, Lyon, Marseille) totalisent 33 bassins de 50 mètres et 405 bassins de 25 mètres, tandis que les besoins nécessiteraient la construction de 60 bassins de 50 mètres et 935 bassins de 25 mètres. Dans la loi-programme de 1961-1965, il était prévu la réalisation de 10 bassins de 50 mètres et de

¹³⁶⁶ Commission d'Études de la FFN (1957). *op.cit.*

¹³⁶⁷ Raymond Catteau a notamment participé à la rédaction de FFN (1970). *Mémento d'apprentissage*. Paris.

¹³⁶⁸ M. Attali, & J. Saint-Martin, (2004). *op.cit.*, 135.

¹³⁶⁹ L'État a reconnu que récemment l'existence de la guerre d'Algérie en 1999.

¹³⁷⁰ Conférence de presse de C. Fouchet le 9 septembre 1964, citée par M. Attali, & J. Saint-Martin, (2004). *op.cit.*, 137.

¹³⁷¹ Statistiques données dans le bulletin du SNEP n°80 (1961), extraits des rapports préliminaires au projet de loi-programme concernant l'équipement sportif et socio-éducatif, publiés par les services du Premier Ministre Michel Debré, cités par M. Attali, & J. Saint-Martin, (2004). *op.cit.*, 136.

175 bassins de 25 mètres. Retenons que sous la Ve République le nombre d'installations nautiques reste au niveau du territoire national très largement insuffisant eu égard à la fois aux besoins réels de l'enseignement de l'EPS et des clubs sportifs¹³⁷². D'autre part, l'augmentation des effectifs scolaires due aux réformes de l'enseignement (1959, la réforme Berthoin) accentue considérablement cette pénurie d'infrastructures nautiques.

5.4. La natation au baccalauréat : 50 mètres nage libre

Pour le Haut Commissariat à la Jeunesse et aux Sports l'évaluation certificative de l'EPS constitue un levier important pour parvenir à sportiviser encore davantage les contenus de la discipline en proposant notamment de noter les impétrants par le truchement d'activités physiques et sportives. C'est à ce titre que l'évaluation certificative de l'EPS¹³⁷³ participe pleinement à la diffusion des gestes sportifs les plus caractéristiques puisque les élèves doivent *in fine* maîtriser des gestes sportifs pour pouvoir s'exprimer convenablement au moment des évaluations. Pour les modernistes de l'EPS (tendance FSGT), il est grand temps de rénover les contenus de l'EPS, car, selon eux, faire du sport c'est s'inscrire dans la modernité. N'en déplaise à Jean-Marie Brohm, il (le sport) est lié à l'idée de progrès. Maurice Herzog souhaite alors « *simplifier au maximum les épreuves d'EP.S au baccalauréat.* »¹³⁷⁴ tout en les sportivisant. Le Haut commissaire propose alors de supprimer l'épreuve de gymnastique (non sportive) qui d'une part, complique grandement l'organisation des épreuves d'EPS et, d'autre part, ne permet pas d'attribuer, sur la base d'épreuves sportives côtées, des notes réellement objectives. C'est l'arrêté du 7 novembre 1962 qui, contre l'avis d'ailleurs du SNEP¹³⁷⁵, supprime l'épreuve de gymnastique non sportive et institue une épreuve obligatoire de natation au baccalauréat. En effet, tous les élèves qui parviennent au bout du 50 mètres nage libre obtiennent deux points supplémentaires que l'on ajoute ensuite à la note obtenue aux trois autres épreuves obligatoires, à savoir un 60 mètres plat, un grimper de corde, un lancer de poids ou un saut en hauteur. En ce qui concerne les épreuves d'EPS à l'examen probatoire de la première partie du baccalauréat, du brevet d'étude du premier cycle (BEPC), des brevets de l'enseignement technique et du brevet élémentaire, la circulaire du 28 février 1963¹³⁷⁶ indique que la natation ne fait pas partie du programme d'épreuves mais seulement, pour les filles et les garçons, l'athlétisme (course, saut, lancer), le

¹³⁷² T. Terret, (1996, a). *op.cit.*, 73-74 ; Terret T., (1998, b). *op.cit.*, 53-60.

¹³⁷³ Sont concernés les élèves de terminale, de 3^{ème} (BEPC), mais également ceux qui passent le brevet de l'enseignement technique ou le brevet élémentaire.

¹³⁷⁴ Journal officiel du 11 octobre 1962, 9948, cité par J.-P. Puyo, (1984), *op.cit.*, 89.

¹³⁷⁵ C. Pineau, (1963). « Baccalauréat : erreurs graves. » in Bulletin du SNEP janvier-février, Le SNEP souhaitait donc maintenir cette épreuve de gymnastique dans la mesure où elle constituait « *L'aboutissement d'une préparation rationnelle des sixièmes aux classes terminales, cet enchaînement sanctionnait un travail et des acquisitions physiques incontestables. Elle offrait au moins doués ayant la volonté de s'améliorer, la satisfaction de voir leurs efforts récompensés par une note encourageante.* », 1.

¹³⁷⁶ Circulaire du 28 février 1963. Organisation des épreuves d'EP aux différents examens scolaires : Baccalauréat, probatoire, brevets d'enseignement de l'enseignement technique, BEPC, brevet élémentaire, concours d'entrée aux écoles normales, B.O. n°10, 07/03/1963, 510-522.

grimper libre chronométré et l'épreuve de gymnastique qui porte sur la réalisation de trois exercices parmi une liste.

C'est avec d'un côté, une EPS qui se sportivise et, de l'autre côté, une augmentation des effectifs scolaires que l'État autorise d'avoir recours à d'autres personnels qualifiés (les titulaires de Brevets d'État) pour intervenir et évaluer les élèves dans le cadre des épreuves obligatoires d'EPS au baccalauréat. Effectivement, pour l'épreuve de natation les élèves peuvent présenter comme équivalence un diplôme ou un brevet qui atteste qu'ils savent nager un 50 mètres. Les attestations qui émanent soit de la Fédération française de natation, de la Fédération française de sauvetage ou de la Fédération française des maîtres nageurs sauveteurs¹³⁷⁷ sont alors acceptées comme équivalences. Ainsi, devant l'inquiétude grandissante à l'égard d'intervenants extérieurs en EPS, le SNEP alerte et mobilise alors la corporation le 18 janvier 1964 à propos notamment de l'évaluation de la natation. Il exhorte alors la corporation des enseignants d'EPS, en poste en lycée, à boycotter tous les brevets de natation en dehors des sessions normales du baccalauréat : « *les Bureaux nationaux des deux syndicats demandent à l'ensemble des Professeurs et Maîtres de s'abstenir d'organiser et de faire subir à leurs élèves les brevets de natation prévus par l'arrêté du 26 juin 1963 et la circulaire du 30 juillet.* »¹³⁷⁸ Au travers du cas de l'évaluation de la natation sportive au baccalauréat, on mesure, dans un contexte historique fortement marqué par un manque criant de piscines, les risques encourus par le champ de l'EPS à vouloir malgré tout une éducation physique scolaire basée sur les pratiques sportives. Il s'agit alors de réussir à intégrer dans l'école et en EPS des pratiques culturelles extrascolaires qui occasionnent alors des mécanismes de défense identitaire à un moment où d'autres acteurs tels que les titulaires de Brevets d'État sont en capacité de pouvoir, à moindre frais, encadrer ces pratiques sportives. Toutefois, comment évolue alors l'évaluation de l'EPS au baccalauréat entre 1962 et 1967 ?

C'est l'arrêté du 24 décembre 1964 qui stipule que dorénavant les épreuves d'EPS au baccalauréat comprennent une course de 80 mètres (coefficient 1), un grimper (coefficient 1) et un 50 mètres nage libre chronométré (coefficient deux). On l'aura compris, la tendance est à la réduction du nombre d'épreuves (plus de gymnastique non sportive). Pour l'épreuve de natation, s'il n'est pas possible pour des raisons climatiques et matérielles de pouvoir l'organiser, elle peut être remplacée par un lancer de poids et saut en hauteur. Ainsi, on élimine du même coup la question des attestations pour l'obtention d'une équivalence en natation. Mais, cette réduction des épreuves d'EPS à l'examen du baccalauréat mécontente en 1966 le SNEP : « *sous prétexte d'allègement des épreuves, on aboutit à une mascarade d'examen.* »¹³⁷⁹ Par rapport à la nature des techniques de nages autorisées pour l'épreuve de natation, donc potentiellement enseignées, on relève que les élèves peuvent pratiquer la nage libre, c'est-à-dire que toutes les techniques de nage sont par définition acceptées. Or, il faut savoir que depuis l'entre-deux-guerres les nageurs

¹³⁷⁷ *Ibid.*

¹³⁷⁸ J.-P. Puyo, (1984). *op.cit.*, 91.

¹³⁷⁹ Compte rendu du conseil d'administration du SNEP du 5 février 1966, cité par J.-P. Puyo, (1984). *op.cit.*, 93.

sportifs extrascolaires utilisent quasiment tous la technique du crawl dans le cadre des épreuves de nage libre¹³⁸⁰.

5.5. La sportivisation de la natation scolaire prescrite

Entre les IO de 1959 et la circulaire du 21 août 1962, il est patent de constater que la parole d'autorité opère un infléchissement qui tend à consacrer une plus large place à *l'enseignement des gestes sportifs les plus caractéristiques*, (techniques sportives) toujours sous une *forme pédagogique collective*. Dorénavant, l'enseignement des gestes sportifs doit être présent dans les trois temps pédagogiques de l'EPS que sont l'initiation (la leçon), l'entraînement (la demi-journée de sport), et la compétition sportive au sein de l'ASSU. Rappelons pour mémoire, qu'en 1945 l'enseignement des gestes sportifs (et des gestes naturels) trouvait essentiellement sa place dans le cadre des séances de plein air, et en 1959 au sein de la leçon dans le cadre de la *gymnastique fonctionnelle*. C'est à ce titre que l'on peut dire que les contenus de l'EPS se sportivisent encore davantage, dans la mesure où ils se réfèrent progressivement qu'à une seule forme de gestualité qui soit socialement et culturellement liée aux gestes sportifs pratiqués en l'occurrence par des experts dans les différentes disciplines sportives de surcroît de nature olympique. Manifestement, cette évolution identitaire est à mettre en perspective avec l'action politique menée, au début de la Ve République, par le Haut Commissariat à la Jeunesse et aux Sports qui, d'une manière générale, favorise la sportivisation de la société française par le développement d'un sport de masse et d'une élite sportive dans et hors des murs de l'école et de l'armée. Dès lors, ce contexte semble influencer et peser sur l'évolution même des choix curriculaires effectués par la parole d'autorité de l'EPS. Quels sont alors les nouveaux savoir-faire prescrits pour l'enseignement de la natation scolaire (second degré) ?

Si d'un côté, on constate que la parole d'autorité stipule en 1959 et en 1962 de se référer aux gestes sportifs les plus en vogue à l'époque, de l'autre côté, elle ne mentionne pas pour autant, ni la nature exacte des savoir-faire à transmettre aux élèves en EPS ni la manière de les transmettre. Autrement dit pour la natation scolaire, s'agit-il d'enseigner le crawl, la brasse sportive, le dos crawlé, et/ou le papillon-dauphin ? Et, de quelle manière ? C'est-à-dire selon une méthode pédagogique globale, analytique, naturelle ou moderne et synthétique ?

L'émergence de la modélisation de Raymond Catteau

En l'absence de plus de précisions de la part de la parole d'autorité, on peut alors suggérer toute l'importance que peuvent représenter, pour le personnel enseignant d'EPS, les nombreuses et diverses propositions didactiques et pédagogiques alors disponibles (1962-1966) dans et hors de leur univers

¹³⁸⁰ F. Oppenheim, (1964). *op.cit.*

professionnel pour guider et étayer leurs curricula réels à l'endroit de l'enseignement des gestes sportifs en général, et ceux de la natation en particulier. Au cours des années soixante, il semble que les pratiques discursives développées par les différents théoriciens pédagogues de la natation scolaire et sportive, tels que É. Schœbel et R. Catteau, opèrent un glissement épistémologique qui les conduit à promouvoir une conception dite moderne et synthétique de l'enseignement de la natation dans laquelle d'une part, la brasse élémentaire ne constitue plus l'unique référence technique à enseigner mais plutôt les invariants E-R-P et les nages sportives et, d'autre part, que les appareils de sustentation sont remplacés par des flotteurs et des ceintures de flottaison. Dès lors la maîtrise de la fameuse trilogie équilibre-respiration-propulsion dans l'optique de conquérir l'eau en toute autonomie (nage vite et/ou longtemps, se déplacer sur l'eau et sous l'eau...), incarne vraisemblablement chez les enseignants d'EPS¹³⁸¹ cette nouvelle théorisation moderne et synthétique de l'enseignement de la natation.

C'est donc dans cette conjoncture que le premier modèle E-R-P de R. Catteau, (à partir de 1952) adossé à des progressions d'enseignement et d'exercices, émerge dans la culture professionnelle des enseignants d'EPS (revues professionnelles, ouvrages, stages, formation initiale...). Pour l'heure, sa théorisation ne semble pas faire écho auprès du discours officiel dans la mesure où le curriculum formel demeure vide des considérations et propositions « catteaussiennes ». Il est évident que les nombreuses productions écrites (ouvrages, *Revue EP.S*) de R. Catteau ont sans doute offert aux enseignants d'EPS des progressions d'exercices rigoureuses alors utiles à la conduite de leur enseignement de la natation (E-R-P) et des nages sportives (le nager « sportif »). Dès lors, la sempiternelle question relative à la première nage à acquérir, en l'occurrence la brasse pour le nager sécuritaire et la correction des attitudes défectueuses de la colonne vertébrale (idées reçues d'ailleurs), commence à être battue en brèche par les propositions de R. Catteau et celles d'entraîneurs nationaux (tels que L. Zins, de G. Garret, de G. Boissière) ou d'enseignants d'EPS¹³⁸² qui décrivent¹³⁸³ notamment dans la *Revue EP.S* la gestuelle pratiquée par les nageurs de compétition du moment. De ces diverses analyses descriptives découlent parfois en cascade des savoir-faire à acquérir pour les nageurs débutants sous la forme presque toujours de progression d'exercices. Synchroniquement, on remarque que par ailleurs la Fédération française des maîtres nageurs et sauveteurs reste, quant à elle, attachée à l'apprentissage de la brasse élémentaire (le nager sécuritaire) sans doute dans la perspective d'apporter une réponse efficace aux risques de noyade.

Ainsi, au sein même de la culture professionnelle des enseignants d'EPS, nous avons pu montrer qu'au cours des années soixante les nouvelles pratiques discursives liées à l'analyse des techniques de nage et à leur enseignement s'adosent plus fréquemment à des modèles scientifiques qui légitiment au

¹³⁸¹ On le verra plus particulièrement dans la Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 2. La construction des savoirs entre univers professionnel et champ sportif 1945-1995.

¹³⁸² G. Garret, (1960). « Le dos crawlé. » *op.cit.* ; M. Menaud, (1963). « Le crawl de Marcel Louvet. » *Revue EP.S*, 66, 70-71.

¹³⁸³ Sous la forme d'une description gestuelle chronologique adossée à des kinogrammes ou/et à des photos.

final une nouvelle conception dite moderne et synthétique de l'enseignement de la natation. Dans cette nouvelle configuration épistémologique l'apprentissage de la brasse élémentaire laisse progressivement sa place à l'acquisition des nages sportives à partir de la maîtrise d'invariants techniques liés à E-R-P. La modélisation de R. Catteau incarne, presque à elle seule d'ailleurs, en EPS la référence en la matière sur la base toutefois des proportions antérieures de É. Schœbel, de R. Siener, de G. de Villepion etc. (ceux du courant naturel non instrumenté). Pour autant, dans l'univers de l'apprentissage de la natation des différences subsistent encore entre la Fédération Nationale de Maîtres Nageurs et la FFN¹³⁸⁴ en raison des finalités poursuivies par chacune de ces institutions. Pendant que les premiers défendent l'idée d'un enseignement instrumenté de la natation élémentaire (la brasse), les seconds promeuvent une approche plus globale et plus naturelle de la natation et des nages sportives, dans laquelle la flottaison et la respiration s'acquièrent sans utiliser du matériel.

En définitive, si de 1945 à 1959 la natation scolaire se légitime essentiellement pour ses vertus prophylactiques et sécuritaires, il semble qu'à partir de 1962 elle se justifie davantage pour sa dimension sociale et culturelle sans jamais pour autant préciser officiellement la nature des savoir-faire à transmettre aux élèves, au mieux la nage libre pour les classes à examens. L'orientation institutionnelle de l'enseignement de la natation scolaire opère alors un important infléchissement vers des objectifs plus sportifs et éducatifs sans perdre de vue les objectifs utilitaires et sécuritaires (1945-1962). À l'aube des années soixante, c'est effectivement cette seconde voie que semble poursuivre l'enseignement de la natation scolaire.

6. Une natation scolaire au service de l'efficience motrice sportive 1967

Au cours des années soixante, les trajectoires du champ sportif et de l'EPS se rapprochent sans toutefois jamais se confondre totalement. La sportivisation¹³⁸⁵ de l'ensemble des contenus de l'EPS occasionne alors un certain climat de confusion entre ces deux champs. C'est pourquoi, dans le prolongement de la circulaire du 21 août 1962, les IO de 1967 insistent sur la place et l'importance à accorder au sport en indiquant toutefois que « *l'EP ne doit plus être confondue avec certains des moyens qu'elle utilise lorsqu'elle se constitue en matière d'enseignement.* »¹³⁸⁶ En effet, si les IO de 1967 légitiment l'importance grandissante des différentes formes d'activité physique (de loisir, de détente, de compétition) dans la société française et une meilleure accessibilité à une éducation plus sportive en EPS,

¹³⁸⁴ FFN, Commission d'Études (1957). *op.cit.*

¹³⁸⁵ C'est-à-dire le fait d'utiliser dans le curriculum prescrit de l'EPS le sport comme matière de référence au niveau des pratiques à enseigner et à utiliser pour atteindre les finalités assignées à l'EPS.

¹³⁸⁶ Ministère de la Jeunesse et des sports. Circulaire du 19 octobre 1967. *op.cit.*, 2590. Selon nous, cette phrase est très importante dans la mesure où elle fixe les limites de la sportivisation de l'EPS en jouant en l'occurrence sur l'amorce de sa scolarisation. Cet extrait annonce les débats (EP, sports, APS) et les transformations identitaires que va connaître l'EPS de la fin des années soixante jusqu'à, au moins, 1995.

comment peut-elle alors parvenir à assumer l'autonomie de la discipline « *sans emprunter abusivement aux autres* »¹³⁸⁷ ? Pour l'EPS, l'enjeu identitaire est de taille puisqu'il s'agit en l'occurrence de ne pas être phagocytée par le champ sportif. Dans quelle mesure ce climat a-t-il pu peser sur l'évolution des curricula formels de l'enseignement de la natation scolaire entre 1962 et 1967 ?

La question de la rénovation des contenus de l'EPS

Au début des années soixante, l'État se penche d'une manière générale sur la question de la rénovation de l'enseignement (sciences physiques, mathématiques¹³⁸⁸, français, EPS) tant du point de vue des méthodes pédagogiques préconisées que des contenus à dispenser, eu égard à l'évolution sociale et culturelle des nouveaux publics scolaires qui arrivent en masse dans le second degré. En effet, dès 1963 la commission Rouchette relative à l'enseignement du français dans les écoles, et la commission Lichnérowicz¹³⁸⁹ (1966) pour les mathématiques, s'inscrivent dans cette dynamique générale qui amène le législateur à rénover les contenus d'enseignement et les manières de les transmettre¹³⁹⁰. En ce qui concerne l'enseignement de l'EPS à l'école primaire, et suite à la mise en place du tiers temps pédagogique instauré le 7 août 1969 par la loi Edgar Faure, la commission Belbenoit (1970) reprend « *les propositions de Jean Le Boulch* »¹³⁹¹ en les associant d'une part, à l'orientation sportive des IO de 1967 et, d'autre part, aux travaux menés par Pierre Parlebas à propos de la socio-motricité. Pour autant les travaux de la commission Belbenoit sont refusés en 1972 par le secrétariat d'État de la Jeunesse des Sports et des Loisirs, dans la mesure où entre 1971 à 1973 l'État cherche plutôt à « *déscolariser l'éducation physique au profit du sport civil* »¹³⁹². En l'espèce, la volonté poursuivie par le gouvernement était de financer davantage le sport civil et de limiter les coûts d'une EPS à l'école primaire qui en devenant éventuellement plus culturelle aurait nécessairement requis la construction et l'entretien de nouvelles infrastructures sportives trop coûteuses manifestement pour l'État. Toutefois, en ce qui concerne l'enseignement de l'EPS (second degré), les IO 1967 semblent alors entériner l'utilisation déjà massive des APS dans la réalité des pratiques enseignantes¹³⁹³.

Des contenus ouverts sur les sports olympiques

Entre 1962 et 1967, l'évolution des curricula formels de l'EPS est à mettre en relation avec plusieurs facteurs. Premièrement, l'évolution démographique de la population française et les réformes

¹³⁸⁷ G. Missoum, (1979). *Psychopédagogie des activités du corps*, Paris, Éditions Vigot, 174.

¹³⁸⁸ B. Belhoste, H. Gispert, N. Hulin, (1996). *op.cit.*

¹³⁸⁹ Cette commission concerne tous les niveaux de l'enseignement scolaire.

¹³⁹⁰ A. Prost, (1992). *op.cit.*, 160.

¹³⁹¹ T. Terret, (2000, d). « L'éducation physique à l'école primaire depuis le tiers-temps pédagogique. », in T. Terret, (dir.), *op.cit.*, 174.

¹³⁹² *Ibid.*, 175.

¹³⁹³ Marsenach, J. (1992). « La dynamique évolutive des pratiques enseignantes de 1967 à nos jours autonomie ? Dépendance ? », Dossier EP.S, 15, Paris : Éditions EP.S, 285.

organiques de l'école ont fortement fait augmenter les effectifs scolaires¹³⁹⁴. Il semble que les questions relatives à « *la démocratisation et l'égalité des chances ont été prises au sérieux.* »¹³⁹⁵ Deuxièmement, la volonté politique qui consiste à rendre plus facilement accessible l'enseignement secondaire pour répondre, de manière assez démocratique d'ailleurs, aux nécessités que requiert à l'époque l'évolution du mode du travail a conduit à y placer de nombreux élèves qui jusqu'à lors restaient pour l'essentiel sur des scolarités courtes (primaire et primaire supérieur). Cette évolution des caractéristiques des nouveaux publics scolaires dans l'enseignement secondaire, préoccupe et inquiète grandement l'État à propos de la nature des curricula formels (objectifs, contenus, méthodes). En attestent à l'époque les propos de Roger Grégoire, alors conseiller d'État : « *Si l'élève manifeste peu de dynamisme à l'égard des questions scolaires, cela tient à trois raisons : on tente de lui transmettre un patrimoine qui lui est indifférent, on transmet ce patrimoine à l'aide de modèles qu'il rejette...* »¹³⁹⁶ Selon Antoine Prost « *Scolariser la masse de la population dans les formes pédagogiques imaginées pour les enfants de la bourgeoisie au début du siècle semble une gageure. La démocratisation de l'enseignement (...), exige une pédagogie nouvelle, qui fasse davantage appel aux motivations des élèves, à leur activité, à leur vie même.* »¹³⁹⁷ L'EPS ne semble pas non plus échapper à ces préoccupations curriculaires. En effet, les motivations et les intérêts de ces nouveaux publics semblent de plus en plus en décalage avec le fait de leur proposer parfois encore un enseignement de gymnastique totalement coupé de la réalité sociale. Enfin, suite aux événements de mai 1968, le changement du rapport d'autorité entre les enseignants et les élèves bouleverse les habitudes du système éducatif. À la fin des années soixante, l'école était-elle réellement disposée à répondre d'une part, à cette explosion démographique scolaire¹³⁹⁸ et, d'autre part, aux « nouvelles » motivations et aux intérêts des élèves issus de la génération palimpseste ? Pour y parvenir, fallait-il alors changer la nature et la manière de transmettre ces nouveaux savoirs devenus ringards sur un plan culturel ou obsolètes sur un plan scientifique ?

C'est dans une conjoncture plutôt favorable à l'utilisation du sport comme moyen éducatif que les modernistes de l'EPS ont pu plus facilement, sous un gouvernement de droite, promouvoir une EPS réaliste ; c'est-à-dire basée pour l'essentiel sur des enseignements dont les sports en constituent la matière principale de référence. Pour eux, l'enjeu consiste à l'époque à développer dans l'école une conception progressiste et moderne du sport qui ne relève ni d'une simple animation sportive encline au technicisme ni d'une EP scolaire de base totalement coupée de la réalité sociale. En l'espèce, les courants culturalistes de l'EPS aspirent à l'établissement d'une EP humaniste et citoyenne.

¹³⁹⁴ La réforme Berthoin 1959 porte d'une part la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. D'autre part, la suppression de l'examen d'entrée en 6^{ème} multiplie par deux le nombre d'élèves entrant en 6^{ème}.

¹³⁹⁵ A. Prost, (2000). *Petite histoire de la France au Xxe siècle*. Paris : Éditions Armand Colin, 88.

¹³⁹⁶ Colloque d'Amiens en mars 1968, Roger Grégoire, conseiller d'État, cité par A. Prost, (1992), *op.cit.*, 161.

¹³⁹⁷ A. Prost, (1992). *op.cit.*, 160.

¹³⁹⁸ C'est aussi sous l'effet de la croissance démographique que les effectifs scolaires ne cessent de croître, on passe en effet de 9 700 000 élèves en 1960, à 12 410 000 en 1970.

Au cours des années soixante, on peut affirmer que Robert Mérand représente l'un des principaux initiateurs et concepteurs de ces courants réalistes. Selon lui et ses consorts, l'objectif poursuivi est de parvenir à proposer un sport totalement transformé et adapté¹³⁹⁹ à la fois aux caractéristiques des élèves et aux us et coutumes de la culture scolaire, d'où le concept en EPS de *sport de l'enfant*. On peut d'ailleurs suggérer que les nombreux travaux pédagogiques et didactiques menés au sein au sein de la FSGT (stages à Malakoff et à Sète) sur certains sports ont sans doute contribué à leur scolarisation officielle. D'ailleurs, d'une manière générale, les membres (R. Moustard, F. Bosc, R. Deleplace, R. Mérand) de la FSGT ont tous œuvré et milité pour « *une rénovation du sport et de l'éducation.* »¹⁴⁰⁰ Selon eux, la dimension anthropotechnique des apprentissages doit être valorisée au service de la santé des élèves et de leur développement dans toutes leurs dimensions (motrice, affective, cognitive, sociale). Mais, dans le même temps l'État cherche, par l'action politique menée par son Haut Commissaire Maurice Herzog, à mettre en place une véritable animation sportive (courant sportif d'État) dans l'optique de sélectionner une éventuelle future élite sportive. Consubstantiellement, les motivations et les intérêts portés par les enfants-mutants de la *génération-palimpseste* du baby-boom¹⁴⁰¹, dont 8 000 000 sont âgés en 1967 de 16 et 24 ans (soit 33% de la population), et les plus jeunes enseignants d'EPS réclament sans doute autre chose que de la gymnastique traditionnelle et formelle (gymnastique de maintien). On peut penser d'ailleurs que cette gymnastique de formation leur apparaissait totalement hors du temps. Faire du sport à l'époque, c'est s'inscrire dans la temporalité du moment, c'est être moderne. Dans un tel contexte historique, le champ de l'EPS semble inexorablement conduit à intégrer dans ses contenus officiels et ses pratiques de terrain des activités physiques et sportives. Oui, mais lesquelles et comment ?

Le sport à l'école et l'école du sport

C'est dans une conjoncture politique qui encourage à la fois le sport de masse et le sport élitaires¹⁴⁰², que l'EPS se fait davantage l'écho de la croissance du phénomène sportif. Toutefois, comment le champ de l'EPS peut-il à la fois préserver dans l'école sa spécificité, son utilité, et son identité scolaire en se sportivisant encore davantage ?

Au cours des années soixante est mis en place un Haut-Comité des Sports¹⁴⁰³ dont la finalité est de proposer des axes de réflexions et des propositions concrètes pour permettre et faciliter à moindre frais le développement de l'activité sportive dans de nombreuses institutions « : *sport dans l'éducation, sport dans l'armée, sport et loisir, sport et travail, sport de haute compétition.* »¹⁴⁰⁴ D'ailleurs, les principaux

¹³⁹⁹ On peut d'ailleurs suggérer qu'ils ont, dans une certaine mesure, contribué à désportiviser l'enseignement classique du sport.

¹⁴⁰⁰ Sport & Plein air, CPS-FSGT (1970). *Stage Maurice Baquet, Recherche et rénovation pédagogique*, Paris : Éditions Imprimerie périodiques, pp.15-18.

¹⁴⁰¹ J.-F. Sirinelli, (2003). *Les baby-boomers. Une génération 1945-1969*, Éditions Fayard, 11.

¹⁴⁰² J.-L. Martin, (2004), *op.cit.*

¹⁴⁰³ Le Secrétaire Général de Haut-Comité des Sports est Maurice Herzog.

¹⁴⁰⁴ Haut-Comité des Sports (1965). *Essai de doctrine du sport. op.cit.*, 4.

signataires¹⁴⁰⁵ de l'*Essai de Doctrine du sport*, espèrent bien que l'école puisse, à sa manière, participer directement à la sportivisation de la France. Dès lors, l'école doit offrir la possibilité aux élèves et aux étudiants de pouvoir pratiquer davantage de sport en EPS. Car selon eux, « *Un pays ne peut devenir vraiment sportif que si l'école a compris sa responsabilité dans l'éducation physique et l'initiation sportive de la masse.* »¹⁴⁰⁶ Le sport est alors mystifié, il est d'une part, « *lié à l'idée de progrès* »¹⁴⁰⁷ et, d'autre part, il apparaît comme un formidable moyen d'éducation qui ne peut être mis en doute à partir du moment où il se pratique et se généralise « *dans un esprit de loyauté et d'amitié, il est pour l'enfant une discipline bienfaisante et il lui apporte un équilibre, une santé qui sont indispensables à la réussite de ses études.* »¹⁴⁰⁸ C'est donc dans le prolongement de l'*Essai de Doctrine du Sport* que les IO de 1967 indiquent que d'une part, les activités physiques appartiennent « *aux fondements culturels de notre civilisation.* »¹⁴⁰⁹ et, que d'autre part, le phénomène sportif « *qui par essence, reflète les valeurs morales les plus nobles, doit continuer à servir l'éducation en devenant accessible à tous les jeunes.* »¹⁴¹⁰ C'est le raison pour laquelle le sport en EPS doit « *parmi toutes les activités physiques, dans la majorité des cas tenir la plus grande place.* »¹⁴¹¹ Nonobstant, la profession a-t-elle bien su à l'époque différencier le sport des APS ? La distinction entre ces deux notions n'apparaît pas toujours clairement ni dans la *Programmation des APS* du 3 mai 1967 ni dans les IO de 19 octobre de la même année. Que dire alors de l'évolution de la définition des curricula formels liés à l'enseignement de la natation scolaire en 1967 ?

La science au secours de la didactique des sports et des APS

Si la rénovation des contenus de l'EPS tend à ce que le sport y occupe la première place, comment alors réussir à scolariser cette matière de référence dans le cadre des exigences de la culture scolaire ? En l'espèce, il semble que la stratégie développée par les courants culturalistes soit celle qui consiste à conceptualiser de nouvelles pratiques discursives en tenant compte d'une part, des possibilités de l'enfant et, d'autre part, des exigences de l'école. Pour y parvenir, les données scientifiques des psychologues tels que H. Wallon et de J. Piaget sont alors convoquées (CPS-FSGT) pour établir, étayer et légitimer scientifiquement des progressions d'apprentissages adaptés aux caractéristiques et aux possibilités des

¹⁴⁰⁵ Parmi lesquels on retrouve notamment dans le comité des présidents de commissions Jean Borotra, président de la commission, les recteurs Capelle et Debeyre, le commandant Bontemps, le général Delfino, les professeurs Chailley-Bert, Pierre Compte-Offenbach, les inspecteurs généraux Boisset, Huguet et Talbot, Pierre Ferri, Pierre Graux, René Bazennerye, Jean Paulhac.

¹⁴⁰⁶ Haut-Comité des Sports (1965). *Essai de doctrine du sport. op.cit.*, 101.

¹⁴⁰⁷ Circulaire du 19 octobre 1967, *op.cit.*, 2589 ; « *Notre époque est marquée par la croyance dans le progrès matériel et spirituel, et le sport moderne lui-même participe directement à cette idée, en cherchant non seulement à dégager un type humain dans sa perfection mais à accroître par la compétition et le travail acharné qu'elle exige, les possibilités de l'homme.* » Autrement dit, sous couvert de progrès, l'EPS en devenant plus sportive doit contribuer à former un futur travailleur docile capable d'un haut rendement productif tout en lui apportant une dose suffisante de délassement. Il serait d'ailleurs intéressant d'analyser les transformations de l'EPS sous l'angle de ses rapports au monde du travail : rendement, docilité, ordre, ergonomie, vulnérabilité etc.

¹⁴⁰⁸ Haut-Comité des Sports (1965). *Essai de doctrine du sport. op.cit.*, 100.

¹⁴⁰⁹ Circulaire du 19 octobre 1967. *op.cit.*, 2589.

¹⁴¹⁰ *Ibid.*, 2589.

¹⁴¹¹ *Ibid.*, 2589.

élèves. Par exemple, les travaux de J. Piaget à propos de la notion de structure permettent de justifier la mise en place des fameux invariants, que l'on retrouve en l'occurrence dans la modélisation de R. Catteau (E-R-P) et, un peu plus de tard, dans celle par exemple de J. Leguet pour l'enseignement de la gymnastique sportive¹⁴¹². Si l'ambition est grande, l'exercice épistémologique est périlleux. Il est évident que pour les laudateurs d'une EPS dite moderne et culturellement cela constitue un enjeu idéologique de taille. Effectivement, il s'agit en l'occurrence de concevoir une EPS dont la matière support est constituée pour l'essentiel (avec l'expression corporelle et la danse) par certaines pratiques sociales sportives dont les sports olympiques (athlétisme, natation, gymnastique, sports collectifs) constituent la trame générale. L'idée d'un sport éducatif de l'enfant émerge alors au sein des courants culturalistes comme celui qu'incarne R. Mérand d'obédience marxiste¹⁴¹³. On note d'ailleurs que la *Revue l'École et la Nation*¹⁴¹⁴ (revue du parti communiste français 1951-1991) affiche clairement cette ambition qui consiste à rénover les contenus de l'EPS par la voie du sport et des APS. En effet, il s'agit de satisfaire les besoins et les intérêts des élèves (voire des enseignants) plus enclins à pratiquer du sport que de la gymnastique fonctionnelle a-culturelle.

D'un point de vue épistémologique la didactique des sports apparaît comme étant la solution qui permet de proposer aux élèves un sport éducatif de l'enfant adapté et en parfaite adéquation avec les exigences de l'école. En outre, elle semble constituer un rempart contre le technicisme. Cette figure épistémologique s'articule et se légitime d'une part, sur des bases scientifiques liées à la psychologie génétique, et d'autre part, sur des expériences pédagogiques¹⁴¹⁵ réalisées à l'initiative des promoteurs du courant sportif¹⁴¹⁶. En effet, c'est au sein du Conseil scientifique et pédagogique de la FSGT que se développe une conception culturaliste de l'EPS. *In fine*, il s'agit de mettre en place des formes pédagogiques utiles à l'enseignement des APS qui soient d'une part, conformes à la culture scolaire et, d'autre part, adaptées aux possibilités des élèves. C'est donc dans la continuité des travaux développés au sein des stages Maurice Baquet¹⁴¹⁷, que la didactique scolaire des APS émerge alors à la fin des années soixante dans l'univers professionnel des enseignants d'EPS. En ce qui concerne la didactique de la natation, les travaux de Raymond Catteau, lui-même responsable de cette activité au sein du CPS-FSGT,

¹⁴¹² J. Leguet, (1985). *Actions motrices en gymnastique sportive*. Paris, Éditions Vigot.

¹⁴¹³ Selon J. Rouyer, ancien secrétaire général du SNEP de 1979 à 1997, il existe au sein même du courant culturaliste une pluralité de points de vue et d'idéologies autour du sport éducatif. Selon lui, ce courant n'est « *pas autoproclamé par R. Mérand.* » Voir à ce propos les notes critiques de J. Rouyer à propos du livre d' M. Attali, & J. Saint-Martin, (2004). *L'EP de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*, Paris, Édition Armand Colin, et disponibles sur le site de la Revue *Contre Pied*, www.contrpied.net

¹⁴¹⁴ Voir pour 1967 et 1968 les numéros spéciaux 156 et 167 de la *Revue l'École et la Nation*.

¹⁴¹⁵ Au Lycée Corbeil-Essonnes 1962, La république des sports à Calais 1965, les stages Maurice Baquet à la compagnie Gai-Soleil de Sète 1964-1981.

¹⁴¹⁶ J. De Rette, (1969). « Jacques De Rette raconte comment est née la république des sports. », *Revue EP.S*, 98, 52-59.

¹⁴¹⁷ Maurice Baquet, professeur à l'INS et membre de la FFA, développe dans ses ouvrages la conception d'une EP par les activités sportives sport ; M. Baquet, (1942). *op.cit.* ; (1943). *Précis d'initiation sportive*. Paris, Éditions Bourrelier.

se diffusent et influencent de nombreuses autres productions didactiques et pédagogiques de l'époque (M. Menaud, L. Zins, P.-R. Guilbert).

Pour une natation scolaire d'obédience sportive

Il est patent de constater que l'évolution de l'identité de la natation scolaire reflète (1962-1967) les enjeux et les débats qui à l'époque animent les différents acteurs de l'EPS entre les tenants d'une EPS formelle et les laudateurs d'une EPS réelle. Pendant que les premiers souhaitent établir une EPS favorable au développement de la maîtrise corporelle par l'amélioration des facteurs de la valeur motrice, les seconds défendent l'idée d'une EPS exclusivement conçue à partir des pratiques sociales. Dans une telle conjoncture, les IO et la programmation des APS de 1967 apparaissent comme étant le fruit d'un consensus politique entre les différentes conceptions réalistes et formalistes de l'EPS du moment. En effet, les diverses propositions des théoriciens-didacticiens de l'époque à l'instar de Justin Teissié¹⁴¹⁸ (professeur à l'ENSEP), de Jean Le Boulch¹⁴¹⁹, de Pierre Parlebas¹⁴²⁰, et de Robert Mérand¹⁴²¹, laissent leurs empreintes sur les travaux menés par la commission chargée de rédiger de nouvelles instructions (21 juin 1966), et dont la responsabilité politique échoit au Recteur Debeyre alors aidé par messieurs Trincal, Delmer, Bazennerye, et Belbenoit¹⁴²². Ce processus rédactionnel aboutit à la parution de nouvelles IO pour l'EPS le 19 octobre 1967.

D'une manière générale, on peut dire que ces nouvelles IO de 1967 accompagnent, pour ne pas dire entérinent, la réalité des pratiques pédagogiques de l'époque¹⁴²³ puisque le personnel enseignant semble déjà utiliser massivement les APS ou le sport. Toutefois, en s'ouvrant officiellement sur les différentes formes de pratique sportive (loisir, détente, compétition), l'EPS adopte en interne tout un travail de redéfinition identitaire qui l'amène, entre autre, à préciser à nouveau sa spécificité, son utilité sociale, et ses rapports avec l'école et le champ sportif. C'est sans doute la raison pour laquelle les rédacteurs des IO du 19 octobre 1967 ont été amenés à redéfinir la place de l'EPS dans l'éducation générale ; et de bien préciser le statut et l'importance à accorder au sport et aux APS¹⁴²⁴ en tant que matière support de l'EPS. Dès lors, les IO de 1967 «*constituent une mise à jour et une synthèse des instructions antérieures*

¹⁴¹⁸ J. Teissié, (1957-59). « Essai d'une systématique », *Revue EP.S* n°37-38-39-40-41-43-44 ; (1964-66). « Méthode sportive : 38 leçons », *Revue EP.S* n° 72-75-78 ; (1965). « Éducation sportive : 38 leçons », *Revue EP.S* n°75-77. Jean Teissié pose en principe la notion de maîtrise que l'on retrouve d'ailleurs dans les IO de 1967 : maîtrise du corps et du milieu. Cette classification met, dans une certaine mesure, l'EPS à distance des techniques sportives.

¹⁴¹⁹ J. Le Boulch, (1960). *Les facteurs de la valeur motrice. Analyse expérimentale des certains de ces facteurs*. Thèse pour le Doctorat en médecine, Brest. Jean Le Boulch cherche à développer les facteurs de la valeur motrice à partir de situations motrices variées.

¹⁴²⁰ Il est le père fondateur de la socio-motricité et de la notion de conduite motrice appliquée à l'EPS.

¹⁴²¹ Il promeut l'idée d'un sport éducatif de l'enfant et la formation d'un citoyen sportif aux prises avec la réalité culturelle de son temps.

¹⁴²² R. Delaubert, (1968). « Opportunité d'une réforme. », *Revue EP.S*, 90, 6-7.

¹⁴²³ J. Marsenach, (1992). *op.cit.*, 285.

¹⁴²⁴ Si tous les sports sont des APS, toutes les APS ne sont pas des sports. Cette distinction a-t-elle toujours été bien comprise et prise en compte dans l'univers professionnel de l'EPS ?

auxquelles elles se substituent. »¹⁴²⁵ On comprend mieux alors pourquoi entre la circulaire du 21 août 1962 et les IO de 1967 le discours officiel de l'EPS s'infléchit en précisant mieux la nature des rapports qu'il entend entretenir avec les APS et le sport en tant que matière support à l'EPS. Néanmoins, on constate que cette ouverture culturelle se limite le plus souvent aux sports olympiques¹⁴²⁶ et à des jeux pré-sportifs.

Une logique curriculaire cumulative

Entre les IM de 1945 et les IO de 1967, l'identité officielle de la natation scolaire semble évoluer d'une logique sécuritaire et hygiénique (1945-1959) vers une logique plus sportive (1962-1967) marquée toutefois par une ouverture sur certaines APS aquatiques. Effectivement, seuls la natation sportive, le plongeon, le water-polo, le sauvetage aquatique, et la natation artistique trouvent une place à part entière dans les programmes d'EPS (1967)¹⁴²⁷. On relève donc que sur les cinq APS imposées par le législateur, quatre sont des sports olympiques regroupés au sein de la FINA. On le voit bien, en 1967 l'ouverture culturelle se réduit pour l'essentiel aux seules activités fédérales d'obédience sportive qui promeuvent une motricité d'efficiency et de formes à reproduire (règlements). En l'espèce, pour la natation scolaire¹⁴²⁸ ce sont officiellement les quatre techniques de nage sportive (papillon-dauphin, dos, brasse, crawl), les virages de spécialité, et le plongeon, qui constituent la colonne vertébrale et la référence culturelle de cet enseignement, autrement dit les savoir-faire à enseigner aux élèves de la 6^e à la terminale. De manière plus précise, la *Programmation des APS* du 3 mai 1967¹⁴²⁹ stipule que les élèves doivent d'abord acquérir des invariants techniques¹⁴³⁰ (respiration, propulsion, équilibre) pour ensuite apprendre les nages sportives, les virages et les départs de spécialité. En outre, cette planification se termine par l'entraînement sportif et la recherche de performances chronométriques. Toutefois, si on note que la référence officielle aux nages sportives (FINA) vient s'ajouter en 1967 à la logique utilitaire et hygiénique prescrite par les textes officiels précédents, en revanche, et pour la première fois depuis 1945, on constate que les curricula formels de la natation scolaire sont définis avec précision puisqu'ils indiquent la nature des savoir-faire à transmettre.

¹⁴²⁵ Circulaire du 19 octobre 1967, *op.cit.*, 2588.

¹⁴²⁶ MJS et MEN (1967). *Programmation des APS dans les établissements scolaires du second degré. op.cit* Cette programmation indique comme APS ou sports support de l'EPS : l'athlétisme, la gymnastique sportive, le basket, le hand-ball, le football, le rugby, le volley-ball, le tennis, les activités de combat, l'haltérophilie, la natation, certains jeux pré sportifs, des sports de plein air, de l'éducation physique utilitaire et professionnelle, la danse, et l'expression corporelle. Pour une lecture complète de cette Programmation, voir annexe n°3 : MJS et MEN (1967). *Programmation des APS dans les établissements scolaires du second degré. op.cit.*

¹⁴²⁷ MJS et MEN (1967). *Programmation des APS dans les établissements scolaires du second degré. op.cit.* 20.

¹⁴²⁸ *Ibid.*, 17-20.

¹⁴²⁹ Cette remarque est également valable pour les autres APS programmées dans la *Programmation des APS* du 3 mai 1967, *op.cit.*

¹⁴³⁰ *Ibid.*, 18.

La maîtrise du milieu aquatique et l'apprentissage des quatre nages sportives

Effectivement en 1967, la parole d'autorité précise que la natation, comme l'athlétisme, favorise d'une part, la « maîtrise du milieu »¹⁴³¹, car « les obstacles y sont normalisés et les règles sportives permettent de les affronter dans des conditions bien définies. »¹⁴³² Et, d'autre part, la maîtrise « du corps en favorisant le développement moteur des jeunes, il convient de les aider à créer leurs propres gestes selon le style qui convient à leur personnalité. »¹⁴³³ Enfin, elle permet du point de vue de la « maîtrise du corps (...) l'analyse du geste, élaborée soit par le maître (démonstration), soit par l'élève. »¹⁴³⁴ L'enseignement de la natation se conçoit d'abord comme une adaptation singulière de la motricité du terrien aux contraintes et ressources du milieu aquatique avant d'apprendre les techniques de nage sportive, les virages et les départs de spécialité. Dès lors, l'apprentissage de la respiration aquatique¹⁴³⁵ constitue le principal objet d'enseignement dont la finalité est de maîtriser les techniques de nage sportive, voire de conquérir l'eau¹⁴³⁶. Il est clair que les propositions didactiques et pédagogiques contenues dans *La programmation des APS* du 3 mai 1967, sont très largement influencées par la première modélisation de R. Catteau¹⁴³⁷ puisque l'on y retrouve la même organisation structurelle basée sur la maîtrise de E-R-P (1950-1975) et la même programmation d'étapes : la familiarisation, le perfectionnement, l'initiation sportive, et la compétition sportive. En effet, dès 1965, la conception moderne et synthétique (E-R-P) de R. Catteau se diffuse dans la culture professionnelle des enseignants d'EPS par le biais notamment de la *Revue EP.S* et de la formation continue tels que les stages à Malakoff en 1964 et à Sète à partir de 1965 (Stages M. Maurice). D'ailleurs, entre 1964 et 1969, on constate que le nombre d'enseignants qui y participent passe de 10 à 213, et celui des enfants de 41 à 500. En outre, le nombre de spécialités sportives proposées au cours de ces stages passe de 4 à 10 (athlétisme, basket, football, gymnastique, judo, voile, natation, rugby, volley-ball)¹⁴³⁸. *A priori*, on peut alors penser que peu ou prou des enseignants d'EPS qui ont suivi ces stages ont utilisé ensuite ces propositions pour les aider à conduire leurs propres pratiques enseignantes.

¹⁴³¹ Circulaire du 19 octobre 1967. *op.cit.*, 2590, dans le sens où « il s'agit d'adapter l'homme au milieu, par « adaptation », il convient d'entendre l'ajustement du comportement psychomoteur au cadre physique et aussi la possibilité intervenir sur le milieu pour le modifier. » Cette citation pose indirectement la question des rapports séculaires en EPS entre la nature et la culture. La culture étant la marque de fabrique de l'homme, à l'instar du sport que l'on peut définir comme étant un ensemble, historiquement daté et situé, de contraintes et de ressources définies par des hommes dans des espaces naturels ou déréalisés et standardisés pour d'autres hommes. Le sport, sur un plan technique, ne renvoie pas à des manières de faire de nature vitale dans la mesure où il est artificiellement provoqué.

¹⁴³² *Ibid.*, 2590.

¹⁴³³ *Ibid.*, 2591.

¹⁴³⁴ *Ibid.*, 2591.

¹⁴³⁵ MJS et MEN (1967). *Programmation des APS dans les établissements scolaires du second degré. op.cit.*, 17 ; « L'accès aux nages de compétition ne doit pas être recherché par l'apprentissage exclusif de telle ou telle nage, mais au contraire (...) en cultivant au plus haut degré l'aisance de la respiration. »

¹⁴³⁶ Nous empruntons cette expression au Cercle d'études de natation (1971). « La conquête de l'eau. » *Revue EP.S*, 110, 34-36.

¹⁴³⁷ C. Erard, Catteau, A. (2008). *op.cit.*, Le premier modèle de Raymond Catteau E-R-P et les progressions d'exercices. Les propositions de Raymond Catteau sont reprises par la commission pédagogique nationale chargée de l'étude des programmes d'EPS pour l'enseignement secondaire du 3 mai 1967.

¹⁴³⁸ Sport & Plein air, CPS-FSGT (1970). *op.cit.*, 6.

Vers un modèle pédagogique unique : la trilogie E-R-P et la maîtrise des nages sportives

C'est sans doute dans l'optique de rénover et d'homogénéiser les différentes manières d'enseigner la natation qu'a été mise en place une Commission Nationale¹⁴³⁹ mixte le 8 novembre 1962 à la demande du Secrétaire d'État à la Jeunesse et aux Sports. Cette dernière a été l'occasion de pouvoir réunir les différentes institutions concernées par l'enseignement de la natation, à savoir la FFN, les ENSEPS, l'INS, des IREP, la FF de Sauvetage, la FF des Maîtres Nageurs Sauveteurs. Elle s'est fixé comme objectifs d'étudier les « *caractéristiques des différentes méthodes d'apprentissage de la natation.* »¹⁴⁴⁰, de favoriser la circulation des nouvelles données didactiques et pédagogiques relatives à l'enseignement de la natation, et enfin d'essayer de trouver une certaine entente cordiale entre les différents partenaires. Par exemple, les conclusions non définitives de cette commission apportent une réponse claire et argumentée à la sempiternelle question relative à la première nage à enseigner ; à savoir que l'essentiel maintenant réside dans l'acquisition de principes applicables à un large spectre de techniques de nage, c'est-à-dire les invariants que l'on retrouve notamment dans la modélisation de R. Catteau (la systémique E-R-P). La seule référence à la brasse élémentaire et sécuritaire s'efface donc. Le crawl accède, quant à lui, au statut de première nage à enseigner car il impose, contrairement à la brasse élémentaire, de savoir maîtriser la respiration aquatique. Selon R. Catteau « *L'apprentissage du crawl aura ainsi contribué à supprimer les frontières imaginaires qui séparaient la natation dite utilitaire de la natation sportive.* »¹⁴⁴¹ À l'époque, on peut suggérer que l'identité de la natation scolaire se retrouve dans cette citation de R. Catteau et ses collaborateurs

Toutefois, pendant que Raymond Catteau œuvre pour diffuser dans et hors des murs de l'école sa modélisation, d'autres, à l'instar de Marc Menaud¹⁴⁴², font également des propositions concernant les différentes étapes à suivre pour former un nageur de compétition. Selon lui, « *avant de devenir un champion, le jeune attiré par les sports nautiques doit* »¹⁴⁴³ passer par quatre étapes de formation, à savoir l'apprentissage, l'initiation, l'orientation et la spécification, et enfin l'entraînement¹⁴⁴⁴. On le voit bien, on retrouve chez ce théoricien pédagogue le même cadre de progression (étapes) que celui proposé par R.

¹⁴³⁹ Cette commission s'est tenue sous la présidence du Secrétaire d'État à la Jeunesse et aux Sports, M. Raymond Gratereau alors directeur de l'ENSEP.

¹⁴⁴⁰ R. Catteau, & col. (1965). « Natation pour les jeunes. Le crawl, enseignement élémentaire. », *Revue EP.S*, supplément au n°74, 42. Ce document se présente comme étant un ensemble de conseils pour enseigner le crawl. Il ne s'agit pas à proprement parler d'un document officiel. Notons que le journal *l'Équipe* du 18 mai 1965 s'était réjoui, sous la plume de Claude Désiré, qu'une commission en date « du 8 novembre 1962 fut réunie afin de procéder à une étude des différentes méthodes d'enseignement de la natation : participèrent à cette réunion différents spécialistes, dont les représentants des écoles de cadres, des syndicats, des fédérations françaises de natation, de sauvetage. (...) dont le travail d'équipe entrepris par Mme Boulin, MM Catteau, Fageau, Guilbert, Magnin, Menaud, Oppenheim et Jean Letessier, a abouti à la rédaction d'une brochure (celle indiqués supra) intitulée : *Le crawl, enseignement élémentaire.* »

¹⁴⁴¹ R. Catteau, & col. (1965). *op.cit.*, 47.

¹⁴⁴² Marc Menaud est spécialiste de natation et professeur d'EPS à l'INS.

¹⁴⁴³ M. Menaud, (1963). « Les différentes étapes de la formation du nageur. », *Revue EPS*, 63, 64, 37.

¹⁴⁴⁴ Cette planification n'est pas sans nous rappeler la circulaire du 21 août 1962.

Catteau allant de l'initiation à l'entraînement sportif en natation. D'ailleurs, dans *La programmation des APS* du 3 mai 1967, les cinq niveaux proposés s'articulent sur cette même logique qui débute par l'accoutumance au milieu aquatique (E-R-P), pour s'achever sur de l'entraînement et de la spécialisation technique¹⁴⁴⁵. En définitive, la natation scolaire, comme d'ailleurs l'athlétisme, la gymnastique sportive, les sports collectifs et de plein air, doit permettre d'adapter et de développer les conduites motrices des élèves aux caractéristiques du milieu aquatique à partir de contenus culturellement et socialement fondés. Ainsi, selon le tableau synoptique donné dans la *Programmation des APS* du 3 mai 1967, la pratique de la natation permet « le développement organique et foncier »¹⁴⁴⁶, l'amélioration « des facteurs perceptifs de la conduite »¹⁴⁴⁷, notamment ceux de la coordination motrice générale, et enfin, « l'éducation des éléments psychologiques et sociologiques de la conduite. »¹⁴⁴⁸ Au final, les exigences curriculaires fixées pour l'enseignement de la natation en EPS, par les IO du 19 octobre 1967 et la *Programmation des APS* du 3 mai de la même année, transpirent grandement la modélisation et la progression des apprentissages de R. Catteau ; bien qu'il n'ait jamais participé aux commissions qui eurent en charge la rédaction de ces textes officiels¹⁴⁴⁹. Pour quelles raisons alors la modélisation de R. Catteau a-t-elle été scolarisée ?

La scolarisation de la modélisation de R. Catteau

Il est évident que la scolarisation de la modélisation de R. Catteau n'a pu se faire que dans la mesure où elle répond en amont aux critères qu'exige tout processus de disciplinarisation scolaire (culture scolaire) des savoirs de référence. La modélisation de ce théoricien pédagogue offre des garanties à la fois scientifiques¹⁴⁵⁰, didactiques (progression d'enseignement et exercices, hiérarchisation des contenus, différenciation pédagogique) et docimologiques (évaluation) qui lui accordent une légitimité scolaire. D'un point de vue épistémologique, sa modélisation permet de rendre « enseignables » les nages sportives (savoir en actes de l'expert) en EPS tout en faisant reculer l'empirisme et le technicisme. Plus généralement, la scolarisation et la disciplinarisation des techniques sportives (savoir savant de référence) à l'école et en EPS s'est homogénéisé à partir de la didactique des APS qui en l'occurrence a débouché sur un ensemble de savoirs à transmettre aux élèves sur la base idéologique d'un sport éducatif de l'enfant¹⁴⁵¹. Toutefois, quelles techniques ont été retenues en 1967 pour moderniser la natation en EPS ?

¹⁴⁴⁵ MJS et MEN (1967). *Programmation des APS dans les établissements scolaires du second degré. op.cit.*, 17-20.

¹⁴⁴⁶ *Ibid.*, 24-25.

¹⁴⁴⁷ *Ibid.*, 24-25.

¹⁴⁴⁸ *Ibid.*, 24-25.

¹⁴⁴⁹ Selon le témoignage, sous la forme d'un courriel, de R. Catteau en date du 8 novembre 2010 à propos de son éventuelle participation à la rédaction de la *Programmation des APS dans les établissements scolaires du second degré* du 3 mai 1967, Partie natation : « *bonjour, la réponse est négative ; je ne pense pas être intervenu directement ou indirectement à cette époque dans les commissions interministérielles, si ces dernières existaient et se trouvaient impliquées cordialement.* »

¹⁴⁵⁰ En effet, R. Catteau s'appuie tout d'abord sur des analyses scientifiques de l'activité du nageur (technique, physiologique, bio-mécanique) et du milieu aquatique pour ensuite donner ses progressions d'enseignement et d'exercices ; voir R. Catteau, & G. Garoff, (1968). *op.cit.*

¹⁴⁵¹ Voir à ce sujet les 11 Mémentos réalisés par le CPS-FSGT au cours des années soixante et soixante-dix qui ont contribué à l'enseignement des techniques sportives en EPS en proposant notamment aux hommes et femmes de

Comment a-t-on alors prévu de les transmettre aux élèves alors naturellement motivés¹⁴⁵² par l'acquisition de savoir-faire inscrits dans leur temporalité ?

6.1. Les vertus de la répétition et la question de la motivation des élèves

De la leçon à la séance

Avec les Circulaire (IO) du 19 octobre de 1967 la notion de séance d'EPS, qui provient de la culture sportive et de l'entraînement, remplace officiellement celle de leçon d'EPS. Or, pour ce qui est du plan type de la séance, on retrouve en partie le même découpage pédagogique que celui donné pour la leçon dans les IO précédentes ; à savoir une mise en train (solicitation générale, éveil de l'organisme, préparation musculaire et motrice etc.), puis une partie principale (enrichissement technique, amélioration physiologique, action sur la personnalité etc.), et enfin un retour au calme. Les IO de 1967 distinguent alors des séances longues et courtes. Si les séances longues donnent plutôt lieu à des rencontres inter-classes ou inter-établissements (modèle développé durant les années soixante au sein des Républiques des Sports avec J. de Rette à Calais et à Corbeil-Essonnes), en revanche, les séances courtes doivent permettre d'améliorer la préparation et l'étude des différents gestes et de pallier ainsi aux insuffisances. Le professeur veillera alors à utiliser des évaluations-tests pour que les élèves puissent objectiver leurs progrès. D'ailleurs, ces deniers pourront les notifier sur une fiche individuelle d'EPS (suivi longitudinal individuel).

Comme en 1962, la parole d'autorité recommande aux enseignants d'EPS d'utiliser la compétition (Républiques des Sports) comme support pédagogique à leurs actes éducatifs. Dans une telle conjoncture, la compétition devient la pierre d'achoppement pédagogique. Elle est préconisée à l'intérieur des classes, entre les classes, et les groupes universitaires. La compétition « *constitue une excellente source de motivation et le meilleur moyen de contrôler les résultats obtenus.* »¹⁴⁵³ Elle introduit implicitement l'idée de s'affronter et de collaborer en EPS, afin d'acquérir une certaine « *aptitude à dominer sa victoire ou sa défaite* »¹⁴⁵⁴, mais aussi le sens des responsabilités. La tendance amorcée par les instructions de 1962 se confirme dans celles de 1967. Avec le recours pédagogique à la confrontation et la coopération, l'enseignement de l'EPS s'effectue moins sous une forme individuelle. Cette rénovation pédagogique constitue d'une certaine manière une rupture.

D'autre part, le mandat institutionnel préconise qu'« *au cours de sa leçon le professeur d'éducation physique [...], mettra par exemple l'accent sur un aspect du geste ou de la technique*

terrain une démarche à l'endroit du sport éducatif de l'enfant, des outils, des progressions d'enseignement et d'exercices.

¹⁴⁵² Selon les appréciations et les fantasmes des adultes.

¹⁴⁵³ Circulaire du 19 octobre 1967, *op.cit.*, 2592.

¹⁴⁵⁴ *Ibid.*, 2592.

sportive, dans le but de combler une lacune ou de faire disparaître un facteur limitant la réussite. »¹⁴⁵⁵
Néanmoins, s'il s'agit de faire acquérir aux élèves des gestes sportifs ou des techniques sportives, cet enseignement ne doit pas s'écarter de l'idée de contribuer d'abord à « l'éducation motrice fondamentale (des conduites motrices) qui repose sur trois facteurs :

- les facteurs perceptifs de la conduite : prise de conscience du corps, intelligence du mouvement, perception et intégration des rapports de temps et d'espace ;

- les facteurs d'exécution : acquisition d'une souplesse articulaire, rendement musculaire que l'on cultivera rationnellement en développant l'élasticité, le relâchement, la force et la vitesse de réaction des muscles ;

- la coordination motrice générale : la régulation motrice, maîtrise et développement de certains réflexes, de la création ou de la destruction d'automatismes. »¹⁴⁵⁶

La spécialisation technique et l'entraînement

Dans les IO de 1967 les APS, et leurs techniques sous-jacentes, doivent constituer pour l'essentiel la matière de l'EPS. La parole d'autorité programme alors la spécialisation technique en fin de scolarité, c'est-à-dire pour les classes de première et de terminale (niveau V). On peut suggérer que la peur du technicisme et de la spécialisation précoce, déjà dénoncée dès 1925 par G. Hébert dans son ouvrage intitulé *Le sport contre l'Éducation physique*, semble encore rôder dans la culture de l'EPS notamment au moment elle se sportivise encore un peu plus, (épreuves sportives au baccalauréat 1959) tout en prenant toutefois une certaine distance, au moins symbolique, avec l'objet sport en le différenciant des APS. Si les IO de 1945, de 1959, puis de 1962¹⁴⁵⁷ stipulaient de constituer des groupes d'élèves en fonction de leur valeur physique, on constate que la *Programmation des APS* du 3 mai 1967 propose nouvellement de regrouper les élèves selon des niveaux homogènes dans les APS. C'est-à-dire que les groupes d'élèves sont alors constitués à partir de critères liés au degré de maîtrise technique dans les différentes APS : débutants, débrouillés, experts.

Pour une pédagogie directive et des insuffisances

En ce qui concerne l'attitude pédagogique du personnel enseignant d'EPS, la *Programmation des APS* insiste sur les éléments techniques pédagogiques suivants :

¹⁴⁵⁵ *Ibid.*, 2592.

¹⁴⁵⁶ Circulaire du 19 octobre 1967, *op.cit.*, 2592-2593.

¹⁴⁵⁷ Circulaire du 21 août 1962, *op.cit.* 3371 ; « De constituer dans les établissements à effectifs suffisants des groupes de niveau physique homogène. »

- « *La pédagogie employée est plus ou moins directive, elle doit permettre à terme, aux élèves, d'être conscients de leurs progrès.*

- *Rechercher à tout prix les formes collectives de travail, mais aussi les procédés qui permettent à tous les élèves d'être concernés activement à tout moment de la séance.*

- *Obtenir la participation active des élèves en les associant à partir de rôles différents (chefs de classes, chefs de groupes, chefs d'équipes, arbitre, marqueur, chronométreurs, juges etc. afin de former, un citoyen, un dirigeant, des athlètes, des joueurs.*

- *L'apprentissage des techniques sportives et gestuelles, support de l'action pédagogique, fait suite à l'acquisition des notions indispensables à leur maîtrise de la 6^{ème} à la classe de seconde. »*

- Les procédés pédagogiques dits « *des insuffisances ou des manques* » sont vivement conseillés.¹⁴⁵⁸

Dans l'optique sans doute de donner l'envie aux élèves de participer à la vie associative de leur établissement scolaire, le personnel enseignant d'EPS doit mettre en place « *un certain climat sportif* »¹⁴⁵⁹ (dans leur l'établissement). D'ailleurs, la liaison entre l'enseignement obligatoire en EPS et la vie associative sportive doit être très étroite : « *La totalité des élèves aptes doit être intéressée à la compétition sportive.* » Dès lors toutes les techniques médiatiques sont les bienvenues pour afficher et communiquer les résultats sportifs obtenus. Il s'agit alors pour les élèves de mieux savoir « *pourquoi ils viennent en EPS, ce qu'ils vont y faire, et ce qu'ils y ont appris* »¹⁴⁶⁰ et de promouvoir dans la vie des établissements scolaires l'idée d'une EPS à contenu culturel.

Motiver les élèves

D'une manière générale, les principales injonctions officielles pour organiser l'enseignement de l'EPS et motiver les élèves sont en 1967 les suivantes :

- « *Motiver les séances et justifier les exercices. S'appuyer sur les goûts spontanés des élèves sans pour autant oublier les fins éducatives de l'EP.S. Développer des attitudes volontaristes. Eveiller chez eux un intérêt plus lointain et plus profond.*

¹⁴⁵⁸ MJS et MEN (1967). *Programmation des APS dans les établissements scolaires du second degré.* op.cit. 42.

¹⁴⁵⁹ *Ibid.*, 42.

¹⁴⁶⁰ *Ibid.*, 42.

- Choisir des activités motivantes sans les réduire à une activité monovalente ou au contraire se disperser dans un trop grand nombre d'APSA qui empêcherait de réelles acquisitions.
- Créer des centres d'intérêts pour favoriser des acquisitions réelles, développer l'enseignement par cycles.
- Grouper les classes de même niveau dans des séances communes ; groupes de travail homogène, clubs de force égale etc. »

Charge alors au personnel enseignant d'EPS, organisé en équipe pédagogique, de tenir compte « des motivations des élèves selon les groupes sociaux, les âges, les sexes, les régions etc. »¹⁴⁶¹ dans la construction de leur programme en fonction bien évidemment « des conditions locales, des saisons, du niveau des élèves. »¹⁴⁶²

En ce qui concerne plus précisément l'organisation pédagogique de l'apprentissage de la natation, on remarque que par rapport aux IO précédentes les prescriptions sont nettement plus précises. D'ailleurs, à ce propos il est intéressant de relever la nature des « indications générales pour l'organisation de cet enseignement. » (...) afin de « faire participer davantage l'élève à l'œuvre d'éducation, [...] d'obtenir son concours et son adhésion au sein du groupe de travail. »¹⁴⁶³. L'enseignement de la natation doit « donner lieu à un enseignement organisé, constitué d'un nombre de séances successives, pour que des progrès réels puissent être obtenus (8 à 12 séances minimum). »¹⁴⁶⁴ Les groupes doivent être organisés selon « des niveaux homogènes »¹⁴⁶⁵ eu égard notamment aux récentes exigences sécuritaires fixées par la circulaire n°65.154 du 15 octobre 1965 qui permet alors de définir l'élève nageur de l'élève non nageur à l'école. Par ailleurs, les groupes homogènes sont constitués aussi en fonction des cinq niveaux de pratique indiqués dans la *Programmation des APS*¹⁴⁶⁶. Les enseignants peuvent utiliser « des tests ou des brevets sanctionnant les progrès d'une période d'apprentissage ou de perfectionnement. »¹⁴⁶⁷ Cette progression pédagogique intègre de manière chronologique l'idée d'initiation et d'entraînement après une phase de familiarisation. La parole d'autorité dégage alors « les principes essentiels de la pédagogie de la natation : L'apprentissage de la natation est essentiellement une adaptation progressive au milieu aquatique, obtenu par un travail principalement global dynamique et foncier. La maîtrise de ce milieu est indissociable de celle de la respiration. »¹⁴⁶⁸ Ainsi, l'acquisition de la respiration aquatique demeure l'objet central d'enseignement (savoir-faire) en EPS pour permettre d'assurer la flottaison et la propulsion

¹⁴⁶¹ *Ibid.*, 41.

¹⁴⁶² *Ibid.*, 41.

¹⁴⁶³ *Ibid.*, Partie B. Natation , 41-44.

¹⁴⁶⁴ *Ibid.*, 17.

¹⁴⁶⁵ *Ibid.*, 17.

¹⁴⁶⁶ *Ibid.*, 17-20.

¹⁴⁶⁷ *Ibid.*, 17.

¹⁴⁶⁸ *Ibid.*, 18.

autonome de l'apprenti nageur sans aide matérielle afin qu'il devienne un nageur ; c'est-à-dire selon la circulaire n°65.154 du 15 octobre 1965 en capacité de nager un 50 mètres sans aide matérielle¹⁴⁶⁹.

Objectifs et prescriptions pédagogiques pour l'enseignement de la natation
Associer la respiration à tous les exercices. Assurer la sustentation sans utiliser une aide matérielle. Obtenir la flottaison dynamique et naturelle. Adapter la durée du travail dans l'eau avec la température du milieu. Demander une somme de travail suffisant. Organiser de façon rationnelle les déplacements dans le bassin et hors du bassin.

Tableau n°45 : Objectifs et principes pédagogiques pour l'enseignement de la natation en 1967¹⁴⁷⁰.

6.2. De la maîtrise du milieu aquatique à l'apprentissage des 4 nages sportives

Il est patent de constater que, contrairement aux textes officiels précédents, la *Programmation des APS* du 3 mai 1967 indique très clairement au personnel enseignant d'EPS la nature des savoirs à transmettre et les formats pédagogiques à utiliser pour les enseigner. En effet, les enseignants d'EPS savent exactement ce qui doit être enseigné en fonction d'une part, du niveau de classe et, d'autre part, du niveau de pratique recherché (débutants, débrouillés, nageurs, nageurs sportifs). Dans une certaine mesure, ce document-guide¹⁴⁷¹ apparaît comme une sorte de premier traitement pédago-didactique officiel de l'enseignement de certains sports tels que l'athlétisme, la natation, la gymnastique, les sports collectifs, les sports de combat, et de certains jeux pré-sportifs. On remarque d'ailleurs que contrairement aux IO précédentes, la prise en compte de l'âge des élèves, ainsi que leur état de santé sont totalement absents du discours officiel. Seuls comptent leur niveau de classe et leur niveau dans l'activité natation. La question de l'identité de genre n'apparaît pas sans doute parce que la natation est une activité socialement asexuée contrairement à l'époque à d'autres activités sportives comme le football, l'haltérophilie etc.

D'une manière générale, la *Programmation des APS* du 3 mai 1967 propose nouvellement une progression de l'apprentissage de la natation scolaire, de la 6^{ème} à la terminale selon cinq niveaux. Elle débute par une phase d'acquisition des invariants liés au triptyque E-R-P, pour aboutir à la maîtrise des nages sportives, des virages et des départs de spécialité et « *l'orientation éventuelle vers le plongeon, le water-polo ou la natation artistique.* »¹⁴⁷²

¹⁴⁶⁹ On note que ce savoir nager minimal en EPS est malgré tout assez éloigné du savoir nager sportif que l'on peut définir comme étant le fait de nager le plus vite possible une distance imposée dans une structure standardisée en respectant en permanence des règlements imposés la FINA.

¹⁴⁷⁰ *Ibid.*, 18.

¹⁴⁷¹ MJS et MEN (1967). *Programmation des APS dans les établissements scolaires du second degré. op.cit.*

¹⁴⁷² *Ibid.*, 20.

Dans un premier temps, l'essentiel est d'adapter les conduites motrices des élèves aux exigences de l'environnement aquatique. Dès lors, la respiration¹⁴⁷³ devient le premier objet enseignement à part entière, à faire acquérir au cours de « *l'enseignement initial et la familiarisation* »¹⁴⁷⁴. Ensuite, le perfectionnement propulsif et la gestion des déséquilibres (le temps du « *perfectionnement de l'aisance sur l'eau, sous l'eau, et au-dessus de l'eau* »¹⁴⁷⁵) s'effectuent avant d'aborder l'acquisition à proprement parler des nages sportives (le temps de « *l'initiation à la natation sportive* »¹⁴⁷⁶). Le niveau ultime est orienté vers le « *perfectionnement sportif du jeune nageur.* »¹⁴⁷⁷

C'est sans doute la première fois qu'est mentionnée officiellement la nature précise des objets d'enseignement à acquérir (les savoirs à enseigner). D'un point de vue technique, l'acquisition de la respiration aquatique est à mettre en relation avec l'idée même d'une natation scolaire qui se veut vraisemblablement à l'époque plus sportive qu'utilitaire et sécuritaire. Effectivement, l'histoire de l'évolution des techniques de nage indique que l'augmentation de la vitesse de déplacement est passée nécessairement par la maîtrise de la respiration aquatique¹⁴⁷⁸. Cette innovation technique a permis de réduire considérablement les résistances frontales à l'avancement donc d'augmenter la vitesse de déplacement dans l'eau, en autonomie complète, et/ou les dépenses énergétiques. Auparavant, c'est-à-dire de la fin du XIXe au début des années soixante, l'acquisition en EP d'un savoir nager sécuritaire et utilitaire¹⁴⁷⁹, par la seule maîtrise de la brasse orthodoxe à quatre ou six temps, ne nécessitait pas d'apprendre à maîtriser le cycle de la respiration aquatique¹⁴⁸⁰. La vitesse n'était pas alors une priorité. Il est évident que l'apprentissage de la respiration aquatique se conjugue davantage avec l'acquisition d'une motricité aquatique de forme plus ancrée dans la recherche de performances chronométriques.

La priorité : s'adapter au milieu aquatique

Dans un premier temps, les prescriptions visent à faire apprendre aux élèves des invariants tels que « *l'aisance de la respiration, l'étude des modes de propulsion et de sustentation.* »¹⁴⁸¹ Dans un second temps, il s'agit d'acquérir des « *nages préférentielles* »¹⁴⁸² à savoir les nages sportives. Effectivement, « *l'accès aux nages de compétition ne doit pas être recherché par l'apprentissage exclusif de telle ou telle nage, mais au contraire, en améliorant la maîtrise des évolutions dans l'eau, en étudiant les modes de propulsion et de sustentation qui s'y rapportent, en cultivant au plus haut degré l'aisance de la*

¹⁴⁷³ *Ibid.*, 17.

¹⁴⁷⁴ *Ibid.*, 18.

¹⁴⁷⁵ *Ibid.*, 18.

¹⁴⁷⁶ *Ibid.*, 19

¹⁴⁷⁷ *Ibid.*, 19

¹⁴⁷⁸ E. Auvray, (2005, b). *op.cit.*, 121-148.

¹⁴⁷⁹ P. Pelayo, & T. Terret, (1994). *op.cit.*

¹⁴⁸⁰ C'est-à-dire une inspiration brève et une expiration aquatique longue et forcée.

¹⁴⁸¹ MJS et MEN (1967). *Programmation des APS dans les établissements scolaires du second degré.* *op.cit.*, 17

¹⁴⁸² *Ibid.*, 17.

respiration, afin de permettre ultérieurement toutes les orientations et le choix des nages préférentielles.»¹⁴⁸³ Il faut donc apprendre une somme suffisante d'invariants utiles à de très nombreuses techniques de nage puisque les contraintes environnementales (spécificités de l'eau en l'occurrence) ne varient pas d'une technique de nage à une autre. Présentons maintenant dans le détail les différents niveaux, conseils pédagogiques et progressions d'apprentissage prescrits dans la *Programmation des APS dans les établissements scolaires du second degré du 3 mai 1967* pour l'enseignement de la natation en EPS.

Niveau I : adaptation et accoutumance au milieu aquatique

Le niveau I correspond alors au groupe des élèves débutants. Cet enseignement que l'on veut initial doit aboutir « à la maîtrise du comportement dans l'eau » et « à l'accoutumance au milieu aquatique. »¹⁴⁸⁴ Force est alors de constater que dorénavant, l'acquisition d'invariants E-R-P remplace le fait d'apprendre comme unique nage la brasse orthodoxe.

Niveau I : Elèves débutants. Principaux objectifs
Accoutumance au milieu aquatique, par une mise en confiance psychique.
Atteindre trois objectifs essentiels : flottaison, respiration, propulsion.

Tableau n°46 : Les principaux objectifs pour les élèves débutants en natation¹⁴⁸⁵.

Du point de vue moteur et psychique, ce qui est recherché ici c'est davantage l'aisance aquatique par la maîtrise d'invariants tels que la respiration, l'équilibre et l'équilibration aquatique (réduire les forces de freinage), et les principes généraux liés à la propulsion aquatique. L'acquisition de ces éléments techniques, eu égard aux contraintes et aux ressources physiques du milieu aquatique, constitue un préalable à l'apprentissage des nages sportives à la spécialisation technique et à l'entraînement en natation.

¹⁴⁸³ *Ibid.*, 17.

¹⁴⁸⁴ *Ibid.*, 18.

¹⁴⁸⁵ *Ibid.*, 18.

Niveau I : Elèves débutants : conseils pédagogiques et progression d'apprentissage
<p>Les étapes peuvent être les suivantes :</p> <p>1°/ Immersion volontaire.</p> <p>2°/ Expiration dans l'eau.</p> <p>3°/ Positions de flottaison et travail de coulées (ventrale et dorsale).</p> <p>4°/ Prise de conscience de l'action propulsive, jambes et bras à partir des mouvements des différentes nages.</p> <p>5°/ Association de la respiration à tous ces mouvements.</p> <p>6°/ Essai global des nages.</p>

Tableau n°47 : Conseils pédagogiques et progression d'apprentissage pour les élèves débutants en natation¹⁴⁸⁶.

S'agissant de l'évaluation, l'élève en fin d'étape doit être capable de parcourir « 50 mètres en utilisant la forme générale de deux nages de son choix »¹⁴⁸⁷, c'est-à-dire un savoir nager minimal et sécuritaire. À ce stade de la scolarité, la parole d'autorité n'impose pas de manière explicite de techniques de nages précises même s'il apparaît clairement qu'au final c'est l'acquisition des nages sportives qui est visée. Ce niveau de compétence correspond simplement aux exigences fixées par la circulaire n°65.154 du 15 octobre 1965 qui permet de différencier l'élève nageur de l'élève non-nageur pour des raisons de mise en sécurité des élèves et d'organisation pédagogique. Sur un plan quantitatif cela permet aussi d'apprécier le nombre d'élèves qui ont appris à nager en EPS.

Niveau II : vers le nager plus longtemps

Le niveau II correspond au groupe d'élèves débrouillés. En continuité avec les objectifs du niveau I (la maîtrise du comportement dans l'eau, sur l'eau et sous l'eau), il s'agit maintenant « de perfectionner l'aisance sur l'eau, sous l'eau et au-dessus de l'eau. »¹⁴⁸⁸

Niveau II Elèves débrouillés. Principaux objectifs
<p>Perfectionnement propulsif général.</p> <p>Education des perceptions visuelles, tactiles, proprioceptives et la maîtrise spatiale et temporelle dans le milieu liquide.</p> <p>Exercices de voltige au-dessus de l'eau, les entrées dans l'eau, les rotations-culbutes.</p> <p>Associer l'espace aérien et l'espace aquatique.</p>

Tableau n°48 : Les principaux objectifs pour les élèves débrouillés en natation¹⁴⁸⁹.

Concernant les élèves du groupe des nageurs débrouillés l'accent est mis sur l'amélioration des principes propulsifs et les feed-back sensoriels qui permettent d'une part, d'enrichir les perceptions sensorielles et, d'autre part, d'améliorer la qualité des apprentissages moteurs.

¹⁴⁸⁶ *Ibid.*, 18.

¹⁴⁸⁷ *Ibid.*, 18.

¹⁴⁸⁸ *Ibid.*, 18.

¹⁴⁸⁹ *Ibid.*, 18.

Niveau II : Elèves débrouillés : conseils pédagogiques, progression d'exercices, évaluations
Les élèves doivent répéter des mouvements propulsifs au cours de petits parcours avec des thèmes de correction très généraux et très simples.
A ce stade les élèves passent <i>un brevet utilitaire</i> comportant plusieurs épreuves :
1°/ Plonger de 1mètre de hauteur.
2°/ Aller chercher un objet à 2 mètres de profondeur.
3°/ Nager 15 minutes.

Tableau n°49 : Conseils pédagogiques et progression d'apprentissage pour les élèves débrouillés en natation¹⁴⁹⁰.

Pour l'évaluation de ce niveau II (nageurs débrouillés), il est préconisé d'utiliser le *brevet utilitaire* qui comprend alors trois épreuves : plonger de 1 mètre de hauteur (la maîtrise du au-dessus de l'eau), aller chercher un objet à 2 mètres de profondeur (la maîtrise du sous l'eau), nager pendant 15 minutes (la maîtrise du sous l'eau). Lorsque les élèves réussissent les trois épreuves de ce *brevet utilitaire*, on peut considérer qu'ils ont acquis en EPS un certain degré d'aisance dans le milieu aquatique. Implicitement, ces exigences institutionnelles imposent aux enseignants et aux maîtres d'EPS d'enseigner à leurs élèves des savoir-faire aquatiques précis pour pouvoir réussir cette épreuve, sans pour autant les nommer. Que faut-il alors savoir-faire pour concrètement obtenir ce sésame aquatique ?

1/. Plonger de 1 mètre de hauteur : c'est-à-dire accepter de déséquilibrer son corps, la tête vers le bas et les jambes vers le haut à partir d'un appui solide. Travailler sur le gainage pour qu'au moment où le corps pénètre dans l'eau il puisse aller loin et vite sans être « déformé » par les pressions exercées par l'eau.

2/. Chercher un objet à 2 mètres : c'est-à-dire accepter de s'immerger complètement de plus en plus longtemps et de plus en plus profondément. Réussir à descendre, par les pieds ou les mains, en subissant le moins possible la poussée d'Archimède, vers la maîtrise du plongeon canard (gestion des déséquilibres) etc.

3/. Pour réussir à nager 15 minutes, il faut maîtriser le cycle de la respiration aquatique, les principes généraux de la propulsion aquatique assurée par les bras, et enfin, gérer des déséquilibres propices aux déplacements aquatiques. Sans oublier l'utilisation des poussées au départ et à chaque virage pour aller vite et loin en gérant mieux ses potentialités. La parole d'autorité privilégie progressivement le fait de savoir nager longtemps avant de savoir nager rapidement.

Pour valider ce niveau II, les professeurs et maîtres d'EPS sont invités à utiliser le brevet dit « Assurance-Test »¹⁴⁹¹ proposé à l'époque aux élèves des écoles du premier degré par l'Union du sport et

¹⁴⁹⁰ *Ibid.*, 18-19.

¹⁴⁹¹ *Ibid.*, 19.

de l'éducation physique¹⁴⁹² (USEP). Il s'agit d'un savoir nager sécuritaire et minimal qui renvoie à la compétence de nager sur 25 mètres en nage libre départ plongé non chronométré. Les élèves peuvent donc pratiquer n'importe quel style de nage. Car, rappelons que réglementairement (FINA), la nage libre ne renvoie pas à la définition d'une nage précise. Le plus souvent, les nageurs de compétition utilisent la technique du crawl dans les épreuves dites de nage libre. Ainsi, lorsqu'il est précisé dans les curricula formels de l'EPS que les élèves doivent apprendre et/ou utiliser la nage libre dans le cadre de tests et/ou d'évaluations certificatives, et bien, la parole d'autorité ne donne pas directement la nature précise de la (ou des) nage autorisée et donc à apprendre en amont. Pour autant, chacun sait que pour nager vite et/ou longtemps la meilleure nage reste le crawl. Le crawl, c'est le bon sens aquatique en action.

Niveau III : maîtriser les quatre nages sportives, le plongeon et les virages

Le niveau III correspond à l'initiation à la natation sportive. Il concerne le groupe des élèves dits nageurs.

Niveau III : Elèves nageurs. Principaux objectifs
L'initiation à la natation sportive comporte :
1°/ L'apprentissage technique des 4 nages sportives : la brasse, le crawl, le dos, le dauphin.
2°/ L'apprentissage du plongeon de départ.
3°/ L'étude d'un ou deux virages.
4°/ L'orientation du travail vers la maîtrise de une ou deux nages dans lesquelles l'efficacité est plus facilement atteinte.

Tableau n°50 : Les principaux objectifs pour les élèves nageurs en natation¹⁴⁹³.

Le niveau III aspire à ce que les élèves maîtrisent les différentes phases techniques qui constituent une course en natation, c'est-à-dire la maîtrise du départ, la ou les nages sportives, et les virages. La parole d'autorité prend ici bien soin de préciser que les élèves doivent acquérir le crawl et non pas la nage libre. L'étude et l'acquisition des quatre nages sportives, par le biais d'exercices de répétitions et d'éducatifs, sur des distances de travail relativement longues, constituent la trame pédagogique générale des séances de natation.

Fait remarquable qui mérite d'être amplement souligné, c'est la première fois depuis les IM de 1945, qu'un texte officiel de l'EPS stipule explicitement la nature des nages à acquérir, en l'occurrence le

¹⁴⁹² L'USEP a délivré entre 1968 et 1969 60 217 brevets de natation appelés « Assurance-Test », in É. Solal, (1999). *op.cit.*, 270.

¹⁴⁹³ MJS et MEN (1967). *Programmation des APS dans les établissements scolaires du second degré. op.cit.*, 19.

crawl. On notera au passage que ce choix curriculaire officiel s'inscrit totalement dans les propositions de l'époque R. Catteau¹⁴⁹⁴ et de ses consorts¹⁴⁹⁵.

Niveau III : Elèves nageurs. Conseils pédagogiques et progression d'exercices
Les éléments techniques sont soigneusement étudiés et constamment remis à jour. Le travail comporte de nombreuses répétitions sur de longs parcours, mvts de jambes seules et de bras seuls, exercices spéciaux, nages complètes. A ce niveau l'élève passe deux tests : un brevet de 100m nage libre en moins de 2 minutes pour les garçons, 2'30" pour les filles, un brevet de sauveteur-nageur scolaire proposé par la Fédération nationale de sauvetage, degré élémentaire ou 2ème degré.

Tableau n°51 : Conseils pédagogiques et progression d'apprentissage pour les élèves nageurs en natation¹⁴⁹⁶.

Les élèves du niveau III doivent être capables de nager maintenant plus rapidement sur une épreuve plus courte qui correspond à une distance (sportive) imposée dans le cadre des compétitions sportives, c'est-à-dire le 100 mètres. Pour réussir ce test en moins de 2'00 pour les garçons et 2'30 pour les filles, il faut nécessairement avoir acquis certains savoir-faire aquatiques, comme la respiration aquatique, la propulsion aquatique, l'équilibre et l'équilibration aquatique. Effectivement, il n'est pas possible de réaliser avec succès ce test de 100 mètres, quelle que soit la nage pratiquée, si l'on ne maîtrise pas ces savoir-faire fondamentaux. Outre ce nager vite, ils peuvent passer un *brevet de nage longue* et un brevet de *sauveteur-nageur scolaire* (degré élémentaire ou deuxième degré) alors proposé par la Fédération nationale de sauvetage. On l'aura compris, l'élève nageur en EPS c'est celui qui est capable notamment en crawl de nager vite, de nager longtemps et de porter secours à autrui.

6.3. L'entraînement sportif et la spécialisation technique

Les niveaux IV et V correspondent au groupe des nageurs sportifs. Cette ultime étape de l'enseignement de la natation en EPS vise « *le perfectionnement sportif du jeune nageur.* »¹⁴⁹⁷ Elle doit donner lieu à de « *l'entraînement sportif à la natation.* »¹⁴⁹⁸

¹⁴⁹⁴ R. Catteau, & col. (1965). *op.cit.*

¹⁴⁹⁵ P.-R. Guilbert, (1973). *La natation aujourd'hui*. 3éd., Paris, Éditions Bornemann, 83 ; « À vrai dire le choix d'une première nage n'est pas un problème essentiel. Il ne s'agit pas en effet d'inculquer une nage mais d'enseigner la natation. Le crawl comme première nage présente certes l'avantage de la simplicité d'approche par le battement et impose une bonne respiration aquatique. »

¹⁴⁹⁶ MJS et MEN (1967). *Programmation des APS dans les établissements scolaires du second degré.* *op.cit.*, 19.

¹⁴⁹⁷ *Ibid.*, 19.

¹⁴⁹⁸ *Ibid.*, 20.

Niveaux IV et V : nageurs sportifs. Principaux objectifs
<p>Au niveau IV</p> <p>1°/ Préparation physique spécifique.</p> <p>2°/ Un entraînement aux quatre nages visant : l'affinement des sensations propulsives, l'adaptation cardio-respiratoire, la recherche de l'efficacité.</p> <p>3°/ L'orientation éventuelle vers le plongeon, le water-polo, la natation artistique.</p> <p>4°/ La préparation du brevet de surveillant de baignade.</p> <p>Au niveau V</p> <p>1°/ La spécialisation dans un style supposant un entraînement adapté.</p> <p>2°/ La préparation des épreuves d'examens (option baccalauréat).</p> <p>3°/ La préparation des compétitions scolaires et non scolaires.</p> <p>4°/ La préparation du brevet de maître nageur sauveteur.</p>

Tableau n°52 : Les principaux objectifs pour les élèves nageurs sportifs¹⁴⁹⁹.

Concernant les niveaux IV et V, la spécialisation et l'entraînement prennent chrono-logiquement le pas sur la polyvalence technique et l'apprentissage d'invariants attendus aux niveaux précédents. Pour ce qui est de la natation course, l'entraînement s'oriente vers la spécialisation dans l'une des quatre nages sportives. Les autres activités physiques liées classiquement à la culture sportive natatoire, à savoir le water-polo, la natation artistique, le plongeon, trouvent également une place de choix dans cette programmation. Contrairement aux IO précédentes, la *Programmation des APS* du 3 mai 1967 ne laisse pas aux enseignants d'EPS une marge de liberté importante, puisque les objets d'enseignement ou les savoir-faire à transmettre sont largement définis. En précisant d'une part, les savoir-faire à enseigner et, d'autre part, la manière de les transmettre, la *Programmation des APS* limite en quelque sorte le degré de liberté didactique et pédagogique du personnel enseignant d'EPS. En définitive, lorsque la parole d'autorité se précise, c'est la liberté des enseignants d'EPS qui diminue.

Contrairement à la circulaire du 21 août 1962, la *Programmation des APS* de 1967 indique très clairement la nature et l'intensité des rapports que le champ de l'EPS se doit d'entretenir avec les APSA et le sport. Au final, nous constatons en 1967 que l'identité de la natation scolaire est fortement attachée aux techniques de nage sportive et aux sports habituellement affiliés à la FINA (water-polo, plongeon, natation synchronisée).

La lecture de la *Programmation des APSA* du 3 mai 1967 nous permet d'identifier, pour la première fois depuis les IM de 1945, la nature précise des objets d'enseignement aquatiques (savoir-faire à enseigner) à transmettre aux élèves de la 6^{ème} à la terminale. Pour la natation (nager vite ou nager longtemps), nous pouvons alors classer ces savoir-faire selon deux familles : la première liée aux contraintes et ressources physiques du milieu aquatique, c'est-à-dire la respiration, l'équilibre, et la propulsion. La seconde qui correspond davantage à des savoir-faire aquatiques culturellement et socialement fondés sur les quatre nages sportives, les virages et les départs de spécialité. En outre, ce texte officiel indique au personnel enseignant d'EPS des jalons très précis quant à la manière de

¹⁴⁹⁹ *Ibid.*, 20.

s'organiser pédagogiquement pour enseigner ces savoir-faire. Enfin, pour ce qui est de l'évaluation des élèves en natation, nous avons pu voir qu'il fallait qu'ils soient de la classe de 6^e à celle de terminale en capacité de : nager longtemps (15 minutes), de nager rapidement (100 mètres), de porter secours à autrui.

Si la *Programmation des APSA* du 3 mai 1967 nous indique clairement, et pour la première fois depuis 1945, ce que les élèves devaient apprendre en natation (second degré) et comment ils devaient l'acquérir, en revanche, à la même époque que savons-nous de l'évolution des techniques de nage sportive et de la méthodologie de l'entraînement dans l'espace du champ sportif ?

6.4. L'évolution des techniques de nage et l'universalisme sportif

Au mitan des années soixante, l'évolution des techniques de nage sportive et la méthodologie de l'entraînement en natation demeurent dans une large mesure très empirique. Selon T. Terret, « *les aspects biomécaniques et physiologiques traditionnels sont encore directement interpellés pour orienter les réflexions des entraîneurs.* »¹⁵⁰⁰ Toutefois, le recours à des données scientifiques dans l'optique de justifier certains choix de formation et d'entraînement des nageurs sportifs n'est pas une chose récente notamment à l'endroit des questions relatives à l'hydrodynamisme. En l'espèce, dès 1943, il est déjà fait référence au principe de résistance à l'avancement pour légitimer notamment l'apprentissage de « *la coulée* »¹⁵⁰¹ utile à toutes les techniques de nage. Au cours des années cinquante, d'autres pédagogues de la natation font également usage de données scientifiques pour cautionner d'une part, l'importance de la coulée-glisée : « *la résistance de l'eau à l'avancement d'un corps immergé est de la forme $R=KSV^2$* »¹⁵⁰² ; et, d'autre part, de la résistance d'appui. Néanmoins, selon Thierry Terret, il faut attendre encore quelques années plus tard, pour voir se diffuser auprès des pédagogues de la natation les travaux de A. Mart-Lagarde et J.-M. Olive relatifs à l'hydrodynamisme¹⁵⁰³. Nous ne sommes pas tout à fait d'accord avec ce constat¹⁵⁰⁴.

¹⁵⁰⁰ T. Terret, (1996, a). « Histoire de la natation. », in T. Terret, (dir.). *op.cit.*, 82.

¹⁵⁰¹ Commissariat à l'EGS (1943). *L'enseignement naturel de la natation. op.cit.*, 3-5.

¹⁵⁰² FFN, Commission d'Études (1957). *op.cit.*, 9. Selon les auteurs de cette commission « *Pour diminuer cette résistance, dont l'importance dans les nages modernes est de plus en plus grande par suite de l'augmentation de la vitesse, il faut diminuer S par une orientation favorable du corps et réduire le plus possible le coefficient de forme K. Pour cela, il faut rechercher au maximum la forme, sans angle rentrant ni surfaces trop inclinées sur la direction de déplacement.* » Ces considérations renvoient directement à ce que R. Catteau appelle aujourd'hui la construction d'un corps projectile.

¹⁵⁰³ A. Mart-Lagarde, & J.-M. Olive, (1950). *Problèmes hydrodynamiques de la natation*. Lille, Institut de mécanique des fluides ; cité par T. Terret, (1996, a). *op.cit.*, 83.

¹⁵⁰⁴ En attestent les propositions de Raymond Siener, qui avait déjà intégré dès 1943 l'importance de l'hydrodynamisme dans l'apprentissage naturel de la natation en situation d'autopropulsion autonome, in, Éducation Générale et Sports (1943). *Revue officielle du Commissariat Général. op.cit.*, 4-6. Dans son livre de 1955, il reprendra d'ailleurs quasiment intégralement (texte et schémas) toute cette partie du cours n°19 datant de 1943, voir R. Siener (1955). *op.cit.*, 13-16.

Progressivement les pédagogues de la natation portent une plus grande attention aux lois mécaniques qui régissent le milieu aquatique. Néanmoins, la scientification de l'enseignement et de l'entraînement en natation semble se réaliser lentement. Dans le champ de l'EPS et du sport, Raymond Catteau incarne celui qui pose pour la première fois un regard scientifique de haut degré sur à la fois l'analyse de l'activité du nageur, confronté en permanence aux contraintes et aux ressources inhérentes à la pratique de la natation, et sur l'analyse de celui qui apprend, ; autrement dit, l'élève qui n'est d'ailleurs plus considéré par R. Catteau comme un simple répétiteur et exécutant. Son ouvrage et ses articles montrent entre autre qu'il s'intéresse d'une part, aux aspects bio-mécaniques de la propulsion de nageur¹⁵⁰⁵ (électromyogrammes) et, d'autre part, aux effets du cycle respiratoire sur la pression artérielle et la consommation d'oxygène¹⁵⁰⁶.

À la recherche de la glisse

Selon Georges Garret, moniteur national de natation et illustre entraîneur au Cercle des Nageurs de Marseille, les techniques de nage sportive n'évoluent guère au cours des années soixante. Effectivement, selon lui « *les Jeux de Tokyo n'auront, cette fois, été marqués par aucune innovation importante : l'universalisation des procédés est à peu près totale du point de vue des méthodes d'entraînement, les divergences provenant surtout des possibilités d'entraînement plutôt que de conceptions différentes. La technique pure continue naturellement d'évoluer, mais sans changement notable.* »¹⁵⁰⁷ Mais, si on se réfère à l'analyse du journaliste François Oppenheim, il apparaît clairement que seuls les « *nageurs techniciens* »¹⁵⁰⁸ accèdent aux podium internationaux. Selon lui, les meilleurs techniciens sont ceux qui maîtrisent « *au moins trois de ces données : le meilleur équilibre, la meilleure coordination, les meilleurs mouvements, la meilleure réparation de l'effort.* »¹⁵⁰⁹ D'une manière générale, la principale innovation technique observée en crawl et en papillon est celle de la *rotating action*, c'est-à-dire une action de bras qui ne marque pas de temps d'arrêt sur la phase de glissée. Cette action a été énoncée par l'entraîneur américain James Counsilman. Quant à l'effet technique *boomerang*, qui correspond à un trajet aquatique fléchi des bras en dos et en crawl, il semble demeurer, puisque tous les champions olympiques le pratiquent. En outre, l'inspiration unilatérale utilisée par presque la totalité des nageurs de crawl aux JO d'Helsinki (1952), de Melbourne (1956) et de Rome (1960) s'estompe peu à peu, pour laisser la place à l'inspiration bilatérale. En nage libre, le virage culbute autorisé depuis 1963 vient remplacer le virage à la main couramment appelé la butée-renversée. Les différents styles de crawl se spécialisent en fonction des distances de course, tant au niveau de la fréquence des battements que celle de l'inspiration.

¹⁵⁰⁵ R. Catteau, (1964). « La propulsion du nageur. », *Revue EP.S*, 70, 75-80.

¹⁵⁰⁶ R. Catteau, (1961). « La respiration du nageur. », *Revue EP.S*, 68, 34.

¹⁵⁰⁷ G. Garret, (1965). « En natation. » *Revue EP.S*, 73, 87-88, et 124.

¹⁵⁰⁸ F. Oppenheim, (1965). « Évolution de la technique des nages. », *Revue EP.S*, 73, 89.

¹⁵⁰⁹ *Ibid.*, 89.

Chez les nageurs de papillon, on remarque la généralisation de l'inspiration tous les deux cycles nagés pendant la phase de traction puis de poussée des bras (épreuve sur 100 mètres) pour maintenir plus longtemps à l'horizontal les épaules sous l'eau et obtenir ainsi un meilleur hydrodynamisme. D'autant plus que « *l'ondulation partant des hanches est moins préjudiciable à l'avancement.* »¹⁵¹⁰ Concernant l'évolution de la brasse, c'est « *la technique de l'américain Chet Jastremski du nom de son premier grand exposant* »¹⁵¹¹ qui triomphe. En effet, il (Chet Jastremski) « *sacrifie totalement l'action des jambes à la rotating action des bras, dont la vitesse et la puissance de tirée sont favorisées par une position – tête baissée et épaules maintenues immergées durant la tirée – et de respiration – aspiration prise à l'extrême fin de la tirée.* »¹⁵¹²

Les principales innovations techniques observées dans les différentes nages consistent à accorder une plus grande importance à l'action des bras par le principe même de la *rotating action*, à la vitesse de la cadence et à l'élimination du temps de glisse. Enfin, l'immersion de la tête dans l'optique de favoriser la réduction des résistances frontales à l'avancement - recherche d'un meilleur hydrodynamisme se systématisent - notamment chez les nageuses qui pratiquent le style brasse-glissée.

L'universalisation de la pratique de la natation sportive et la recherche de performances poussent les nageurs et les entraîneurs à spécialiser les techniques de nage à la limite des règlements sportifs (FINA). Cette évolution a été catalysée par un contexte politique national et international favorable à l'expansion du sport élitaire dans un contexte de guerre froide, autrement dit, d'opposition indirecte entre les pays du bloc de l'Est et ceux de l'Ouest. Le classement des nations en fonction du nombre de médailles obtenues aux JO témoigne alors de la santé physique d'un pays au travers de ces politiques en matière de formation et d'éducation sportive. La France, durant la période dite de guerre froide, ne semble étrangère à ces préoccupations en atteste l'action politique menée par Maurice Herzog et ses successeurs. D'ailleurs, le nombre de médailles obtenues entre les JO de Rome (0 d'or, 3 d'argent, 2 de bronze pour 83 nations présentes) et ceux de Munich en 1972 (2 d'or, 4 d'argent, 7 de bronze, 121 nations présentes) laisse à penser que les mesures prises par l'État ont sans doute fait progresser la France, au moins, au tableau des médailles olympiques. Toutes choses étant par ailleurs égales. Effectivement, au cours des années soixante et soixante-dix, la politique sportive menée par le gouvernement français s'inscrit selon une perspective qui tend à contrôler administrativement et à encourager financièrement¹⁵¹³ le champ des activités physiques et sportives sans apparaître ni trop dirigiste ni trop libérale. L'objectif étant alors d'assurer le développement rapide du sport français pour rester bien placé dans le concert des pays riches

¹⁵¹⁰ *Ibid.*, 89.

¹⁵¹¹ *Ibid.*, 89. Pour l'ensemble de l'évolution des techniques de nage sportive durant les années soixante, voir également F. Oppenheim, (1964). *op.cit.*, 77-125.

¹⁵¹² F. Oppenheim, (1964). *op.cit.*, 122.

¹⁵¹³ Sous Maurice Herzog est créé et mis en place, entre 1959 et 1966, tout un instrument administratif et ensemble de mesures pour contrôler et orienter le développement du sport en France ; il s'agit du Haut-commissariat puis du Secrétariat d'État, du Conseil national du sport (1960), des lois de programmation (1961-1965), du diplôme du brevet d'État sportif (1963) etc.

présents aux JO. Il s'agit alors de moderniser le champ sportif avec l'idée notamment de rapprocher¹⁵¹⁴ les activités physiques sportives civiles de celles pratiquées à l'école dans le cadre du sport scolaire et des enseignements obligatoires de l'EPS¹⁵¹⁵. Car, selon Maurice Herzog « *Le sport doit être considéré comme un service public.* »¹⁵¹⁶ Entre 1958 et 1966 le nombre de licenciés sportifs passe 2 498 894 à 4 449 597. En 1964 l'ensemble des subventions données par l'État aux fédérations sportives olympiques (21 en 1964) est conséquent puisqu'il atteint un record de 11 848 253 francs. Si la Fédération Française d'Athlétisme reçoit la plus importante dotation de 2 293 944 francs, la natation se voit attribuer la troisième plus importante subvention de 1 427 718. En 1965 la France compte 132 fonctionnaires (27 cadres techniques nationaux et 105 conseillers régionaux) mis à disposition dans les fédérations sportives pour encadrer et assurer le développement du sport en France. Il est évident que cette politique sportive a favorisé considérablement le développement des activités physiques sportives à la fois dans le secteur privé et public, pour la masse et pour l'élite. Selon Jean-Paul Clément « *l'organisation du sport comme celle que connaît la France incarne assez bien un type intermédiaire entre le sport étatisé des pays de l'Est et le sport privé du bloc anglo-américain, où pourtant l'État providence s'est développé.* »¹⁵¹⁷ Toutefois, l'expansion de la natation sportive et de loisir demeure, dans une large mesure, directement dépendante de l'évolution même des choix politiques nationaux et locaux en faveur de la construction de piscines couvertes et découvertes.

Quand les piscines se construisent

Au cours des années soixante la démocratisation de l'enseignement de la natation, dans et hors du champ de l'école, reste dans une large mesure totalement dépendante des infrastructures (piscines chauffées couvertes ou découvertes). Effectivement, toutes les analyses¹⁵¹⁸ s'accordent pour dire que la France est, dans ce domaine, sous équipée et en retard vis-à-vis des autres pays européens. En effet, la sportivisation de la France en général et de l'EPS en particulier requiert inexorablement de nouvelles infrastructures sportives qui jusqu'à lors n'apparaissaient pas aussi nécessaires dans les conceptions traditionnelles de l'EPS. C'est très logiquement qu'il est rappelé dans la *Programmation des APS* du 3^e mai 1967 que « *son enseignement (la natation) dépend étroitement des conditions matérielles ; piscine couverte, utilisable toute l'année.* »¹⁵¹⁹ Dans le même temps la parole d'autorité accorde, toujours, une certaine priorité à l'enseignement de la natation, puisque « *selon les possibilités locales et saisonnières cette activité (la natation) pourra mordre à concurrence de 25% sur les horaires des autres*

¹⁵¹⁴ Voir à ce sujet la mise en place des Centres d'animation sportive en 1972 par Joseph Comiti, alors Secrétaire d'État auprès du Premier ministre, chargé de la jeunesse, des sports et des loisirs, puis des Sections d'animation sportive en 1977 par Jean-Pierre Soisson, alors Secrétaire d'État auprès du ministre de la Qualité de la vie, chargé de la Jeunesse et des Sports.

¹⁵¹⁵ É. Combeau-Mari, (1998). *op.cit.*

¹⁵¹⁶ Journal *Le monde* du 18 mai 1963.

¹⁵¹⁷ J.-P. Clément, et al. (1994). *Sport et pouvoirs au XXe siècle*. Grenoble, Sport en questions, PUG, 48.

¹⁵¹⁸ M. Attali, & J. Saint-Martin, (2004). *op.cit.*, 71-76.

¹⁵¹⁹ MJS et MEN (1967). *Programmation des APS dans les établissements scolaires du second degré*. Partie B. Natation, *op.cit.*, 17-20.

activités. »¹⁵²⁰ Sous la Ve République l'amélioration économique de la France favorise la mise en place d'une véritable politique d'équipements sportifs menée par le haut commissaire Maurice Herzog (1958-1966). L'universalisme sportif et la course aux médailles olympiques imposent à tous les pays qui souhaitent y participer de construire d'adapter leurs équipements sportifs à ces nouvelles exigences. En 1961¹⁵²¹, ce sont essentiellement les grandes villes qui bénéficient de nombreuses installations nautiques. Celles de plus 1000 habitants (sauf Paris, Lyon, Marseille) totalisent 33 bassins de 50 mètres et 405 bassins de 25 mètres. D'autre part, la démographie (le baby-boom) et l'augmentation des effectifs scolaires dues aux réformes de l'enseignement, viennent accentuer ce manque cruel d'installations nautiques. Néanmoins, au cours de cette période le nombre d'infrastructures progresse sous l'impulsion d'une politique d'équipements sportifs menée par le gouvernement de de Gaulle.

C'est en effet sous l'effet des lois programmes (1961-1965) que l'on voit croître de manière importante le nombre de bassins couverts et découverts sur tout le territoire national. Entre 1961 et 1965, 832 piscines furent construites au niveau national dans le cadre de la première loi Herzog¹⁵²². Cette forte croissance d'installations aquatiques a sans doute favorisé la diffusion de l'enseignement de la natation scolaire et l'entraînement des nageurs sportifs dans de meilleures conditions¹⁵²³. On note également que les fameux bassins aquatiques mobiles¹⁵²⁴ (BAM), présentés par M. Grosborne¹⁵²⁵ au début des années cinquante, continuent à être construits au cours des années soixante et soixante-dix. Le principe consiste à laisser un temps les BAM à la disposition des municipalités pour les scolaires. Mais, si au niveau national le nombre de piscines augmente, en revanche, on constate qu'il existe encore des disparités importantes entre les différents départements français et entre les grandes agglomérations et les villes moyennes. Par exemple, pendant que l'on construit, entre 1959 et 1969, dans le département du Nord, grâce aux subventions attribuées par les collectivités locales et le ministère de la Jeunesse et Sports, quatorze piscines couvertes dont deux olympiques, c'est seulement une piscine de 50 mètres et cinq de 25 mètres chauffées couvertes (dont une découverte) qui voient le jour dans le département de la Manche (50). En 1972 ce sont encore vingt et une piscines supplémentaires qui sont réalisées¹⁵²⁶ dans le département du Nord.

Or, il est évident que l'augmentation progressive du nombre d'installations nautiques chauffées et couvertes encourage et facilite l'enseignement de la natation scolaire tout au long de l'année, ce qui,

¹⁵²⁰ *Ibid.*, 7 (tableau).

¹⁵²¹ Statistiques données dans le bulletin du SNEP n°80, 1961, issues de rapports préliminaires au projet de loi-programme concernant l'équipement sportif et socio-éducatif, publiées par les services du Premier Ministre Michel Debré.

¹⁵²² J. Zoro, (2002). *op.cit.*, 216.

¹⁵²³ Rappelons toutefois que Christine Caron, dit Kiki, vice-championne olympique du 100 m dos en 1964, a souvent sur les plateaux de télévision et dans son autobiographie témoigné qu'elle payait son entrée à la piscine pour venir s'entraîner en vue des JO de Mexico (1968). C. Caron, (2006). *Kiki - par Christine Caron*. Paris, Éditions Jacob-Duvernet.

¹⁵²⁴ J.-B. Grosborne, (1951). « Une solution intéressante au problème de baignade. » *Revue EP.S*, 7, 37-38.

¹⁵²⁵ Champion de France sur 200m brasse en 1945.

¹⁵²⁶ É. Solal, (1999). *op.cit.*, 270.

auparavant, n'était pas le cas avec les infrastructures en pleine eau. Dans une large mesure, la démocratisation de l'enseignement de la natation n'a pu se faire que grâce à des choix politiques nationaux et locaux favorables à la réalisation de nombreuses piscines couvertes et chauffées.

Réglementer l'enseignement de la natation à l'école

C'est vraisemblablement suite à l'augmentation du nombre de piscines et des élèves recevant un enseignement de natation que le ministère de la Jeunesse et des Sports met en place des règles de sécurité par les circulaires des 15 et 18 octobre 1965 dans l'optique de mieux encadrer et contrôler cet enseignement natatoire à l'école. D'ailleurs, la démocratisation de l'enseignement de la natation à l'école s'accompagne inévitablement d'un processus de légalisation institutionnelle qui consiste à donner à cet enseignement un cadre légal en cas de litige et d'accidents. Dès lors, le nombre d'élèves par groupe d'apprentissage dans un bassin est limité à seize pour les non-nageurs et à vingt-cinq pour un groupe de nageurs et de non-nageurs (9 au maximum). C'est donc la circulaire n°65.154 du 15 octobre 1965 qui définit pour la première fois, et pour longtemps, un indispensable savoir nager de type sécuritaire à travers la compétence d'effectuer un 50 mètres (élève nageur). Par ailleurs, on note que l'enseignement de la natation à l'école primaire s'accélère puisque ce ne sont pas moins de 60 217 brevets de natation (25 mètres nage libre, départ plongé, non chronométré) qui sont délivrés au cours de l'année scolaire 1968-1969¹⁵²⁷. La mise en place du tiers temps pédagogique¹⁵²⁸ (7 août 1969) dans l'école élémentaire maternelle a sans doute favorisé l'expansion de l'enseignement de la natation.

6.5. Des épreuves d'EP aux épreuves sportives : de la nage libre aux quatre nages sportives

C'est en adéquation avec les IO de 1967 que le sport, parmi toutes les APS, doit occuper toute la place dans les examens scolaires relatifs aux épreuves d'EPS. En effet, entre 1962 et 1967, on constate que le processus de sportivisation des examens scolaires en EPS s'accroît (baccalauréat). Dans les textes officiels, on passe de manière très explicite *d'épreuves d'éducation physique*¹⁵²⁹ à des *épreuves sportives*¹⁵³⁰ en raison sans doute de la disparition de l'épreuve de gymnastique non sportive (1959). Dès lors, les épreuves sportives des examens et concours scolaires portent sur les trois disciplines suivantes : l'athlétisme, la gymnastique sportive, la natation¹⁵³¹ En l'espèce, l'arrêté du 10 août 1967 et la circulaire du 29 novembre 1967, relatifs « *aux épreuves sportives* » du baccalauréat, invitent le personnel enseignant à évaluer les élèves à partir d'épreuves physiques qui se réfèrent dans une large mesure à la

¹⁵²⁷ *Ibid.*, 270.

¹⁵²⁸ Arrêté du 7 août 1969 relatif à L'aménagement de la semaine scolaire et à la répartition de l'horaire hebdomadaire dans les écoles élémentaires et maternelles. La répartition horaire est la suivante : 10 heures au français, 5 heures au calcul, 6 heures aux disciplines d'éveil, 6 heures sont réservées à l'EPS.

¹⁵²⁹ Circulaire du 28 février 1963. *op.cit.* 510-517.

¹⁵³⁰ Circulaire n° 67-408/B du 29 novembre 1967, Application des arrêtés du 10 août 1967 portant organisation des épreuves sportives dans les différents examens scolaire. BOEN, 46 (7-12-67), 3013-3025.

¹⁵³¹ *Ibid.*

culture sportive compétitive extrascolaire. Ainsi, l'ouverture culturelle portée par les IO de 1967 sur les APS et le sport se limite en définitive, au niveau des examens scolaires en EPS, uniquement à des épreuves sportives qui existent et qui ont d'ailleurs déjà leur équivalent dans le champ sportif. Dès lors, l'évaluation ou plus exactement la notation des élèves, s'établit à partir de barèmes nationaux conçus par Jean Letessier. Effectivement, l'appréciation de la valeur physique des élèves prend en compte uniquement les résultats obtenus aux épreuves sportives sans tenir compte notamment de l'âge des élèves. Selon B. Maccario ces nouvelles modalités de notation des élèves accordent uniquement de l'importance au *corps chiffré*¹⁵³² (chronomètre et décamètre). La logique sportive, qui consiste à classer les individus en fonction de résultats mesurés ou chronométrés, émerge de manière hégémonique dans le cadre de l'évaluation certificative de la motricité des élèves en EPS, sans doute pour des raisons à la fois culturelles et docimologiques. Effectivement, ces épreuves sont d'une part, simples à mettre en place et, d'autre part, elles permettent de classer facilement les élèves entre eux à partir notamment de l'utilisation du barème Jean Letessier (athlétisme, natation). Voyons maintenant les épreuves proposées en 1967¹⁵³³ :

- 1/. l'athlétisme : 4 épreuves pour les garçons : 80 mètres plat, saut en hauteur, lancer de poids, grimper 6 mètres. Pour les filles 3 épreuves : 60 mètres plat, saut en hauteur, grimper 3 mètres ou lancer de poids ;
- 2/. la gymnastique : enchaînement au sol, le candidat choisi un enchaînement parmi 3, le A 14 pts., le B 17 pts., le C 20 pts. ;
- 3/. la natation : 50 mètres nage libre chronométré départ plongé ou sauté.

Pour les autres examens (BEPC, brevet élémentaire, CAP, brevets techniques, brevets sportifs scolaires)¹⁵³⁴ les épreuves sportives sont organisées sur cette même base d'épreuves. On peut toutefois remarquer que pour l'épreuve de natation prévue pour le BEPC, les impétrants doivent parcourir un 50 mètres nage libre départ plongé mais sans limite de temps. Lorsque les candidats parviennent alors à nager dans l'intégralité le 50 mètres ils obtiennent une majoration de 2 points. Une fois de plus le législateur n'impose pas de techniques de nage précises puisqu'il s'agit en l'occurrence d'une épreuve de « *nage libre*. » Cette épreuve constitue une sorte de savoir nager sécuritaire minimal qui ne s'appuie pas sur un savoir culturellement fondé sur la natation sportive en l'occurrence. En effet, il faut attendre encore quelques années (1972) pour voir apparaître dans les modalités d'évaluation certificative du baccalauréat et des divers brevets¹⁵³⁵ de l'enseignement secondaire la possibilité de pouvoir choisir une technique de nage parmi les quatre nages sportives. Ce choix accorde plus de cohérence et de continuité entre le

¹⁵³² B. Maccario, (1982). *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS*. Paris, Éditions Vigot.

¹⁵³³ Il s'agit en l'occurrence d'épreuves ponctuelles organisées en fin d'année scolaire.

¹⁵³⁴ Circulaire du 29 novembre 1967, B.O., 46 du 07/12/67, 3013-3025, *op.cit.*

¹⁵³⁵ Pour les autres examens scolaires la natation est parfois rendue facultative comme pour le brevet d'étude du 1^{er} cycle, voir l'arrêté du 28 septembre 1972, Organisation de l'épreuve d'EPS à l'examen du baccalauréat de l'enseignement secondaire. *op.cit.*, 3421.

contenu même de la *Programmation des APS* de 1967 et l'évaluation certificative de 1972, puisqu'elle prévoit de spécialiser les élèves dès le niveau III vers les techniques de nage sportive. Effectivement, c'est l'arrêté du 28 septembre 1972 qui impose de choisir une technique de nage parmi les quatre nages sportives dans le cadre « *d'épreuve d'éducation physique et sportive.* »¹⁵³⁶ En outre, et comme ce fut le cas précédemment, les épreuves portent sur l'athlétisme (hauteur, poids et choix entre 80m et 1000m), la gymnastique (un enchaînement imposé, un enchaînement libre et un grimper de corde) la natation et un grimper. Les candidats choisissent deux APS parmi les trois imposées.

Les quatre nages sportives au baccalauréat 1972

Pour l'épreuve de natation du baccalauréat (second degré et technique) et des brevets de technicien, les candidats retiennent au choix de nager un 50 mètres chronométré¹⁵³⁷ dans un style de nage qui fait directement référence pour la première fois au vocable réglementaire lié aux règlements de la FINA en vigueur à l'époque, c'est-à-dire « *la nage libre, la brasse, le papillon, le dos crawlé.* »¹⁵³⁸ La référence à la culture natatoire compétitive fait son entrée dans le champ de l'EPS par l'intermédiaire de l'évaluation certificative sous la forme d'un parcours de vitesse chronométré sur une distance imposée et en ayant recours à une technique de nage codifiée. En outre, l'organisation des épreuves se fait toujours de manière ponctuelle mais pour la première fois les candidats sont évalués par d'autres enseignants d'EPS que ceux qu'ils ont eus durant l'année scolaire. Par rapport aux modalités d'évaluation de 1967, l'âge des élèves est à nouveau pris en compte selon trois tranches différentes : moins de 17 ans, entre 17 et 25 ans et plus de 25 ans. D'une manière générale, on peut affirmer que les modalités d'évaluation certificative se rapprochent en 1972 des épreuves pratiquées dans le cadre de la natation sportive : performance chiffrée et respect des règlements sportifs.

Dans un contexte historique marqué d'un côté par la démocratisation de la sélection scolaire et, de l'autre côté, par la sportivisation de la société française, on remarque que l'évaluation certificative de l'EPS aux examens scolaires porte l'empreinte de ces deux processus puisqu'il s'agit dorénavant (1972) de classer et de noter des sujets en fonction de résultats chiffrés et mesurés obtenus au cours d'épreuves codifiées en référence aux différentes réglementations sportives.

6.6. L'acculturation scolaire de la natation course ou la conquête de l'eau

Il est patent de constater que des IO de 1959 à celles de 1967 l'enseignement des *gestes sportifs* a toujours été officiellement présent dans les différents temps pédagogiques de l'EPS à savoir la leçon, la

¹⁵³⁶ *Ibid.*, 3419.

¹⁵³⁷ Pour obtenir la note de 10/20 il faut nager pour les garçons le 50m brasse en 58''30, le 50m nage libre en 47''4, le 50m papillon en 52''7, le 50m dos crawlé en 58''2. Pour ces mêmes performances les filles obtiennent la note de 13/20. À titre comparatif en 1972 Michel Rousseau est champion de France du 100m nage libre en 52''6 (R.F), Roger-Philippe Menu sur 100m brasse en 1'07''6.

¹⁵³⁸ Arrêté du 28 septembre 1972, *op.cit.*, 3419.

demi-journée de plein air puis celle de sport¹⁵³⁹, et l'association sportive. En effet, si les IO de 1959 ont réussi à maintenir en quelque sorte l'EPS dans la tradition en redonnant d'une part, à la gymnastique de formation¹⁵⁴⁰ ses lettres de noblesse et, d'autre part, en plaçant l'initiation sportive dans le cadre des séances de plein air, la circulaire de 1962 a introduit l'obligation de transmettre et d'utiliser « *les gestes sportifs les plus caractéristiques* »¹⁵⁴¹ au cours de la leçon des deux hebdomadaires, de la demi-journée de sport (1961), et des compétitions sportives scolaires officiellement organisées par l'ASSU. En outre, si d'un côté les IO de 1967¹⁵⁴² ont souhaité ouvrir davantage les contenus de l'EPS sur la modernité, en offrant notamment à toute une jeunesse scolarisée des activités sportives, de l'autre côté, on s'aperçoit que cette ouverture culturelle s'est le plus souvent limitée à certains sports olympiques et donc à l'apprentissage des techniques sportives qui s'y rattachent. Du point de vue de l'évolution des curricula formels (quels savoir-faire transmettre ?), on peut dire qu'il y a effectivement un certain prolongement entre les IO de 1962 et celles de 1967 puisque la matière de référence demeure la gestualité des experts sportifs. En attestent le curriculum formel de 1967 et les modalités d'évaluations certificatives de 1972 à l'endroit l'enseignement et de l'évaluation de la natation en EPS. On constate alors que la logique d'ouverture culturelle proposée dans les IO de 1967 sur les activités physiques et sportives et le sport, se réduit essentiellement à la seule logique sportive (motricité de forme). Effectivement, pour la natation, il s'agit de maîtriser les quatre techniques de nage sportive, les départs, et les virages de spécialité pour pouvoir *in fine* se spécialiser et s'entraîner pour la compétition.

Après l'école du sport, il semble bien que ce soit le sport à l'école qui s'impose dans la plupart des contenus officiels de l'EPS. Cette volonté est bien celle que l'on retrouve défendue par les signataires de *l'Essai de doctrine du sport* (1965) et les membres de la FSGT, car tous souhaitent pour des raisons différentes que le sport de compétition et de loisir se développe, entre autre, à l'école. Que dire alors de l'identité des curricula formels pour la natation ?

Des curricula formels précis : la trilogie E-R-P et les nages sportives

L'analyse des IO et de la *Programmation des APS* de 1967 permet d'objectiver que pour la première fois depuis 1945 la parole d'autorité définit avec précision d'une part, la nature des savoirs ou des objets d'enseignement à transmettre aux élèves de la 6^{ème} à la terminale et, d'autre part, la manière de les transmettre. Ce constat vaut d'ailleurs pour l'athlétisme (courses, sauts, lancers) la gymnastique sportive (sol, agrès), les sports de plein air, la danse, l'éducation physique utilitaire et professionnelle, les

¹⁵³⁹ Circulaire n° 1355 du 1^{er} juin 1961. Mise en place de la demi-journée de sport, *op.cit.*

¹⁵⁴⁰ Seurin, P., Haure-Placé, L., Marchand, R., Sère, M. (1949). *op.cit.*

¹⁵⁴¹ Pour les jeunes filles « *cette orientation athlétique s'adressera plutôt à celle d'entre elles qui marquent un intérêt ou des aptitudes certains. Pour les autres, les plus nombreuses, la part des leçons ordinaires réservée à l'initiation sportive s'efforcera de répondre à leur goût de l'esthétique et de l'expression corporelle.* », in, Circulaire du 21 août 1962, *op.cit.*, 3371.

¹⁵⁴² Signées par le ministre de l'Éducation nationale Alain Peyrefitte et par François Missoffe ministre de la Jeunesse et des Sports.

sports collectifs et les jeux pré-sportifs collectifs. En effet, si auparavant il s'agissait d'enseigner collectivement, sans plus de précision d'ailleurs, « *les gestes sportifs les plus caractéristiques* » (1959-1962), dorénavant, il s'agit d'acquérir des invariants techniques (E-R-P) indispensables à l'établissement d'une motricité aquatique d'obédience sportive (IO 1967) et dont le couronnement reste lié à la maîtrise des techniques de nage sportive pour nager vite ou longtemps. De ce point de vue, on peut affirmer qu'il existe un certain prolongement entre la circulaire du 21 août de 1962 et la *Programmation des APS du 3 mai 1967* puisqu'il s'agit d'initier les élèves aux techniques sportives les plus caractéristiques, de les entraîner et de les faire participer à des compétitions sportives. Selon la *Programmation des APS* du 3 mai 1967 les élèves doivent apprendre en natation à maîtriser :

- la respiration, la flottaison, la propulsion (E-R-P) ;
- les entrées dans l'eau : le plongeon de départ, les virages culbutés, les coulées dorsale et ventrale, la synchronisation de la respiration avec la propulsion ;
- et enfin, l'apprentissage de la brasse, du papillon-dauphin, du dos, du crawl (la nage libre).

Chronologiquement, les élèves apprennent d'abord à maîtriser des invariants (E-R-P), pour ensuite acquérir les quatre nages sportives, les virages de spécialité, et le plongeon. Les compétences visées telles que savoir nager rapidement puis longtemps, et porter secours, jalonnent cette programmation de la 6^{ème} à la terminale. Les enseignants d'EPS sont alors mandatés à orienter progressivement leur enseignement vers la spécialisation technique et l'entraînement physique spécifique en vue de préparer les élèves aux épreuves d'examens, aux compétitions scolaires et non scolaires. Les objets d'enseignement ou les savoir-faire relatifs au sauvetage aquatique occupent également une place importante en vue de l'obtention « *du brevet de maître nageur sauveteur.* »¹⁵⁴³

Au final, dans la *Programmation des APS* du 3 mai de 1967, les savoir-faire ou les objets d'enseignement à transmettre aux élèves en natation et en sauvetage¹⁵⁴⁴ sont clairement identifiés, hiérarchisés et différenciés en fonction des niveaux de pratique des élèves et de leur niveau de classe. Sur ce point précis, on peut dire que cette *Programmation* apparaît comme étant de nature didactique. Que dire alors des prescriptions pédagogiques pour l'enseignement de la natation ?

¹⁵⁴³ MJS et MEN (1967). *Programmation des APS dans les établissements scolaires du second degré*. Partie B. Natation, *op.cit.*, 20.

¹⁵⁴⁴ S'agissant de l'enseignement la natation artistique, du water-polo et du plongeon sportif on en reste dans cette *Programmation des APS* simplement au fait d'une « *orientation éventuelle* » sans plus de précision contrairement à la natation, *Ibid.*, 20.

Des prescriptions pédagogiques précises : la gestion de l'hétérogénéité, la répétition, la compétition

Dans le registre de la pédagogie, les prescriptions données en 1967 sont nettement plus précises que pour les IO précédentes. Effectivement, les orientations et les conseils pédagogiques concernent aussi bien :

- « la gestion de l'hétérogénéité : établir des groupes homogènes en fonction des niveaux de pratique ;
- l'ordre des apprentissages à suivre : de E-R-P vers la spécialisation technique ;
- la nature des exercices et de l'importance de la répétition ;
- la méthode pédagogique à employer (style plus directif), notamment la pédagogie des insuffisances ;
- des formes de travail plutôt collectives basées sur l'utilisation de la compétition favorable à l'établissement d'un climat sportif, susceptible d'entretenir la motivation ;
- accorder plus d'importance à l'activité d'apprentissage des élèves. »¹⁵⁴⁵

Contrairement aux IO de 1945 et 1959 et à la circulaire de 1962, les méthodes et les moyens pédagogiques choisis et poursuivis en 1967 sont clairement définis et précisés. En l'espèce, il s'agit notamment de tenir davantage compte de l'activité d'apprentissage des élèves¹⁵⁴⁶ et de leurs insuffisances. Le personnel enseignant doit veiller à gérer l'hétérogénéité des élèves par des mises en oeuvre pédagogiques adaptées. Les enseignants d'EPS sont également invités à faire répéter à leurs élèves de nombreuses fois les exercices proposés pour les transformer eu égard aux vertus connues de la répétition sur les apprentissages moteurs en l'occurrence. En outre, selon le législateur, l'utilisation de la confrontation et de la coopération semble offrir une émulation et un climat motivationnel sans doute nettement plus fort qu'une EPS formelle et individuelle. La compétition apparaît alors comme étant un formidable moyen pédagogique.

¹⁵⁴⁵ MJS et MEN (1967). *Programmation des APS dans les établissements scolaires du second degré*. Partie B. Natation, *op.cit.*

¹⁵⁴⁶ « De nouvelles Instructions officielles assorties d'une Programmation des APS dans les établissements scolaires du second degré vont entrer en application. Tout l'esprit de l'enseignement de la pédagogie peut s'en trouver heureusement influencé puisqu'il s'agira : de partir de l'élève, d'intégrer à son profit tout l'apport méthodologique, se surmonter les contradictions anciennes et notamment l'opposition trop longtemps entretenue entre l'éducation physique et le sport. » (...) « L'attitude pédagogique recommandée met l'accent sur la nécessaire participation de l'élève. » in G. Roger, (1967). « Éditorial. » *Revue EP.S*, 88, 5. Cette volonté de faire participer activement et autrement les élèves s'inscrit dans la continuité des expériences pédagogiques menées au cours des années telle que La république des sports à Calais sous la houlette de Jacques de Rette (1969). Elle donne à voir une nouvelle manière d'organiser d'une part, les rapports entretenus entre les élèves et l'enseignant et, d'autre part, entre l'élève et les savoirs à acquérir.

Si les IO de 1959 avaient réussi à maintenir le mandat institutionnel à distance d'une EPS à contenu strictement culturel, celles de 1967 répondent sans doute mieux aux motivations et aux intérêts des élèves et des plus jeunes générations d'enseignants d'EPS en proposant notamment comme matière de référence à l'EPS les APS et le sport. Les IO et la *Programmation des APS* de 1967 portent en elles un certain modernisme pédagogique et curriculaire. Elles aspirent à satisfaire les motivations et les intérêts des élèves, mais aussi des enseignants majoritairement favorables à une EPS basée sur les pratiques sportives. Ces textes tiennent davantage compte d'une part, de l'évolution du profil sociologique et culturel des élèves et des nouveaux enseignants d'EPS, et d'autre part, des pérégrinations pédagogiques et didactiques qui émergent de l'univers professionnel de l'EPS à l'image des pratiques discursives de Raymond Catteau pour l'enseignement de la natation. Dès lors, l'évolution identitaire de la natation scolaire ne semble pas échapper à ce processus. L'introduction dans le mandat institutionnel de l'enseignement des techniques de nage sportive donne à l'EPS une dimension à la fois plus moderne et plus progressiste dans la mesure où elle offre aux élèves la possibilité d'accéder, en partie, à la modernité anthropologique qu'incarne des techniques de nage sportive.

L'influence et la suprématie de la modélisation de R. Catteau sur les curricula formels

Dans la *Programmation des APS dans les établissements scolaires du second degré* du 3 mai 1967, on remarque que l'enseignement prescrit de la natation scolaire est fortement marqué par les propositions de Raymond Catteau¹⁵⁴⁷. En effet, on retrouve d'une part dans ce texte des propositions similaires autour de la maîtrise des invariants E-R-P, des quatre nages sportives, des virages et des départs. D'autre part, on passe de manière chronologiquement comme chez R. Catteau de l'élève débutant à l'élève débrouillé, puis de l'élève nageur à l'élève nageur sportif grâce à trois étapes successives : familiarisation, perfectionnement, entraînement. Par ailleurs, la modélisation de R. Catteau, que l'on retrouve ici dans les curricula formels de l'EPS, répond aux critères d'exigibilité que requiert le processus de disciplinarisation scolaire (didactique) des APS : définition et hiérarchisation des savoir-faire à transmettre, différenciation des savoir-faire en fonction de l'âge, du niveau de pratique. En outre, il est évident que si la didactique des gestes sportifs permet de lutter contre l'empirisme et le technicisme, elle favorise également leur scolarisation. Les progressions d'exercices que propose R. Catteau pour l'apprentissage de la respiration et de la propulsion rendent effectivement possible l'enseignement *in fin* des techniques de nage sportive selon des mises en œuvre pédagogique qui tiennent compte davantage de l'hétérogénéité des niveaux de pratique (débutants, débrouillés, nageurs sportifs). Dans la *Programmation des APS* on retrouve en filigrane pour l'enseignement de la natation cette progression d'enseignement adossée à la prise en compte des différences d'âges et de niveaux de pratique. Les autres APS telles que l'athlétisme, les sports collectifs, les sports de combat, et la gymnastique sportive sont inscrites dans cette *Programmation des APS* selon la même logique.

¹⁵⁴⁷ Voir à ce sujet l'ouvrage R. Catteau, & G. Garoff, (1968). *op.cit.*

Enfin, si d'un point de vue épistémologique les nouvelles pratiques discursives de l'EPS autour du concept *du sport de l'enfant*¹⁵⁴⁸ recourent largement aux données scientifiques de Piaget et de Wallon pour se légitimer, elles influencent également la parole d'autorité. En effet, le concept de conduite motrice marque de son empreinte les IO de 1967¹⁵⁴⁹ et la *Programmation des APS*¹⁵⁵⁰. Rappelons qu'à l'époque ce concept de conduite motrice est théorisé, défendu, et diffusé en EPS par Pierre Parlebas¹⁵⁵¹. Selon lui, les conduites motrices doivent constituer la pierre angulaire de l'EPS avant même la matière que sont les APS et le sport. Car, elles sont trop restrictives du point de vue du développement moteur¹⁵⁵². Progressivement on glisse d'une centration sur les universels gestes sportifs (IO de 1959 et circulaire de 1962) à la singularité des conduites motrices, sans doute sous l'effet même des nouvelles pratiques discursives de l'EPS (Pierre Parlebas). Toutefois, si dans le discours, les conduites motrices des élèves prennent effectivement le pas sur les techniques sportives, en revanche, les modalités d'évaluation certificative restent exclusivement attachées à la seule appréciation impersonnelle de performances chiffrées, mesurées, et codifiées.

En définitive, il apparaît que la sportivisation des contenus officiels de l'EPS et, de manière consubstantielle de la disciplinarisation scolaire des APS et de leurs techniques sous-jacentes, ont sans doute produit (ou entériné) d'importants changements qui bousculent inéluctablement les repères pédagogiques habituels liés à l'altérité, à l'hétérogénéité, aux mises en œuvre pédagogiques, à la gestion des différences, et aux procédures d'évaluation (IO et *Programmation des APS* de 1967). Un détour par l'histoire des pratiques pédagogiques de terrain liées à l'enseignement de la natation en EPS (1945-1995) devrait nous permettre le découvrir ? C'est justement l'un des objets de notre recherche.

7. Une natation scolaire ouverte sur une polyculture sportive 1985-1995

La période qui s'étend des IO de 1967, en passant par celles de 1985 (collège) et de 1986 (lycées), jusqu'aux modalités d'évaluation certificative de 1995 (baccalauréat) est fortement marquée par les

¹⁵⁴⁸ Sport & Plein air, CPS-FSGT (1970). *op.cit.*

¹⁵⁴⁹ Circulaire du 19 octobre 1967, *op.cit.*, 2593 ; « Enfin l'éducateur s'efforcera de favoriser au cours de chaque séance la prise de conscience, le contrôle et le développement des facteurs personnels de la conduite tel que l'émotivité. »

¹⁵⁵⁰ MJS et MEN (1967). *Programmation des APS dans les établissements scolaires du second degré*. Partie B. Natation, *op.cit.*, 24-25.

¹⁵⁵¹ P. Parlebas, (1967). « L'EP en miettes : pleins feux sur la psycho-socio-motricité. » *Revue EP.S*, 85, 7-12 ; « L'EP en miettes : la socio-motricité : mode d'approche nouveau de l'éducation physique. » *Revue EP.S*, 86, 7-12 ; « L'EP en miettes : l'EP une pédagogie des conduites motrices. » *Revue EP.S*, 88, 17-22.

¹⁵⁵² Nous partageons cette conception de l'EPS que l'on peut qualifier de nature oulipienne. D'ailleurs, sur un plan scientifique, il est impossible de défendre sérieusement une EPS qui serait exclusivement basée sur quelques pratiques sportives (les familles) avec une petite dose de danse et d'expression corporelle. Sur un plan idéologique et sociologique on peut défendre une EPS culturaliste en direction des classes sociales dominées. Sur un plan anthropologique, cela devient discutable dans la mesure où le sport a pour effet de balayer les particularismes corporels locaux. Les idées en EPS sont donc bien aussi, voire plus, importantes que les gestes.

houles historiques¹⁵⁵³ qui ont conduit l'EPS à prendre une certaine distance vis-à-vis des modèles techniques sportifs et du sport fédéral d'État sans pour autant totalement les perdre de vue. C'est la période historique durant laquelle les trajectoires du sport et de l'EPS commencent à se disjoindre. Des années soixante au mitant des années quatre-vingt-dix, la didactique des APS, voire de l'EPS, a permis d'une part, de légitimer et de proposer aux élèves des contenus d'enseignement socialement et culturellement fondé et, d'autre part, de constituer un rempart contre le technicisme et l'animation sportive. En effet, de la mise en place des Centres d'animation sportive (CAS) en 1972, à l'intégration de l'EPS à l'Éducation nationale (1981), une partie de la corporation des enseignants¹⁵⁵⁴ n'a eu de cesse que de s'opposer à certaines mesures politiques favorables à son « démantèlement » et à sa déscolarisation. Les enjeux alors défendus étaient liés d'une part, au processus de démocratisation de l'EPS¹⁵⁵⁵ et, d'autre part, à l'amélioration du statut des personnels enseignants¹⁵⁵⁶. La volonté de faire alors reconnaître l'EPS comme une discipline d'enseignement à part entière, constituait le fil rouge des principales revendications soutenues dans une large mesure par le militantisme syndical (SNEP). C'est ainsi que l'identité de l'EPS évolue au cours de cette période, entre un processus « finissant » de sportification¹⁵⁵⁷, et un processus qui tend, depuis sa (re)-intégration au Ministère de l'EN (1981), à lui donner tous les attributs d'une discipline scolaire. Les nouvelles IO du 10 septembre 1985 (collège) portent en elles l'empreinte laissée par cette conjoncture identitaire. Elles sont le fruit d'un long travail, parfois conflictuel, entre la commission verticale dirigée par Alain Hébrard (1983), l'Inspection générale (Claude Pineau), et le Ministère de l'EN¹⁵⁵⁸. Ce texte définitif rédigé par l'Inspection générale et la direction des collèges, sous couvert du ministre de l'EN Jean-Pierre Chevènement, entraîne néanmoins un « *mécontentement général.* »¹⁵⁵⁹ Comment en effet réussir à promouvoir et construire une EPS à contenu culturel, tout en évitant que les trajectoires du sport fédéral d'État et de l'EPS ne se confondent ? Sur ce point on peut penser que le processus de disciplinarisation scolaire des activités physiques et sportives (APS) par le truchement d'une didactique générale des APS et de l'EPS a permis sans doute de donner à une culture d'obédience populaire (les APS) l'apparence de curricula formels académiques indispensables à la reconnaissance institutionnelle de l'EPS par l'école. Cette stratégie de redéfinition identitaire vis-à-vis notamment du champ sportif a-t-elle toutefois influencé d'une part, la définition des curricula formels de l'EPS (IO de 1985 et de 1986 pour les lycées) et, d'autre part, les pratiques discursives liées à la didactique des APS en général et de la natation en particulier ?

¹⁵⁵³ Entre 1967 et 1981, l'EPS a été successivement rattachée au Ministère de la Jeunesse et des Sports jusqu'en 1974, puis au Ministre de la Qualité de la vie en 1975, et enfin depuis 1981 au Ministère de l'Éducation nationale.

¹⁵⁵⁴ SNEP collectif, (2004). « *Regards sur l'histoire de l'EPS des années 60 à nos jours. Une profession et son syndicat acteurs.* » Supplément au Bulletin SNEP n°70.

¹⁵⁵⁵ C'est-à-dire les 5 cinq heures d'EPS pour tous, l'augmentation des effectifs des enseignants, la spécialisation du corps enseignant, les installations...

¹⁵⁵⁶ G. Veziers, (2007). *op.cit.*, 13-16.

¹⁵⁵⁷ M. Attali, & J. Saint-Martin, (2004, b). *op.cit.*

¹⁵⁵⁸ G. Klein, (2003). *op.cit.*, 262-320.

¹⁵⁵⁹ *Ibid.*, 312.

7.1. L'élève au centre des préoccupations pédagogiques et les affres du technicisme

Après une forte période de prospérité économique, la société française se retrouve à la fin des années soixante-dix dans un texte économique et social qui s'avère délicat à vivre économiquement et à gérer politiquement. Effectivement, le premier choc pétrolier de 1973 engendre une inflation de 9,5%, qui annonce le glas d'une certaine facilité économique débutée après la seconde guerre mondiale. C'est en partie la fin des *Trente glorieuses*. Cette période de crise se double en interne d'un mouvement social contestataire débuté en 1968. Cette crise a également bousculé les rapports traditionnels d'autorité entre les adultes et les plus jeunes générations. C'est l'époque du fameux mouvement *peace and love* et des hippies pour qui l'adage *il est interdit d'interdire* brave toutes les institutions qui constituent à leurs yeux, à l'instar de l'école, des appareils idéologiques d'État. L'école poursuit alors son explosion démographique. Car, sous l'effet cumulé des réformes scolaires (loi Haby 1975) et de la démographie, le nombre d'élèves passe entre 1960 et 1985, pour le premier cycle (privé et public) de 2 353 000 à 3 460 000, et pour le second cycle, de 421 000 à 1 208 000¹⁵⁶⁰. Ainsi, le taux de scolarisation en France ne cesse de croître. Effectivement, si en 1958 on ne comptait que 32,7% d'enfants scolarisés dès l'âge de 3 ans, en 1985 c'est plus de 93% qui le sont. Mais, les politiques scolaires favorables à la démocratisation de l'école (la réforme Haby 1975 et le collège unique) montrent alors leurs limites.

En effet, si les analyses quantitatives laissent entrevoir le fait que la scolarité des enfants (surtout les filles), issus de milieux sociaux défavorisés, s'allonge et se clôture plus souvent sur l'obtention d'un diplôme, il n'en demeure pas moins que les analyses plus qualitatives montrent que ce constat est à nuancer eu égard à la nature même des diplômes obtenus¹⁵⁶¹. À l'école, les limites de la démocratisation sur le principe même de la méritocratie sélective, commencent à se faire ressentir. Pour autant, la communauté éducative tente en vain d'apporter des solutions au problème de l'échec scolaire dont la dispersion sociale ne semble pas être équitable¹⁵⁶². L'augmentation du nombre d'élèves en échec est stigmatisée. La mise en place des Zones d'enseignement prioritaires en 1981 adossées à la politique du projet doivent permettre d'y répondre. Devant une telle situation, l'école est directement interpellée par la voie du politique (A. Savary) pour trouver des solutions nationales et locales concrètes afin qu'un maximum d'élèves puissent parvenir *in fine* à un certain niveau de réussite scolaire sans trop lorgner sur les exigences académiques. Ainsi, une meilleure gestion de l'hétérogénéité des élèves, induite par le collège unique (1975), par des procédures pédagogiques plus adaptées constitue l'une des pistes possibles pour remédier à la situation. Cette conjoncture influence sans doute les réflexions menées au sein même de la commission verticale chargée de rédiger de nouveaux programmes pour l'EPS (Alain Hébrard). L'EPS décide alors de faire entendre sa voix dans le concert des solutions possibles pour lutter contre

¹⁵⁶⁰ A. Prost, (1992), *op.cit.*, 158.

¹⁵⁶¹ J.-P. Terrail, (1997). *op.cit.*, 37-52.

¹⁵⁶² *Ibid.*, 28-36.

l'échec et les inégalités scolaires¹⁵⁶³. Au passage, elle légitime ainsi sa place dans l'école en tant que discipline scolaire à part entière pouvant apporter, en plus de ces acquisitions culturelles et méthodologiques, une aide aux élèves en difficultés (estime de soi) et une propédeutique aux apprentissages scolaires. Il n'est donc pas surprenant de trouver dans les IO de 1985 et de 1986 un nouveau vocabulaire pédagogique qui invite les enseignants d'EPS à développer des conditions d'apprentissages plus adaptées à la singularité des élèves. Dans le champ de l'EPS les notions de pédagogie du contrat, de pédagogie différenciée, de gestion de l'hétérogénéité, de mixité, de démarche expérimentale, d'adaptation des contraintes de la tâche, de connaissance de résultat, de feed-back, sont symptomatiques de cette période. Il faut aussi comprendre que de manière très symbolique cet affichage permet d'affirmer et d'asseoir la « nouvelle » identité de l'EPS plus tournée vers la culture scolaire et moins vers la culture sportive d'obéissance compétitive. Cette quête de reconnaissance, de légitimité et d'utilité scolaire, organise et structure les nouvelles pratiques discursives didactiques et pédagogiques de la discipline à l'endroit même de la question de l'échec scolaire. Le processus de disciplinarisation des APS par le truchement de la transposition didactique¹⁵⁶⁴ permet de doter l'EPS de contenus d'enseignement plus académiques et plus centrés sur les élèves que sur les seules techniques sportives.

C'est en effet, au cours des années soixante-dix que la scolarisation des APS a été largement favorisée grâce au travail conduit par certains pédagogues théoriciens de l'EPS (R. Mérand, J. Marsenach, M. Lagisquet, R. Catteau, J. De Rette etc.) qui au final ont permis de disciplinariser les APS dans le cadre de la culture scolaire. Effectivement, ces derniers ont su établir, sur des bases scientifiques empruntées à d'autres champs que celui de l'EPS (Piaget, Wallon, Zazzo), des progressions d'enseignement et d'exercices suffisamment adaptées à l'hétérogénéité des publics scolaires (âge, sexe, niveau de pratique) en les rendant conformes aux attributs afférents à toutes les disciplines scolaires¹⁵⁶⁵. Sur un plan épistémologique et idéologique, l'enjeu était de pouvoir se sortir des critiques afférentes au technicisme sportif alors applicable à tous. Cette démarche permettait *in fine* de légitimer de manière consubstantielle un sport, supposé éducatif, réellement adapté à l'enfant scolarisé en vue de lui fournir « *une formation polytechnique.* »¹⁵⁶⁶

¹⁵⁶³ Indiquons toutefois que Gilles Combaz dans son ouvrage intitulé *Sociologie de l'EPS* (1992). Paris, PUF, montre que l'EPS en devenant une discipline d'enseignement comme les autres fini par produire également de l'échec scolaire à l'endroit des classes sociales les moins favorisées. Il met également en évidence l'existence d'une EPS pour les pauvres et d'une EPS les riches en fonction notamment de l'analyse des programmations d'APS dans différents établissements scolaires français.

¹⁵⁶⁴ C'est-à-dire la décartellisation et la déréalisation du savoir de référence et sa recontextualisation dans le cadre de la culture scolaire sous la forme d'un programme, d'une programmation, d'une progression de tâches d'apprentissage.

¹⁵⁶⁵ M. Sachot, (1993). « La notion de « discipline scolaire » : éléments de constitution », in J.-P. Clément, & et M. Herr, (dir.), *op.cit.* 127-147. Définition, hiérarchisation et différenciation des savoirs à transmettre en fonction des niveaux de classe, des niveaux de pratique, de l'identité de genre, de l'âge etc.

¹⁵⁶⁶ Sport & Plein air, CPS-FSGT (1970). *op.cit.*, 56 ; « Quoi vouloir de plus, L'hypothèse d'une formation polytechnique. »

Par ailleurs, entre 1983 (lycées) et 1985 (collège), il semble que l'évolution des modalités d'évaluation certificative a suivi cette même tendance en minorant notamment le poids des évaluations chiffrées (le culte de la performance) et en augmentant la base de points attribués à l'évaluation des conduites motrices, des progrès et de la participation des élèves (collège). En l'espèce, la modification des épreuves d'EPS certificatives du baccalauréat de 1983 et de 1984¹⁵⁶⁷, symbolise en définitive l'évolution identitaire de l'utilité de l'EPS. En effet, en accordant une plus grande importance à l'activité motrice et cognitive du sujet et en délaissant quelque peu les techniques sportives (réification des corps) et la réalisation de performances chiffrées, l'EPS témoigne d'un plus grand attachement au sujet qui se meut et s'émeut lorsqu'il se confronte à diverses APS¹⁵⁶⁸. Deux ans plus tard, c'est en cohérence avec le lycée, que l'évaluation de l'EPS au collège (1985) porte également sur l'appréciation des conduites motrices (niveaux d'habileté), sur les capacités à s'investir et à progresser et, dans une moindre mesure, sur la performance¹⁵⁶⁹. En outre, et pour la première fois au collège, l'évaluation certificative de l'EPS au Brevet d'études du premier cycle (BEPC) tient compte des connaissances acquises sur une base de 5 points. Le processus de scolarisation de l'EPS, dans lequel l'élève devient le nœud gordien de toutes les préoccupations et de tous les discours pédagogiques en EPS, s'accroît à l'orée des années quatre-vingt. On peut suggérer que cette évolution est à mettre en perspective avec l'évolution de l'école et de la société en général qui (l'école), face à la montée de l'échec scolaire¹⁵⁷⁰ et du chômage galopant, semble vouloir s'attaquer à la réussite de tous les élèves (loi d'orientation de 1989). L'EPS, par son curriculum formel, cherche alors à afficher sa légitimité scolaire en contribuant à lutter à sa manière contre l'échec à l'endroit de l'amélioration de l'estime de soi et la résignation apprise. Mais, quels effets ont pu produire ces nouvelles orientations sur la définition même des curricula formels de la natation scolaire ?

Dans une certaine mesure, on peut dire que l'évolution des modalités d'évaluation certificative précède les finalités de l'EPS prescrite par les IO de 1985 et de 1986. Effectivement, entre 1972 et la

¹⁵⁶⁷ Décret n°83-369 du 4 mai 1983. Modification du décret n°62-1173 du 29/09/1962 modifié portant réforme du baccalauréat de l'enseignement du 2nd degré, BO, 20, 1648-1649 ; Décret n°83-443 du 31 mai 1983. Modification du décret n°68-1008 du 20/11/1968 portant délivrance du titre de bachelier de technicien, BO, 27, 2260-2262 ; Arrêté du 17 juin 1983. Organisation de l'épreuve obligatoire d'EPS au baccalauréat de l'enseignement du 2nd degré, 2126-2128 ; Art.3. « *la note est délivrée au seul vu des résultats du contrôle en cours de formation.* » 2126 ; Circulaire n°84-295 du 10 août 1984. Organisation de l'épreuve d'EPS des baccalauréats et des brevets de technicien (contrôle en cours de formation). BO, 33 (20-9-84), 3205-3231.

¹⁵⁶⁸ Selon la circulaire n°84-295 du 10 août 1984, *op.cit.*, 3207 : « 1.3. *Les critères de l'évaluation* (et non pas de la notation). (...). *Pour moitié de la note dans chaque APS interviendra l'appréciation de la conduite motrice, elle-même intégrant pour 50% la performance réalisée au titre de l'une des trois épreuves à barème national.* (...). *Pour le quart de la note sera évaluées les connaissances sur les techniques des APS, celles portant sur les bases pratiques de la physiologie de l'effort ainsi que les capacités d'analyse des activités pratiquées.* (...). *Enfin, pour le dernier quart de la note, seront évalués la participation de l'élève au cours des séances d'enseignement et les progrès qu'il a réalisés.* » On retrouve l'esprit qui sera inscrit dans les IO de 1986, Arrêté du 14 mars 1986 (lycées classes de seconde), à savoir « *se connaître, connaître les APS et connaître les autres.* » *op.cit.*

¹⁵⁶⁹ Compléments aux IO du 14 novembre 1985, Supplément au BO, 25 B.O., 25 du 30 juin 1988, 141-142.

¹⁵⁷⁰ Notamment pour tous les élèves qui sortent du système scolaire sans aucun diplôme ou qualification professionnelle.

circulaire n°83-266 du 11 juillet 1983 on bascule d'une logique de notation basée exclusivement sur l'appréciation des performances chiffrées, à une logique qui évalue davantage l'activité motrice singulière des élèves. L'évaluation des conduites motrices, des connaissances acquises et des niveaux de performance remplace la seule logique de l'évaluation du corps chiffré. Cette évolution docimologique constitue une rupture importante au niveau de la manière d'apprécier la motricité des élèves. Selon Claude Pineau « *Cette mutation profonde dans le système d'évaluation devenait impérative et répondait à un besoin ressenti par les enseignants et les élèves. L'évaluation doit tolérer les différences initiales de l'individu sur les plans morphologiques et moteurs.* »¹⁵⁷¹ Les nouvelles procédures d'évaluation certificative (1983) semblent dorénavant plus en cohérence avec l'évolution même des pratiques discursives qui ont accompagné l'EPS depuis la fin des années soixante-dix dans le sens où l'évaluation de la motricité singulière de chaque élève prend progressivement le pas sur l'évaluation chiffrée mesurée et normée (techniques sportives).

Les affres du technicisme sportif et de culte de la performance chiffrée

En ce début des années quatre-vingt, il s'agit pour le champ de l'EPS d'afficher une identité disciplinaire plus préoccupée par les enjeux de l'école et de la société. En effet, c'est au cours de cette période que l'EPS démontre qu'elle est en mesure d'apporter des solutions concrètes à l'endroit des élèves en difficultés (estime de soi, sentiment de compétence). Dès lors, les discours de l'EPS et la didactique des APS s'inscrivent dans le cadre de la culture scolaire (processus de disciplinarisation) plus soucieuse de contribuer à la réussite de tous les élèves. C'est dans cette conjoncture que les trajectoires historiques de l'EPS et du sport se disjoignent. Cette prise de distance vis-à-vis de la culture sportive compétitive donne lieu à des pratiques discursives très critiques¹⁵⁷², dont il émerge de nouvelles conceptions de l'EPS qui s'opposent notamment à l'usage exclusif des pratiques sportives comme la seule matière possible de l'EPS. L'adage, selon lequel *le sport serait lié à l'idée de progrès*¹⁵⁷³ est battu notamment en brèche par la revue *Quel corps ?* dirigée par Jean Marie Brohm. Dans le même temps le champ des pratiques physiques se développe constamment tout en se diversifiant. À la fin des années soixante-dix de nouvelles formes de pratiques physiques apparaissent. C'est notamment le cas des pratiques physiques individualisées qui accordent à l'apparence physique et, au culte de la performance¹⁵⁷⁴ une certaine valorisation. Si on observe qu'en moyenne l'évolution quantitative des effectifs liés aux sports olympiques tend à une certaine expansion¹⁵⁷⁵, cela n'empêche pas de voir émerger

¹⁵⁷¹ C. Pineau (1984). « Les nouvelles épreuves d'EPS au baccalauréat. » *Revue EP.S*, 185, 38.

¹⁵⁷² C. Pujade-Renaud, (1974). *Expression corporelle, langage du silence*. Paris, ESF ; (1975), « L'expression corporelle impossible » *Revue Esprit*, 5, 755-768.

¹⁵⁷³ Suite au colloque de la FSGT tenu en 1975 est publié en 1976, *Sport et progrès de l'homme* Éditeurs français réunis.

¹⁵⁷⁴ A. Ehrenberg, (1991). *Le culte de la performance*. Paris, Éditions Calmann-Lévy.

¹⁵⁷⁵ L. Herr, (1981). « Quelques indications chiffrées sur les fédérations sportives françaises. » in C. Pociello, (dir.) (1981). *op.cit.*, 95-114.

synchroniquement de nouvelles pratiques corporelles dont l'essence se situe d'une part, dans un certain retour aux éléments naturels (écologisation¹⁵⁷⁶) et à la délocalisation et, d'autre part, à la haute technologisation des matériels. L'hédonisme, le narcissisme, le concept de corps bio-informationnel opposé à celui du corps énergétique, sont autant de facteurs qui conduisent les Français et les Françaises à modifier leurs rapports aux activités corporelles. Les pratiques physiques compétitives et, de loisir, deviennent alors un véritable marché, un produit de consommation, qui n'échappe pas dans leur fonctionnement et leur distribution aux usages sociaux qu'il est possible d'en faire¹⁵⁷⁷. Le mythe de l'aventurier, tel le phœnix, réapparaît à nouveau à la fin des années soixante-dix. L'émergence de nouvelles pratiques s'élaborent aussi selon un principe d'hybridation¹⁵⁷⁸ des pratiques existantes (le triathlon), en dehors des espaces standardisés et normalisés. Si en 1984 une enquête de la SOFRES indique que 22% des français font « *une activité physique d'entretien ou de mise en forme* », l'étude réalisée par le laboratoire de sociologie de l'INSEP¹⁵⁷⁹ en 1985 indique que trois français sur quatre déclarent avoir une activité physique régulière. Dans cette enquête la pratique la natation se classe au troisième rang (22,5%) des APS les plus pratiquées par les hommes et les femmes, derrière la marche et la culture physique. Or, les nouvelles formes de pratiques aquatiques (de sensation, de relaxation, de musculation ...) restent en dehors du champ de l'EPS prescrite. Peut-être parce que leur utilité et leur légitimité scolaire restent encore à démontrer ? Peut-être parce qu'elles n'ont pas encore été suffisamment transformées pour les rendre « enseignables » en EPS ? C'est aussi l'utilisation des Jeux Olympiques à des fins politiques et économiques qui affaiblit parfois l'image et les valeurs adossées au sport¹⁵⁸⁰. Par ailleurs, ces nouvelles *cultures sportives*¹⁵⁸¹ se diffusent-elles de manière synchronique dans le champ de l'EPS ? Si l'on s'en tient aux seules modalités d'évaluations certificatives de l'EPS (BAC, BEP, CAP), elles restent très attachées aux traditionnelles activités olympiques. Il faut comprendre qu'entre 1967 et avant 1983, les seuls sports de référence proposés aux élèves sont l'athlétisme, la gymnastique, la natation (barèmes nationaux). Toutefois, si à partir de 1984 les élèves peuvent dorénavant choisir une deuxième APS parmi sept domaines¹⁵⁸² d'activités, en revanche, ils sont obligés de choisir une APS à barème national parmi dans l'athlétisme, la gymnastique sportive et la natation sportive.

De 1968 à 1978 les effectifs de la F.F de football passent de 602 000 à 1 309 878, ceux de la F.F d'athlétisme de 77 463 à 92 341, ceux de F.F de judo de 118 194 à 320 000, ceux de la F.F de natation de 56 537 à 85 000.

¹⁵⁷⁶ C'est en 1974 que se présente pour la première fois en France un candidat écologique, René Dumont, aux élections présidentielles.

¹⁵⁷⁷ L. Boltanski, (1971). « Les usages sociaux du corps ». *Annales ESC*, vol. 26., 205-233.

¹⁵⁷⁸ A. Loret, (1995). *Génération glisse dans l'eau, l'air, la neige ... la révolution du sport des années fun*. Paris, Éditions Autrement.

¹⁵⁷⁹ P. Irlinger, C. Louveau, M. Metoudi, (1985). *Les pratiques sportives des français*. 2 tomes, Paris, INSEP.

¹⁵⁸⁰ Le tristement célèbre Septembre noir de 1972 avec la prise d'otages des athlètes israéliens au cours des JO de Munich ; le boycott des J.O de Moscou en 1980 par les USA et leurs alliés ; et à l'inverse celui des J.O de 1984 par les Russes organisés alors à Los-Angeles.

¹⁵⁸¹ C. Pociello, (1995). *Les cultures sportives*. Paris, Éditions Vigot.

¹⁵⁸² Il s'agit des activités de pleine nature, les activités physiques et sportives duelles, la gymnastique sportive et la GRS, la danse et les activités d'expression, les sports collectifs, l'athlétisme, la natation sportive, le sauvetage, et la natation synchronisée.

Par rapport à l'évolution des activités et sportives des français on constate que l'EPS cherche encore sa voie entre d'une part, la culture sportive de performance, dont la crédibilité est de plus en plus mise à mal et, d'autre part, les nouvelles pratiques physiques qui nécessitent pour être enseignées en EPS de passer sous les fourches caudines de la culture scolaire et, qui requièrent de nouveaux espaces et de nouvelles installations non disponibles encore à l'époque. Dans une telle conjoncture, il est évident que l'enseignement et l'évaluation d'une motricité d'efficacité et d'efficience puissent conserver en EPS une place de premier choix par rapport notamment aux nouvelles formes de motricité aquatique émergentes plus tournées vers le ressenti, le bien être et l'apparence physique.

L'évaluation aux lycées et au collège : de la notation de la performance à l'appréciation des conduites motrices, de la maîtrise de l'exécution et des connaissances

C'est à compter de 1983 que l'offre des groupements d'APS qu'il est possible de choisir pour les épreuves d'EPS progresse considérablement¹⁵⁸³. Effectivement, on passe de l'évaluation de trois APS (athlétisme, gymnastique, natation à sept « *domaines d'activités* »¹⁵⁸⁴, dont deux ne reposent pas sur la compétition et la logique sous-jacente de classement. Les élèves doivent néanmoins choisir une épreuve à barème national parmi l'athlétisme, la natation ou la gymnastique sportive.

En continuité avec le collège et pour des raisons économiques, l'évaluation des élèves aux lycées se fait par le biais d'un contrôle en cours de formation¹⁵⁸⁵. De manière symbolique, si auparavant une base de vingt points était uniquement accordée en fonction du niveau de performance, en 1983 ce ne sont plus que 5 points sur 20 qui sont affectés à la notation de la performance. Il semblerait que l'activité singulière de chaque élève ait pris le pas sur l'appréciation impersonnelle de la performance en fonction de normes établies à partir de moyennes (barème Le Tessier). Selon G. Pagès, chef de Service de l'EPS au Ministère de l'Éducation nationale « *Le jugement à partir de seules performances sportives appréciées dans l'absolu était stérilisant pour l'éducation physique et sportive : il ne prenait en compte (et encore partiellement) qu'un seul élément de la discipline, le domaine moteur, en négligeant totalement les domaines cognitif et socio-affectif.* »¹⁵⁸⁶

Concernant plus spécifiquement l'évaluation de la natation au collège, il n'y a pas en dehors de ce cadre général de proposition concrète et officielle à travers par exemple un référent national. La note se

¹⁵⁸³ Circulaire n°83-266 du 11 juillet 1983. *op.cit.*, 2580-2582.

¹⁵⁸⁴ *Ibid.*, 2578. Effectivement avant 1983 les élèves ne pouvaient être évalués qu'en athlétisme, en gymnastique sportive et en natation, après 1983 les élèves peuvent choisir deux APS (dont une à barème national entre ANG) parmi sept domaines d'activités : activités de pleine nature, APS duelles, gymnastique sportive et GRS, danse et APEX, sports collectifs, athlétisme, natation sportive/sauvetage/natation synchronisée.

¹⁵⁸⁵ Le Contrôle en cours de formation a également permis de réduire considérablement le coût de l'évaluation de l'EPS. À titre indicatif, seize ans après sa mise en place, il faudrait prévoir une somme de 40 MF pour évaluer 530 000 élèves, puisque l'on a effectivement dépensé en 2000 la somme de 1 700 000 pour évaluer 23.290 élèves en contrôle ponctuel. Voir *Les épreuves du baccalauréat en EPS* (2000). Ministère de l'EN de la Recherche et de la Technologie, Inspection Générale, rapport du Groupe EPS.

¹⁵⁸⁶ G. Pages, (1983). « Les nouvelles épreuves d'EPS au baccalauréat. » *Revue EP.S*, 184, 4.

décompose selon quatre pôles distincts. Le pôle moteur et l'appréciation des conduites motrices porte sur une base de 5 points comme d'ailleurs la performance. L'appréciation des connaissances en EPS est appréciée sur une base de 5 points comme d'ailleurs les progrès et l'investissement des élèves (5 points). S'il y a une volonté évidente d'évaluer l'élève dans toutes les dimensions de sa personnalité et du travail personnel accompli, cet affichage permet aussi d'affirmer une identité de l'EPS plus tournée vers les préoccupations de l'école à propos notamment de l'échec scolaire que sur la mesure du résultat chiffré et la compétition sportive.

En ce qui concerne l'évaluation de la natation sportive à compter de 1983, la note de motricité s'établit à partir des trois épreuves : un parcours de sauvetage¹⁵⁸⁷ chronométré (5 points), un parcours de durée¹⁵⁸⁸ sur 10 minutes en nage libre (5 points) et, une épreuve chronométrée sur 100 mètres en choisissant parmi les quatre nages sportives (10 points). On remarque que la distribution des bases de points se fait de manière équilibrée entre d'une part, la référence à la pratique sportive (100 mètres de spécialité) et, d'autre part, des compétences moins compétitives telles que savoir nager longtemps et porter secours à autrui. Progressivement, on peut affirmer que l'évaluation certificative de la natation se détache du seul modèle sportif (reproduction de techniques de nage sportive et performance chronométrique) pour proposer d'apprécier de nouvelles compétences aquatiques moins axées sur la culture sportive liée à l'efficacité motrice. Ce constat à propos de l'évaluation certificative témoigne de l'évolution identitaire de l'EPS vers des préoccupations de plus en plus tournées vers une formation polytechnique.

S'agissant des nouvelles modalités d'organisation du contrôle en cours de formation pour l'EPS en lycées (baccalauréats, brevets techniques, BEP, CAP), ce sont la circulaire du 21 novembre 1995 et l'arrêté du 22 novembre 1995 qui introduisent¹⁵⁸⁹ la distinction entre la maîtrise de l'exécution (sur 9 points)¹⁵⁹⁰ et la performance (sur 6 points)¹⁵⁹¹ pour évaluer les élèves dans trois APS appartenant à des groupes ou des familles différentes¹⁵⁹². « *Les activités donnant lieu à des performances mesurées ou*

¹⁵⁸⁷ Circulaire du 10 août 1984, *op.cit.* ; Circulaire n°88-169 du 22 juin 1988. Organisation de l'épreuve d'EPS dans les examens et les brevets de technicien, BOEN n°27, annexe 2 natation, 1644-1646. Pour les sauvetage, il s'agit d'effectuer une recherche de mannequin en eau profonde de 2 mètres et un remorquage sur 12,50 mètres.

¹⁵⁸⁸ Parcourir la plus grande distance possible en nage libre.

¹⁵⁸⁹ Circulaire n°95-253 23 novembre 1995. Évaluation lors du contrôle en cours de formation et de l'examen ponctuel terminal. BO, 46. Arrêté du 22 novembre 1995. Modalités d'organisation du contrôle en cours de formation pour l'EPS en lycées, BO, 46, 7-19.

¹⁵⁹⁰ Selon la Circulaire n°95-253 23 novembre 1995, *op.cit.* 10 ; la maîtrise de l'exécution « *s'évalue à partir de critères que l'équipe pédagogique a retenus, dans son projet, pour définir, dans les apprentissages relatifs à chaque activité, les différents niveaux de compétence ? Ces critères concernent l'ensemble des savoirs en action, notamment ceux de caractère technique, que l'élève construit u cours de ses apprentissage.* »

¹⁵⁹¹ Selon, l'Arrêté du 22 novembre 1995. *op.cit.*, 10 ; « *la performance révèle un ensemble de compétence stabilisées, qui résultent des apprentissages.* »

¹⁵⁹² Initialement, en 1993 (arrêté du 24 mars 1993 et sa circulaire d'application du 12 janvier 1994) le législateur avait prévu des domaines d'action très proches (sans doute trop d'ailleurs au goût de certains, des critères (adversaire, partenaire, incertitude) retenus dans la classification des APS de Pierre Parlebas.

chronométrées (comme la natation), *des barèmes nationaux son établis.* »¹⁵⁹³ avec des zones de performance (n=6). Dès lors, la note attribuée résulte de « *l'appréciation des connaissances nécessaires à la pratique des activités (...) à hauteur de 5 points* » et « *des compétences, notées sur 15 points qui s'apprécient en additionnant la note obtenue à la maîtrise de l'exécution et à la note obtenue au résultat de la performance ou de la prestation.* »¹⁵⁹⁴ L'évaluation de la performance et de la maîtrise de l'exécution doivent se dérouler en même temps. Contrairement à avant (1983) les élèves ne sont plus obligés de prendre une APS notée à partir d'un barème national. On l'aura compris, avec ces nouvelles modalités d'évaluations certificatives, la maîtrise de l'exécution et les connaissances prennent en EPS, aux lycées mais aussi au collège, largement le pas sur l'établissement des performances ou des prestations.

En se scolarisant davantage, le monde de l'EPS s'est mis à une certaine distance de ce qui est au cœur même du sport, c'est-à-dire le chiffre, la mesure, la compétition et la prise de risque. On peut d'ailleurs suggérer que dans les pratiques pédagogiques de terrain, ces nouvelles modalités d'évaluation ont orienté davantage le personnel enseignant d'EPS à travailler sur l'accomplissement de soi que la recherche absolue de la performance cassante et du mimétisme technique.

Pour ce qui est de l'évaluation de la natation partie performance, les élèves (filles et garçons) ont le choix de parcourir un 100 mètres chronométré en choisissant une nage parmi la nage libre, la brasse, le dos, le papillon, le quatre nages. Pour obtenir par exemple 6 points sur 6 pour la partie performance, les garçons doivent nager le 100m nage libre en 1'07 et moins, les filles en 1'16 et moins¹⁵⁹⁵. Pour l'appréciation de la maîtrise de l'exécution (9 points), les enseignants d'EPS, organisés en non localement en équipe pédagogique, ont du alors construire des grilles comportementales adossées parfois à des indicateurs chiffrés sur la maîtrise des départs, des virages, des coulées (valeur métrique), des amplitudes et des fréquences de nage¹⁵⁹⁶.

7.2. Au collège et aux lycées : entre APS et pratiques sportives

D'une manière générale, l'historiographie de l'EPS s'accorde pour indiquer que les IO de 1985 (collège) s'inscrivent pour l'essentiel dans la continuité des celles de 1967¹⁵⁹⁷. C'est donc dans cette

¹⁵⁹³ Arrêté du 22 novembre 1995, *op.cit.*, 8.

¹⁵⁹⁴ Arrêté du 22 novembre 1995, *op.cit.*, 7.

¹⁵⁹⁵ Ces exigences de performance correspondent dans le champ de la natation sportive à un petit niveau départemental. Ceci étant pour arriver à ce niveau de performance il faut être un bon nageur ayant déjà pratiqué la natation pendant plusieurs années.

¹⁵⁹⁶ Notre étude s'arrêtant en 1995 nous n'avons pas logiquement et spécialement cherché à retrouver des documents officiels sur l'appréciation de la maîtrise de l'exécution en natation. Ceux dont nous disposons personnellement montrent (académie de Caen) que le personnel enseignant a effectivement à partir de 1995 construit de tels outils : appréciation de la respiration, de l'équilibre et de la glisse, de la propulsion, de la gestion de l'effort, de la qualité du plongeon de départ, de la qualité des virages, de la longueur des coulées, voir annexe n°5 : Exemple de grille d'évaluation natation baccalauréat 1995.

¹⁵⁹⁷ M. Attali, & J. Saint-Martin, (2004). *op.cit.* ; G. Klein, (2003). *op.cit.*.

nouvelle conjoncture marquée notamment par la mise en place du collège unique (la réforme Haby 1975) et le retour de l'EPS à l'Éducation nationale (1981), que cette dernière (l'EPS) cherche à accentuer son identité scolaire pour se redéfinir de manière stratégique comme étant une discipline d'enseignement à part entière pouvant contribuer à la réussite de tous les élèves. Les réflexions¹⁵⁹⁸ et les productions didactiques et pédagogiques qui émanent alors de l'univers professionnel de l'EPS, entre le début des années soixante dix et le milieu des années quatre vingt, semblent alors avoir largement emprunté à la perspective structurale de J. Piaget (invariant, assimilation, accommodation) et la notion de pré-ludes à l'apprentissage moteur définie par H. Wallon et reprise par R. Zazzo¹⁵⁹⁹. Il est évident que l'emprunt aux sciences humaines a permis de doter l'EPS d'une dimension scientifique qui lui faisait parfois défaut à l'endroit de l'enseignement du *sport de l'enfant* en EPS et de la prise en compte de la singularité de l'activité motrice et émotive de chaque élève. Ces apports scientifiques ont été largement diffusés par le Conseil Pédagogique Permanent de la FSGT, et plus particulièrement par les conférences et les écrits de R. Mérand¹⁶⁰⁰ dans l'univers professionnel de l'EPS. Il n'est donc pas très étonnant de constater que, de la fin des années soixante aux années quatre-vingt-dix, de nombreux didacticiens des APS, pour l'essentiel des enseignants d'EPS, vont emprunter ce cadre théorique pour donner corps et légitimer leurs productions écrites¹⁶⁰¹. On peut suggérer d'ailleurs que ce recours aux sciences humaines a permis de légitimer une certaine conception dite culturaliste de l'EPS. Cet ensemble de productions didactiques¹⁶⁰² a alors précédé tout en les accompagnant les IO de 1985.

C'est donc dans la continuité avec les IO de 1967, que celles de 1985 (collège) expriment exactement la même idée quant à la place et au rôle que doivent occuper les activités physiques et sportives en EPS. En effet, les pratiques sociales de référence, autrement dit les sports de compétition, s'effacent devant le sigle APS. En outre, pour répondre aux critiques du technicisme, l'EPS affirme qu'elle ne se confond pas avec les moyens qu'elle utilise « *pour participer au développement de la personnalité de l'élève [...] elles visent l'amélioration de la condition physique.* »¹⁶⁰³ Ces IO de 1985

¹⁵⁹⁸ Par exemple, dans J. Marsenach, & R. Mérand, (1972). « Développement de la motricité et pratiques pédagogiques. Analyse du comportement moteur et pédagogie des sports collectifs. » Extrait de la *Revue de l'EP* de Liège, vol. XII, 3, 6-10 ; on retrouve la référence explicite à Jean Piaget en ce qui concerne la question de l'imitation dans les apprentissages moteurs ; « *Quelles sont les différentes formes d'imitation, selon Piaget ? 1/ l'imitation sensori-motrice. 2) l'imitation différée. 3) l'imitation intériorisée* ; et en ce qui concerne l'analyse des conduites motrices chez des enfants en sports collectifs. Voir également J. Marsenach, R. Mérand, M. Lagisquet, (1971). « Pédagogie de la motricité. » Extrait de la *Revue de l'EP* de Liège, vol. XI, 4, 5. Les auteurs y font directement référence à J. Piaget à propos de la question de l'assimilation et de l'accommodation dans les apprentissages moteurs.

¹⁵⁹⁹ P. Goirand, (2004). *Les stages Maurice Baquet (1965-1975). Genèse du sport de l'enfant*. Paris, Éditions L'Harmattan, Collection Espace et Temps du sport, 117.

¹⁶⁰⁰ Sport & Plein air, CPS-FSGT, (1970). *op.cit.*

¹⁶⁰¹ Par exemples en natation R. Cateau, & G Garoff, (1968). *op.cit.* ; en gymnastique sportive J. Leguet, (1985). *op.cit.*

¹⁶⁰² Sport & Plein air, CPS-FSGT (1970). *op.cit.* Ainsi que les mémentos de la FSGT (natation, athlétisme, basket, gymnastique, rugby, volley-ball, judo, voile, football) publiés au cours de cette période à propos de la didactique des APS et des solutions applicables à l'endroit du sport de l'enfant. Enfin, les membres des stages Maurice Baquet proposent un film intitulé « *L'enfant confronté à l'activité sportive.* »

¹⁶⁰³ Instructions officielles du 14 novembre 1985. in, J.-M. Delaplace (1998). *op.cit.*, 374-376.

précisent que les apprentissages en EPS doivent amener les élèves à acquérir d'une part, des « connaissances » pour « transformer de façon positive leur pratique et de la rendre plus raisonnée », et d'autre part, des habiletés et des compétences (« savoir faire »). En se scolarisant l'EPS semble s'intellectualiser. L'utilisation pédagogique de la compétition afin de coopérer et de s'opposer selon un esprit compétitif est toujours d'actualité. Dans la partie 3 du texte qui concerne « les programmes », l'activité natation course est classée dans le groupe natation, comme d'ailleurs le sauvetage, la natation synchronisée et le water-polo (classes de 4^{ème} et de 3^{ème}). Cette manière de classer les activités physiques et sportives, laisse à penser que la parole d'autorité souhaite afficher clairement la dimension sociale et culturelle voire anthropotechnique des apprentissages en EPS.

Pour ce qui relève de l'enseignement de la natation, il apparaît clairement qu'entre la *Programmation des APS* de 1967 et les IO de 1985 les objets d'enseignement (les savoir-faire à transmettre) évoluent peu, puisque comme en 1967 (6^{ème} et 5^{ème}) : « l'apprentissage de la natation est une adaptation progressive au milieu aquatique permettant un rapide accès aux diverses nages de compétitions. La maîtrise de cette discipline et du milieu où elle s'exerce est en relation directe avec celle de la respiration. »¹⁶⁰⁴ Il apparaît évident que les objets d'enseignement de la natation scolaire des IO de 1985 s'inscrivent dans la continuité de ceux de 1967. Il s'agit de toujours faire acquérir, dans un premier temps (6^{ème} et 5^{ème}), des invariants (la respiration), pour se diriger ensuite vers l'apprentissage des « diverses nages de compétition », c'est-à-dire le papillon, le dos, la brasse, la nage libre (le crawl). En 6^{ème} et 5^{ème} les apprentissages doivent s'orienter vers l'initiation aux « quatre nages sportives », « la maîtrise de plongeurs élémentaires » et « des évolutions diverses sur l'eau et sous l'eau. » Pour les classes de 4^{ème} et de 3^{ème} les élèves doivent maîtriser des compétences en liaison avec le sauvetage aquatique, les 4 nages sportives, le water-polo et, la natation synchronisée. La finalité de cet enseignement est donc fortement influencée par sa dimension sociale et culturelle.

Aux lycées : de la remise à niveau à l'entraînement et la spécialisation

Les IO de 1986 (lycées) apparaissent, sur la forme et le fond¹⁶⁰⁵, très proches de celles de 1985 pour le collège¹⁶⁰⁶. D'une manière générale, elles rappellent que « dans un but d'éducation » l'EPS « assure l'apprentissage des APS » et, permet « d'accéder à une culture corporelle et sportive. »¹⁶⁰⁷ La santé, la responsabilité, l'autonomie, la sécurité, la sociabilité et, le développement organique, foncier, et

¹⁶⁰⁴ *Ibid.*, 381.

¹⁶⁰⁵ Arrêté du 14 mars 1986. *op.cit.*, 1343-1348. On retrouve en effet dans ce texte la même organisation de présentation : « Nature et objectifs », « Instructions et programme » que celles des IO du 14 novembre 1985 pour le collège.

¹⁶⁰⁶ Instructions officielles du 14 novembre 1985. *op.cit.*

¹⁶⁰⁷ Arrêté du 14 mars 1986. *op.cit.*, 1344.

moteur demeurent les priorités de la discipline. En outre, l'acquisition de connaissances utiles¹⁶⁰⁸ à la gestion de sa vie physique demeure une priorité. La santé, comme en 1967, doit s'apprendre en EPS. C'est donc en cohérence avec l'âge des élèves, et la grande diversité de leurs motivations, que l'accent est alors mis sur la pluralité des formes sociales de pratiques - du loisir à la compétition sportive - à proposer aux élèves. Ainsi, comme en 1967, les IO de 1986 souhaitent promouvoir aux lycées une EPS ancrée sur la réalité du monde des activités physiques manifestement très diversifié. Or, en dépit d'une volonté de s'ouvrir sur un plus grand nombre d'APS, la parole d'autorité insiste paradoxalement sur le fait d'orienter progressivement (processus de spécialisation) les élèves vers un nombre plus réduit d'APS dans l'optique des échéances relatives aux épreuves certificatives d'EPS. C'est pourquoi le législateur insiste alors logiquement sur d'une part, la spécialisation motrice des impétrants par la mise en place des « options »¹⁶⁰⁹ et, d'autre part, sur la question de leur autonomie vis-à-vis de l'entraînement physique. Les enseignants d'EPS sont invités à agir collectivement à partir d'un projet d'EPS d'établissement afin que les élèves puissent « se connaître, connaître les APS et connaître les autres. »¹⁶¹⁰ On constate alors que la programmation de l'enseignement de la natation au lycée s'inscrit dans la continuité de celle du collège.

En effet, dans la partie *programme*, on peut lire (classes de 1^{ère} et terminale) que « la natation sportive, le sauvetage et la natation synchronisée »¹⁶¹¹ appartiennent au même groupement d'activités physiques qui en compte alors sept différents¹⁶¹². En classe de seconde, la natation est seulement limitée aux « quatre nages sportives et la technique des virages. »¹⁶¹³ Par ailleurs, ce regroupement d'activités aquatiques ressemble en partie à celle du sport fédéral (FINA). Il ne manque, à ce groupement, que le water-polo et le plongeon. D'ailleurs, on remarque qu'il s'agit d'enseigner de la *natation sportive* et non pas une autre forme de natation moins axée par exemple sur la recherche d'efficacité motrice (natation de forme) et/ou de performance chiffrée (nager vite) en ayant recours à des techniques de nage hybride, c'est-à-dire non sportive. C'est dans la partie consacrée au programme que l'on trouve la nature des savoir-faire aquatiques à acquérir.

Pour la classe de seconde, il s'agit, en toute logique d'une remise à niveau générale à travers la recherche « d'aisance dans l'eau »¹⁶¹⁴ pour s'orienter, comme nous l'avons dit, ensuite vers « l'étude des quatre nages » et « la technique des virages. »¹⁶¹⁵ Dans la continuité des IO de 1967, l'apprentissage des techniques de nage sportive suppose au préalable de maîtriser d'une part, le cycle respiratoire aquatique,

¹⁶⁰⁸ *Ibid.*, 1345 ; « Connaissances théoriques sur la fonction cardiaque, sur la physiologie à l'effort, sur le principe de charge de travail, sur la bio-mécanique... »

¹⁶⁰⁹ *Ibid.*, 1345 ; « L'organisation générale allant progressivement de la Seconde à la Terminale vers un enseignement par options. »

¹⁶¹⁰ *Ibid.*, 1344.

¹⁶¹¹ *Ibid.*, 1347.

¹⁶¹² *Ibid.*, 1345-1346 ; « Activités de pleine nature. Activités physiques et sportives duelles. Athlétisme. Danse et activités d'expression. Gymnastique sportive et gymnastique rythmique sportive. Natation. Sports collectifs.

¹⁶¹³ *Ibid.*, 1347.

¹⁶¹⁴ *Ibid.*, 1347.

¹⁶¹⁵ *Ibid.*, 1347.

la propulsion par l'orientation des surfaces propulsives, ainsi que les équilibres et les déséquilibres favorables aux déplacements aquatiques (horizontalité du corps). Et, d'autre part, l'aisance sous-marine, à partir notamment de la recherche de mannequin ou de figuratif immergé par des plongeurs appropriés (plongeur canard), constitue un autre axe de travail au lycée (la formation du nageur sauveteur¹⁶¹⁶).

Pour les classes de première et de terminale, la priorité est accordée en natation à « *la recherche de rationalisation de l'entraînement par une préparation physique spécifique et l'affinement des sensations propulsives.* »¹⁶¹⁷ Du point de vue des compétences aquatiques visées, on cherchera à ce que les élèves soient à l'aise « *dans la durée et dans l'espace* »¹⁶¹⁸, c'est-à-dire nager vite et longtemps (nager 10 minutes). Il faut donc préparer et entraîner les élèves dans une spécialité motrice qui soit pour l'essentiel culturellement et socialement fondée sur les gestes et les finalités de la natation sportive. Les quatre nages sportives (FINA), le sauvetage et la natation synchronisée constituent toujours les savoirs en actes de référence à transmettre aux élèves. La logique sportive qui consiste à planifier la formation et l'entraînement des nageurs sportifs extrascolaires selon toujours les trois mêmes fameuses étapes - familiarisation, l'initiation, et l'entraînement à la compétition - se retrouve en filigrane dans ces prescriptions officielles. Néanmoins, dans les deux cas le fameux triptyque E-R-P reste au cœur des propositions. On peut donc affirmer que ces curricula formels s'inscrivent dans la continuité de ceux fixés en 1967 (*Programmation des APS*) qui prévoyaient alors également l'apprentissage des quatre nages sportives, la spécialisation technique et l'entraînement. Mais, dans quelle mesure à l'époque les curricula formels (IO de 1985 et de 1986) de la natation scolaire reflètent-ils l'évolution des pratiques discursives relatives à l'enseignement de la natation scolaire ?

7.3. À la recherche d'une entente cordiale autour du modèle E-R-P

Le contenu de la brochure intitulée *L'homme et l'eau*¹⁶¹⁹ se révèle être un bon indicateur de l'évolution de l'enseignement de la natation scolaire, tant du point de vue des savoirs à dispenser que des techniques pédagogiques utiles à leur transmission. En l'espèce, on note que la modélisation de R. Catteau E-R-P demeure, en la matière, la référence, dont on retrouve la synthèse de ses propositions dans son livre co-écrit avec G. Garoff en 1968¹⁶²⁰. Il semble alors que ces dernières¹⁶²¹ ont considérablement et durablement influencé de nombreuses autres publications. En atteste, en effet la lecture des ouvrages de

¹⁶¹⁶ C'est-à-dire maîtriser ici des savoir-faire utiles (« *être fort pour être utile* » selon l'adage bien connu de Georges Hébert) aux autres pour les sauver de la noyade. Ce type de compétence vient en quelque sorte compenser l'individualisme inhérent à la logique de performance induite par les sports individuels ou collectifs.

¹⁶¹⁷ Arrêté du 14 mars 1986. *op.cit.*, 1348.

¹⁶¹⁸ *Ibid.*, 1348.

¹⁶¹⁹ P.-R. Guilbert (dir.), (1974). *op.cit.*

¹⁶²⁰ R. Catteau, & G. Garoff, (1968). *op.cit.*

¹⁶²¹ Notons que les premiers écrits publiés de R. Catteau remontent, comme nous l'avons déjà indiqué supra, au début des années soixante dans les colonnes de la *Revue EP.S.*

didactique et de pédagogie natatoire¹⁶²² de l'époque qui proposent tous, sans exception, un apprentissage de la natation puis des nages sportives à partir du paradigme E-R-P et des étapes inhérentes à la familiarisation, à l'initiation, et l'entraînement à la compétition. L'apprentissage de la natation s'établit alors sur la base de progression d'enseignement et d'exercices permettant de maîtriser dans une première phase le fameux triptyque E-R-P, puis dans une seconde phase, les différentes techniques de nage sportive, avant de s'orienter vers l'entraînement et la spécialisation. On retrouve effectivement cette même logique de planification dans les IO de 1967, de 1985 et de 1986. Par ailleurs, c'est sans doute suite au colloque de 1970¹⁶²³ alors tenu à l'ENSEP, qu'une certaine entente cordiale a été obtenue, entre les maîtres nageurs sauveteurs, les enseignants d'EPS et les éducateurs fédéraux autour du modèle E-R-P progression d'enseignement et d'exercices. Tous se sont apparemment mis d'accord pour organiser toute la pédagogie de la natation selon le principe même « *d'un enseignement synthétique de la natation : flottaison – respiration – propulsion, associée à la maîtrise complémentaire du milieu.* »¹⁶²⁴ Ainsi, cette conception synthétique de l'approche du milieu aquatique vise à faire apprendre des fondamentaux communs à la natation sportive, à la natation artistique, au plongeon, au water-polo, et les fondamentaux spécifiques. Dès lors, la maîtrise complète du milieu aquatique est atteinte lorsque les élèves effectuent avec succès leurs déplacements en surface, au-dessus de l'eau, au-dessous de l'eau, en présence de partenaires, d'adversaires, d'engins, de vagues etc. Cette conception synthétique dominante s'adosse alors fortement sur des connaissances psychologiques et physiologiques relatives à l'activité d'adaptation de l'enfant (Piaget, Wallon). Les participants à ce colloque ont alors souhaité inscrire l'enseignement de la natation scolaire selon trois objectifs : éducatif (s'adapter au milieu aquatique), utilitaire (éviter la noyade), et sportif (pratiquer diverses activités aquatiques et se spécialiser). Du point de vue des contenus « *la technique sportive est la référence supérieure et la plus utile à toute technique sur laquelle ira s'appuyer la pédagogie.* »¹⁶²⁵ Selon d'ailleurs P.-R. Guilbert et al. « *La référence à la technique sportive la plus récente s'impose donc comme la plus pratique et la moins aléatoire. Elle inclut implicitement les données scientifiques.* »¹⁶²⁶ Dans le même ordre d'idée, les travaux de recherche menés au cours des années soixante-dix par l'entraîneur américain James Counsilman influencent déjà l'époque et après les

¹⁶²² Voir la liste des ouvrages suivants : M. Menaud, & L. Zins, (1965). *op.cit.* P.-R. Guilbert, (1968). *op.cit.* J. Vivensang, (1978). *op.cit.*

¹⁶²³ P.-R. Guilbert, (1974). *op.cit.* C'est à l'initiative de l'ENSEP que ce colloque a lieu à Joinville. Il fait suite à de nombreux stages : Stage I, du 24-28 janvier 1972, « L'enseignement collectif de la natation », Stage II, du 13-17 mars 1972, « Plongeon et natation artistique. » Ces stages rassemblent alors de nombreux acteurs liés à l'enseignement de la natation, du plongeon et de la natation artistique. En effet, les nombreux participants à ces journées de réflexion et de formation sont des enseignants d'EPS (maîtres ou professeurs d'EPS) qui proviennent des différents centres de formation de l'époque (CREPS, UER EPS, ENSEPS, INS, IREPS de Paris) ; mais, on note aussi la présence de directeur de piscine (M. Jean Pommat, ancien international de natation en nage papillon 1963-1965), de la présidente de la FNS (Mme Pitet), des CTR de natation, et des membres du ministère de la Jeunesse des sports et des Loisirs.

¹⁶²⁴ *Ibid.*, 10.

¹⁶²⁵ *Ibid.*, 10.

¹⁶²⁶ *Ibid.*, 10.

productions didactiques de l'enseignement de la natation¹⁶²⁷ à l'endroit des questions relatives à la propulsion et à la recherche de l'hydrodynamisme parfait. Enfin ajoutons que la création de l'École de Natation Française (ENF)¹⁶²⁸ le 26 février 1971, sous l'égide de la FFN, est alors venue manifestement conforter cette orientation¹⁶²⁹. Les fameux tests¹⁶³⁰ du premier triton, du deuxième triton (...) jusqu'au dauphin d'or voient alors le jour pour diffuser, contrôler et harmoniser l'enseignement de la natation en France. Ils déterminent alors des jalons qui conduisent les apprentis nageurs vers la maîtrise des quatre nages sportives et le nager vite et longtemps notamment du dauphin de bronze (200m 4 nages chronométré) au dauphin d'or (400m 4 nages chronométré).

Adapter sa motricité au milieu aquatique

La programmation de l'enseignement de la natation scolaire et sportive doit alors s'établir sur la base de trois aspects fondamentaux¹⁶³¹ : spatial, hydrodynamique et fonctionnel. Dans le champ de l'EPS les données de la psychologie (J. Piaget, le structuralisme génétique ; H. Wallon, l'acte moteur, la fonction tonique et la théorie des émotions) sont alors convoquées pour légitimer les nouvelles pratiques pédagogiques. *In fine* ces connaissances doivent « *conduire les éducateurs à la construction d'un modèle scientifique de l'enfant.* »¹⁶³² D'une manière générale, le recours aux sciences humaines influence directement les pratiques discursives liées à l'EPS et en particulier à l'enseignement de la natation : « *C'est au nom de ces sciences (humaines, pédagogie, biologie) et de la technique toujours en évolution qu'il nous faudra élaborer un système cohérent d'enseignement dont les données pratiques et théoriques ne seront jamais en opposition.* »¹⁶³³ Cette citation exprime assez justement l'évolution des conceptions de l'enseignement de la natation scolaire et sportive qui se développent entre les IO de 1967 et celles de 1985 et 1986. Dans le même temps, les travaux menés par Alain Catteau et Yves Renoux, sur l'analyse des nageurs de compétition¹⁶³⁴ donnent aux éducateurs des repères techniques utiles quant à la détermination des éventuels savoirs en actes des experts à enseigner aux élèves en EPS. Leur cadre théorique d'analyse est fortement inspiré des travaux développés par J. Paillard à propos du concept

¹⁶²⁷ J.-E. Counsilman, (1975). *La natation*. Tome premier *Les Techniques*. Éditions française de *The science of swimming*. Paris, Éditions Chiron.

¹⁶²⁸ Créé sous l'égide du Secrétariat d'État et placé sous la responsabilité d'un comité de gestion présidé par le Sous-Directeur de l'EPS, cet organisme (l'ENF) reçoit sur le plan de l'organisation matérielle le support de la FFN.

¹⁶²⁹ P.-R. Guilbert (dir.), (1974). *op.cit.*, 13.

¹⁶³⁰ Ces tests sont réglementés par la Fédération nationale des MNS,

¹⁶³¹ *Ibid.*, 12.

¹⁶³² R. Mérand, (1972). « Analyse du comportement moteur et pédagogie des sports collectifs. » Document ENSEPS, Paris.

¹⁶³³ FFN, *Mémento d'apprentissage*, 2^e éd., 1970, 2. Ont participé à l'étude de cette brochure Marcel Badrot, Guy Boissière, Raymond Catteau, Pierre Kherbouche, Claude Le Page, Marc Menaud, René Schoch.

¹⁶³⁴ A. Catteau, & Y. Renoux, (1978). *Comment les hommes construisent la natation*. Paris, Éditions Sport et Plein air, CPS-FSGT. Les auteurs présentent une somme importante d'indications chiffrées relatives aux données anthropométriques (tailles, poids...), chronométriques (temps), métriques (amplitude...), et techniques (fréquence inspiratoire à la minute...), pour les hommes et les femmes dans des différentes épreuves de natation sportive (FINA).

relatif à « *l'acte moteur comme facteur d'adaptation et de progrès évolutif.* »¹⁶³⁵ En définitive, toutes ces orientations et propositions ont marqué et accompagné l'histoire de l'enseignement de la natation scolaire et sportive pendant au moins quarante ans (1945-1985).

À titre indicatif et comparatif, il est intéressant de faire remarquer que durant cette période, les propositions pédagogiques pour l'enseignement de la natation à l'école primaire accordent une plus grande importance à l'activité adaptative¹⁶³⁶ du sujet aux contraintes et aux ressources du milieu aquatique que celles en direction de l'enseignement secondaire plus attachées au final à l'acquisition des nages sportives. En effet, à l'école primaire, la priorité est l'enrichissement de la motricité aquatique et la recherche d'autonomie par l'auto adaptation au milieu. Dès lors, c'est par l'aménagement du milieu que l'élève transforme sa motricité en s'essayant, en découvrant de nouvelles sensations, de nouveaux équilibres, de nouvelles formes de propulsion¹⁶³⁷ à partir de sa motricité usuelle de terrien qu'il se doit de réorganiser pour se déplacer. L'éveil, la découverte, le principe de l'essai erreur, constituent alors les lignes de force de ces innovations pédagogiques portées en partie par l'Union Française des Œuvres Laïques d'Éducation Physique (UFOLEP) et l'USEP. Les *jardins aquatiques* conçus et mis en place par Alain Vade pied à Maisons-Alfort illustrent cette démarche qui refuse alors l'invasion technicienne dans l'apprentissage de la natation. Selon Jean Vivensang, enseignant d'EPS au CREPS et à l'UEREPS de Bordeaux et théoricien pédagogue de la natation, ces organismes placent en premier le rôle éducatif de la natation : « *à chaque individu de s'affirmer, de s'épanouir par la confrontation aussi totale que possible avec un milieu très riche l'eau. La natation n'est pas une fin mais un moyen de se connaître et de s'enrichir.* »¹⁶³⁸ Il faut dès lors se lancer à la conquête de l'eau. Néanmoins, les limites de l'apprentissage auto-adaptatif sont directement dénoncées par certains pédagogues de la natation scolaire et sportive, par notamment ceux du second degré. C'est ainsi que selon P.-R. Guilbert « *On ne peut se passer de modèle. La liberté ne consiste pas à laisser l'enfant avec ses défauts. Il vaut mieux l'engager dans la bonne voie qui lui ménage la possibilité d'aboutir un jour à une qualité supérieure d'exécution du mouvement.* »¹⁶³⁹

L'influence de la seconde modélisation de R. Catteau 1975

Dans le domaine de la didactique de la natation, la modélisation (E-R-P) de Raymond Catteau¹⁶⁴⁰ évolue au cours des années soixante-dix et quatre-vingt. En effet, s'il était toujours sa théorisation de l'enseignement la natation sur les concepts développés par J. Piaget, en revanche, il l'enrichit des

¹⁶³⁵ *Ibid.*, 12.

¹⁶³⁶ G. Boissière, & C. Grosjean, (1973). *Natation élémentaire*. Paris, Éditions Amphora ; R. La Coursière, (1973). *La natation à la portée de tous, du bébé à l'adulte*. Montréal, Éditions de l'Homme ; J. Vallet, (1974). *Les bébés nageurs. La familiarisation à l'eau source d'éveil d du jeune enfant*. Paris, Éditions Marabout. G. Azémar, (1974). *op.cit.*; A. Vade pied, (1976). *op.cit.* ; A. Vade pied, (1978). *op.cit.*

¹⁶³⁷ Publié en 1989, la première partie de l'ouvrage de Patrick Schmitt illustre parfaitement cette première phase de familiarisation et d'adaptation aux contraintes et aux ressources du milieu aquatique pour les élèves de l'école élémentaire et primaire, in P. Schmitt, (1989). *op.cit.*

¹⁶³⁸ J. Vivensang, (1978). *op.cit.*, 520.

¹⁶³⁹ P.-R. Guilbert, (1974). *op.cit.*, 10.

¹⁶⁴⁰ R. Catteau, & G. Garoff, (1968). *op.cit.*

propositions de Jacques Paillard largement diffusées par R. Mérand au cours des stages Maurice Baquet¹⁶⁴¹. En l'espèce, la notion d'acte moteur, « *comme facteur d'adaptation et de progrès évolutif* »¹⁶⁴² selon J. Paillard, imprègne durablement les propositions de R. Catteau¹⁶⁴³ notamment de point de vue de l'impact de la prise d'informations sur l'organisation de la motricité aquatique. La seconde édition de son ouvrage, co-écrit avec G. Garoff, paru en 1971¹⁶⁴⁴ et le film intitulé *Digne, dingue, d'eau* (dont le tournage a débuté en 1977) de Raymond Catteau (1979) illustrent alors cette « seconde » modélisation. Plus *intégrative*, elle accorde alors à la prise d'informations et à la fonction thoracique une plus grande importance dans la mesure où elle est le siège de la respiration et de la fixation des points d'appui des membres propulseurs. Elle se structure autour de quatre pôles : la prise d'informations, la propulsion, l'orientation, et la fonction thoracique. En outre, ce second modèle influence toujours les nombreuses autres productions didactiques et pédagogiques en natation de l'époque¹⁶⁴⁵. Par ailleurs, le rayonnement de R. Catteau, dans et hors de l'école, en tant qu'enseignant d'EPS et formateur des cadres de la FFN, lui permet toujours de diffuser largement cette seconde modélisation.

7.4. L'essor des piscines couvertes

C'est d'une part, avec la massification des effectifs scolaires et l'augmentation du nombre de pratiquants « sportifs » que la demande en matière d'installations sportives (piscines, stades, gymnases) a très logiquement augmenté au cours des années soixante-dix et quatre-vingt. D'autre part, la volonté de mettre en place, sur tout le territoire national, un enseignement obligatoire de natation scolaire a contenu sportif requiert de manière habile d'ailleurs (stratégie avouée de Maurice Herzog¹⁶⁴⁶) des installations nautiques spécifiques standardisées. Si le nombre de nageurs sportifs et de loisirs croît considérablement au cours des années soixante-dix, c'est sans doute sous l'effet conjugué de facteurs à la fois politiques, économiques et sportifs. En effet, le nombre de licenciés à la FFN passe, entre 1968 et 1973, de 56 537 à 75 425, dont 40% sont des femmes. Puis, entre 1973 et 1978, de 75 425 en 1973 à 85 000¹⁶⁴⁷. En 1985, les nageurs de loisirs représentent en moyenne 86% des utilisateurs des piscines parisiennes contre 14% des nageurs sportifs¹⁶⁴⁸. Au cours de cette même période d'autres fédérations voient leurs effectifs

¹⁶⁴¹ C. Erard, (2007). *op.cit.* ; P. Goirand, (2004). *op.cit.*

¹⁶⁴² *Ibid.*, 113.

¹⁶⁴³ R. Catteau, (1968). « L'enseignement du papillon. » *Revue EP.S*, 92, 44-45.

¹⁶⁴⁴ R. Catteau, & G. Garoff, (1971). 2 éd, *op.cit.*

¹⁶⁴⁵ M. Menaud, & L. Zins, (1965). *op.cit.* ; P.-R. Guilbert, (1968). *op.cit.* ; J. Vivensang, (1978) *op.cit.* On note que R. Catteau, J. Vivensang, P.-R. Guilbert et M. Menaud sont tous les quatre des enseignants d'EPS qui travaillent soit dans un CREPS, un UEREPS, à l'INS ou à l'ENSEPS. Leurs ouvrages sont également tous préfacés par des représentants de la FFN, certains d'ailleurs sont co-écrits avec des DTN de la natation française à l'instar de G. Garoff.

¹⁶⁴⁶ J.-L. Martin, (2004). *op.cit.*

¹⁶⁴⁷ C. Pociello, (1981). *op.cit.*, 100.

¹⁶⁴⁸ C. Rouca, (1985). *Les reflets de l'eau. Approche sociologique des pratiques aquatiques. Un exemple urbain : les piscines de Paris*, mémoire pour le diplôme de l'INSEP, cité par T. Terret, (1996, a). *op.cit.*, 81.

progresser plus vite, comme celle du judo dont le nombre de licenciés passe de 118 194 à 305 957 et celle du football de 602 000 à 906 450¹⁶⁴⁹.

Il faut comprendre que la politique volontariste menée par le haut commissaire Maurice Herzog (1959-1966) et ses successeurs¹⁶⁵⁰ a permis, grâce aux lois programmes (1961-1965), de financer la construction rapide d'infrastructures sportives (piscines, gymnases, stades, dojos), mais encore hélas insuffisamment nombreuses pour pouvoir concrètement démocratiser à l'échelle de la France l'enseignement notamment de la natation en EPS de la fin des années soixante dix à la décennie suivante.

Des piscines couvertes peu coûteuses

Entre 1960 et 1975, c'est plus de 164 piscines qui furent construites par an¹⁶⁵¹ au plan national. En outre, ce sont les budgets alloués à la FFN¹⁶⁵², par le Fond national d'aide au sport de haut niveau, qui participent également à l'éclosion de la natation sportive. Si en 1958 la ville de Lyon ne disposait que deux piscines couvertes et d'un bassin de plein air, en 1973, elle possédait 11 piscines couvertes et 15 découvertes réparties sur l'ensemble de la ville et à proximité des espaces scolaires. Sur un plan plus national, entre 1960 et 1973, on passe de 110 piscines couvertes et 406 non couvertes à respectivement 616 et 1338¹⁶⁵³. C'est également grâce à l'action impulsée par l'État (J. Comiti) et menée, dès 1969, par M. Grosborne qui reprend à son compte l'idée de concevoir, par le biais d'un concours¹⁶⁵⁴, des piscines peu coûteuses à construire et à entretenir et qui puissent être utilisables le plus fréquemment possible par les scolaires. C'est justement par le principe de l'intercommunalité que des moyens financiers ont été trouvés localement pour permettre la construction de ce type de piscines peu onéreuses. En l'espèce, c'est dans le cadre de l'opération nommée les *1000 piscines* que se construisent entre 1970 et 1980 des bassins couverts appelés « Tournesol », « Iris » ou « Caneton »¹⁶⁵⁵. En ce qui concerne l'évolution du nombre d'infrastructures aquatiques disponibles sur le plan national, on peut dire que la situation s'améliore considérablement au cours des années soixante-dix et au début de la décennie suivante. En effet, en 1974, la France compte 1 900 bassins répartis en 550 bassins couverts et 1350 bassins de plein air. Or, la

¹⁶⁴⁹ C. Pociello, (1981). *op.cit.*, 100.

¹⁶⁵⁰ C'est-à-dire de manière chronologique F. Missoffe, 1966-1968, R. Nungesser, 1968, J. Comiti, 1968-1974, P. Mazeaud, 1974-1976, J.-P. Soisson, 1978-1981.

¹⁶⁵¹ Si la France comptait en 1960 environ 10 100 stades et terrains, 1 795 salles et gymnases et 516 piscines, et bien en 1975, elle à l'échelon national de 49 553 stades et terrains, 11 407 salles et gymnases 2 980 piscines, soit une progression de plus 164 piscines par an pendant près de 15 ans.

¹⁶⁵² Entre 1979 et 1980 les subventions attribuées à la FFN passent de 3 455 000 francs à 5 380 000, soit une augmentation de 1 925 000 francs, tandis que celles données à l'athlétisme ne progressent que de 1 166 650, in C. Pociello, (1981). *op.cit.*, 133.

¹⁶⁵³ T. Terret, (1996, a). *op.cit.*, 79.

¹⁶⁵⁴ FFN (2010). *Les piscines. Aide à la conception pour les maîtres d'ouvrage*. 4 éd., Paris, FFN Département équipement, 40-43.

¹⁶⁵⁵ Archives Nationales de Fontainebleau. Opération les 1000 piscines, versements n° 19810159 art.1-27, versement n° 19810178 art.12, versement 19770271 art.1-3 & art.5-24, versement n°19890011 art.1-11. Au final, ce sont environ 100s piscines de ce genre qui furent construites à l'échelle de la France.

répartition demeure très hétérogène puisque ce sont essentiellement les zones urbaines qui disposent de piscines au détriment des zones plus rurales. En 1982 la France compte 3 496 piscines couvertes, mixtes ou de plein eau¹⁶⁵⁶. Une enquête nationale indique alors qu'au cours de l'année scolaire 1980-1981, ce sont 1 714 582 élèves de 76 670 classes de primaires¹⁶⁵⁷ qui ont suivi un enseignement de natation¹⁶⁵⁸.

7.5. La natation, un sport de glisse

C'est sans doute sous l'effet conjugué de l'universalisme sportif et de la logique de performance que les entraîneurs-théoriciens de la natation ont été amenés à reconsidérer l'importance des contraintes et des ressources physiques qui pèsent en permanence sur la motricité des nageurs. En effet, c'est au cours des années soixante-dix que l'on observe une certaine scientification de l'analyse des modèles techniques natatoires d'obédience sportive. Dès lors, les nageurs et les entraîneurs privilégient l'hydrodynamisme¹⁶⁵⁹, sans pour autant délaisser le développement de la force physique. La recherche de diminution des résistances à l'avancement, par la réduction de la valeur du maître couple ($R=KSV^2$), conduit les nageurs à privilégier la glisse. Par exemple, en brasse, la verticalisation de la nage permet de diminuer les forces de freinage en profitant notamment de la portance. Mais ce sont aussi les recherches universitaires conduites par James E. Counsilman¹⁶⁶⁰ qui transforment les représentations de la propulsion aquatique. Dans les années soixante, il produit une nouvelle modélisation de la propulsion en s'étayant sur le théorème de Daniel Bernoulli. La description des trajets moteurs hélicoïdaux des surfaces propulsives remplace celle traditionnellement liée à la 3^{ème} loi de Newton dite d'action réaction. C'est également l'époque où l'on cherche à réduire les oscillations latérales et l'angularité des mouvements des jambes (battements et ondulations) dans les nages alternatives. En crawl, la fréquence du battement des jambes se spécifie en fonction des distances de course. On constate l'usage d'un battement six temps pour les épreuves de sprint, un battement deux temps sur les longues distances (1500 mètres), et enfin un battement quatre temps sur l'épreuve de 400 mètres. En papillon le ciseau de brasse est progressivement remplacé par l'ondulation des jambes (Pomma, Spitz). En dos les nageurs s'immergent alors de moins en moins au cours des séquences non nagées. La natation se définit alors davantage comme un sport de glisse que comme un sport de force. En à peine une quinzaine d'années, on bascule progressivement de la

¹⁶⁵⁶ É. Solal, (1999). *op.cit.*, 296.

¹⁶⁵⁷ C'est la circulaire du 28 juillet 1977, BOEN, 29, 2224-2228 qui fixe le contenu de « l'enseignement de la natation à l'école élémentaire. » Le contenu de l'enseignement de la natation à l'école élémentaire « propose à l'enfant d'agir dans l'eau » en lui proposant « des situations qui lui permettent de construire sa natation, transformant ses attitudes habituelles en attitudes relevant d'un comportement de nageur. » Dès lors, les élèves doivent transformer leur équilibre, leur propulsion, et leur respiration vers une motricité de nageur.

¹⁶⁵⁸ É. Solal, (1999). *op.cit.*, 296.

¹⁶⁵⁹ A. Catteau, (2006). *op.cit.*

¹⁶⁶⁰ J.-E. Counsilman, (1971). "The application Bernoulli's principal to human propulsion in water.", in I. Lewillie, J.-J. Clarys, *First International Symposium on Biomechanics in Swimming Brussels*. University Park Press.

simple description des techniques sportives¹⁶⁶¹ du champion (position du corps, mouvement des bras et des jambes, coordination bras et jambes, respiration) à leur explication par le truchement de nouveaux paradigmes scientifiques qui s'accompagnent de nombreuses indications chiffrées¹⁶⁶² (amplitude, fréquence, fréquence durée inspiratoire, données anthropométriques, VO² max., densité du corps). Paradoxalement, il n'existe pas à l'époque, selon nos connaissances, d'analyse méthodique sous la forme d'indications chiffrées objectives disponible pour les apprentis nageurs scolaires. Tout se passe comme si l'élève devait *in fine* reproduire des techniques de nage à partir de l'identification des savoir-faire du nageur expert.

7.6. Une natation scolaire culturellement sportive

Il est patent de constater que les objets d'enseignement prescrits par les IO de 1985 et de 1986 s'inscrivent dans le prolongement de ceux prévus par les IO et la *Programmation des APS* de 1967. En effet, l'acquisition de la respiration aquatique demeure l'objet d'enseignement central dont la maîtrise permet d'une part, de s'adapter progressivement au milieu aquatique (natation d'adaptation) et, d'autre part, d'apprendre les quatre nages sportives, (natation de forme), sans oublier les virages de spécialité et les départs. Cette conception constructiviste de l'apprentissage s'articule, du collège au lycée, sur trois étapes allant de la familiarisation (découverte) à la compétition sportive. Il est clair que le travail didactique et pédagogique réalisé par R. Catteau à propos de la programmation de l'apprentissage de la natation sportive (les quatre nages) en EPS et dans le champ sportif s'articule sur une logique de disciplinarisation des savoirs en actes des nageurs experts en fonction notamment des exigences de l'école : progressivité et découpe des apprentissages selon les niveaux de classe et de pratique ; 6^{ème} débutants etc. (*Programmation des APS du 3 mai 1967*). On retrouve alors cette même planification des apprentissages son ouvrage co-écrit avec G. Garoff dont la finalité est de former *in fine* un nageur de compétition¹⁶⁶³. Par rapport aux IO de 1967, il s'agit toujours au mitan des années quatre-vingt (collège et lycée) d'acquérir une motricité aquatique d'efficience à travers une natation de forme qui se complète par une initiation aux sports aquatiques que sont le water-polo, la natation synchronisée, le plongeon, et le sauvetage. Comme en 1967, il apparaît que l'ouverture culturelle se limite aux quatre sports olympiques habituellement rattachés à la FINA. La parole d'autorité aspire toujours à une polyculture technique d'obédience sportive. Dès lors, il apparaît que les nombreuses autres formes d'activités physiques aquatiques sont absentes de la programmation officielle.

¹⁶⁶¹ M. Menaud, (1963). *op.cit.*; (1964), « Crawl. Le virage ½ fond ou virage renversé. », *Revue EP.S*, 69, 66-67. G. Boissière, (1965). *op.cit.*

¹⁶⁶² A. Catteau, & Y. Renoux, (1978). *op.cit.*, 30-63.

¹⁶⁶³ R. Catteau, & G. Garoff, (1968). *op.cit.*, 394.

Toutefois, s'il existe entre les IO de 1967 et celles de 1985-1986 une continuité au niveau des curricula formels, en revanche, on observe un changement d'ordre sémantique. En effet, les notions de *technique*, de *geste*, de *style*, employées dans les IO de 1967 sont plus fréquemment remplacées par celles de *conduites motrices*, de *compétence* ou d'*habileté* sous l'effet sans doute d'une part, des travaux menés par Pierre Parlebas (psychomotricité) et, d'autre part, de la commission verticale dirigée par Alain Hébrard¹⁶⁶⁴. Progressivement, dans les discours officiels et officieux, l'activité du sujet semble prendre le pas sur l'objet de l'EPS, c'est-à-dire en l'occurrence les techniques sportives, pour ne pas dire le technicisme sportif. Mais pour quelles raisons ?

Premièrement, depuis le début des années quatre-vingt l'État apparaît de plus en plus préoccupé par la question de l'échec scolaire et des éventuelles réponses pédagogiques à y apporter (ZEP, Projet d'action éducative, projet d'établissement etc.). Deuxièmement, dans cette conjoncture, le champ de l'EPS se questionne sur de nouveaux rapports à développer avec l'enseignement des techniques sportives à des élèves en échec à l'école et en EPS. Se pose ici en filigrane, la question de l'utilité et de la légitimité de la discipline eu égard aux nouvelles difficultés que rencontrent les élèves (physiques, intellectuelles, sociales). Enfin, l'apport des sciences humaines permet d'appréhender différemment l'activité d'apprentissage des élèves en EPS à partir notamment de la notion d'acte moteur, comme facteur d'adaptation (J. Paillard) et de progrès (le socio-constructivisme). L'apprentissage doit alors s'établir à partir de l'activité des élèves et non plus à partir de la reproduction d'un modèle technique le plus souvent inaccessible. C'est à l'élève de reconstruire sa propre technique à partir de ses expérimentations partagées avec autrui. Il semble que l'apport des sciences humaines ait influencé les manières d'enseigner la natation aux élèves. En l'espèce, pour certains théoriciens pédagogues, on apprend la natation et non pas seulement telle ou telle technique de nage sportive. En effet, selon Jean Vivensang, professeur d'EPS au CREPS de Bordeaux, « *on n'apprend plus une nage, mais la natation.* »¹⁶⁶⁵ C'est dans cette conjoncture que la grande majorité des théoriciens pédagogues de la natation scolaire semble s'accorder sur les mêmes principes didactiques et pédagogiques suivants : « *la notion de première nage n'existe plus. L'apprentissage a lieu dans l'eau et par l'eau. Il faut utiliser les progressions d'exercices d'une façon rationnelle.* »¹⁶⁶⁶ En définitive, tout laisse à penser que la manière de présenter les objets d'enseignement prescrits (savoirs à enseigner) dans les IO de 1985 et de 1986 portent l'empreinte des débats didactiques et pédagogiques qui règnent à l'époque à propos des questions et des enjeux relatifs à l'enseignement de l'EPS en général et, de la natation en particulier.

¹⁶⁶⁴ A. Hébrard, (1986). *op.cit.* 31 et 142.

¹⁶⁶⁵ J. Vivensang, (1972). « Pédagogie moderne de la natation. » *Revue EP.S*, 113, 50.

¹⁶⁶⁶ M. Menaud, P. Saint-Marty, (1970). « Natation. L'apprentissage collectif. » *Revue EP.S*, 103, 54. Les auteurs s'appuient sur la modélisation de R. Catteau.

L'influence de la seconde modélisation de R. Catteau

En ce qui concerne l'évolution des pratiques discursives liées à la pédagogie de la natation, on voit bien que la première modélisation de R. Catteau (1952-1975)¹⁶⁶⁷, puis la seconde (1975-1992), influence toujours et considérablement d'une part, le contenu du discours officiel et, d'autre part, les nombreuses autres productions didactiques pour le premier et le second degré. En effet, on retrouve dans les principaux ouvrages publiés à l'époque¹⁶⁶⁸ le modèle de R. Catteau établi autour de la trilogie E-R-P et la prise d'informations. En l'espèce, les propositions didactiques et pédagogiques de l'époque encouragent à maîtriser dans un premier temps le milieu sub et sus-aquatique par l'apprentissage du triptyque E-R-P (familiarisation), pour ensuite aborder l'apprentissage des nages sportives (perfectionnement et entraînement). La majorité des répertoires d'exercices de l'époque suivent ce même cheminement. L'allongement de la phase de familiarisation et d'adaptation des élèves au milieu aquatique devient alors une étape incontournable notamment pour les élèves du premier degré¹⁶⁶⁹. Dans cette conjoncture épistémologique, le crawl accède au statut de première nage à enseigner dans la mesure où elle suppose de maîtriser la respiration aquatique et qu'elle apparaît comme étant la nage la plus rentable et la plus efficace. Cette posture remonte à 1962. Dans l'univers professionnel des enseignants d'EPS, c'est aussi par le biais de la *Revue EP.S* que R. Catteau et les autres pédagogues de la natation sportive et scolaire continuent à diffuser leurs propositions¹⁶⁷⁰.

Par rapport à la question des pratiques pédagogiques développées dans et hors de l'école, on observe une tentative de mise en place d'un processus d'homogénéisation de l'enseignement de la natation souhaité et piloté par l'ENSEPS dès le début des années soixante-dix. Cette action est lancée en direction des enseignants d'EPS, des maîtres nageurs sauveteurs, et des entraîneurs de natation. La création des tests natatoires de l'ENF (du premier triton au dauphin d'or) incarne à elle seule, ce premier terrain d'entente qui permet, entre autre, de mettre en place chez les différents intervenants des jalons communs et donc, peut-être, d'harmoniser et de contrôler les pratiques d'intervention. En l'espèce, « *L'ENF établit heureusement les relations nécessaires entre la natation scolaire et la natation sportive. Les tests offrent un intérêt certain sur le plan national. Ils incitent les maîtres nageurs sauveteurs à*

¹⁶⁶⁷ R. Catteau, (1974). *op.cit.*, 274-275. Selon R. Catteau « *l'équilibre, la respiration et la propulsion ne constituent que des abstractions de la réalité qui les contient toutes. Chaque élément n'a de valeur et de sens qu'intégré à l'ensemble.* », 273.

¹⁶⁶⁸ R. Catteau, & col. (1965). ; M. Menaud, & L. Zins, (1965). *op.cit.* ; P.-R. Guilbert, (1968). *op.cit.* ; J. Vivensang, (1978). *op.cit.*

¹⁶⁶⁹ J. Vallet, (1969). « *L'enfant et l'eau.* » *Revue EP.S*, 100, 15-19 ; Cercle d'études de natation (1971). « *Une étape capitale : la familiarisation.* » *Revue EP.S*, 109, 32-34 ; J.-P. Laroche, (1971). « *L'eau et les tout-petits. L'expérience d'Anthony.* » *Revue EP.S*, 112, 41-45.

¹⁶⁷⁰ R. Catteau, (1968). *op.cit.* ; (1970). *op.cit.* ; (1971). « *Natation, apprentissage collectif. Le problème des niveaux.* » *Revue EP.S*, 108, 55-56 ; M. Menaud, (1972). « *L'apprentissage d'une nage. Le crawl.* » *Revue EP.S*, 115, 57-59 ; J. Vivensang, (1972). *op.cit.*

donner un prolongement à leur travail, au-delà des 50 mètres traditionnels. »¹⁶⁷¹ On peut suggérer qu'on assiste ici à la mise en place d'une méthode quasi nationale tant du point de vue des contenus que des mises en œuvre pédagogiques. Il est d'ailleurs patent de noter que les propositions qui émanent des stages conduits à l'instigation de l'ENSEP¹⁶⁷² s'étaient dans une large mesure sur les travaux de R. Catteau. Dès lors, une certaine entente cordiale autour du modèle E-R-P et de l'apprentissage des nages sportives semble s'établir et se diffuser au niveau des différents acteurs concernés par l'enseignement de la natation dans un contexte international où le sport de compétition devient un enjeu majeur d'opposition indirecte. Le sport c'est la guerre, la guerre c'est le sport. Toutefois, cette tentative œcuménique a-t-elle réellement agi sur les différentes manières d'enseigner la natation dans et hors de l'école ?

Enfin, au cours de cette période (1967-1985) les diverses définitions du savoir nager¹⁶⁷³ convergent toutes selon les mêmes lignes de force définies pour l'essentiel par R. Catteau et G. Garoff. En l'espèce, on n'apprend plus une nage en particulier mais la natation grâce à des répertoires d'exercices qui permettent aux apprentis nageurs de s'adapter aux contraintes et aux ressources du milieu aquatique avant de (re-)construire les techniques de nage sportive. L'adaptation progressive au milieu sus et sub-aquatique est alors acquise grâce à la maîtrise de la respiration, de l'équilibre et de la propulsion.

L'émergence de l'analyse des conduites aquatiques du débutant

Au début des années quatre-vingt, il semble que les propositions didactiques et pédagogiques évoluent selon deux directions principales. La première, s'établit à partir de l'analyse des conduites aquatiques des élèves¹⁶⁷⁴ dans des situations motrices données. Cette perspective socio-cognitive tend à mettre à la marge la logique qui consiste à faire uniquement reproduire par les élèves, en tant que simple exécutant et répliqueur¹⁶⁷⁵, les techniques de nage sportive (logique du modèle). Il s'agit alors d'établir

¹⁶⁷¹ P.-R. Guilbert, (1974). *op.cit.*, 14.

¹⁶⁷² *Ibid.*

¹⁶⁷³ Selon R. Catteau, & G. Garoff, (1968). *op.cit.*, 70 ; savoir nager, c'est « avoir résolu dans chaque éventualité, qualitativement et quantitativement, le triple problème posé en permanence : du meilleur équilibre, de la meilleure respiration, de la meilleure propulsion dans l'élément liquide. » Selon J. Vivensang (1970) *op.cit.*, 114 ; savoir nager, c'est la « forme d'apprentissage qui à l'aide d'objectifs précis permet à l'enfant, l'adulte valide ou handicapé, de maîtriser simultanément la respiration, la flottaison et la propulsion, tout ceci sans aucun élément de flottaison afin d'acquérir des sensations véritables et une maîtrise parfaite du milieu sus et sub-aquatique ; l'un des buts étant un parcours de quatre nages. » in J. Vivensang, (1978).

¹⁶⁷⁴ Arnaud, P. & Broyer, G. (1979). « Les conduites aquatiques du débutant. Analyse et interprétation de la régression des conduites aquatiques chez des élèves du premier cycle du second degré. » *Revue EP.S*, 158,49-59, 159, 70-73, 160, 73-75.

¹⁶⁷⁵ Voir à ce sujet les travaux de Richard Dawkins (1989). *The Selfish Gene*. Oxford University Presse, 261 ; sur la manière dont se diffusent et se répliquent les « mèmes », c'est-à-dire des éléments culturels – façons de penser et de faire : par des processus conduits ou non, par imitation : « *Tout comme les gènes se propagent dans le pool génétique en sautant de corps en corps par le biais des spermatozoïdes et des ovocytes (...)* les mèmes se propagent dans le pool des mèmes en sautant de cerveau en cerveau par un processus qui, au sens large, pourrait être qualifié d'imitation. »

un apprentissage de la natation¹⁶⁷⁶, à partir de la compréhension en situation réelle des conduites motrices aquatiques des apprenants alors confrontés aux contraintes et aux ressources de l'eau. La seconde, qui emprunte au constructivisme (J. Piaget), envisage de faire acquérir des savoir-faire culturellement identifiés par des progressions d'exercices et des situations construites à partir de l'examen des savoirs en actes des nageurs experts (R. Catteau, P.-R. Guilbert, M. Menaud, L. Zins, J. Vivensang,). Selon Pierre Arnaud ce modèle associe les invariants (E-R-P) propres aux quatre nages sportives à une analyse théorique de l'enfant « *au travers des emprunts faits aux sciences humaines.* »¹⁶⁷⁷ La technique est alors souvent considérée comme un but et non comme un moyen. Enfin, on remarque toujours l'existence d'une conception très « technocentée » et behavioriste de l'enseignement de la natation qui consiste à proposer aux élèves un enseignement par emboîtement de nature analytique¹⁶⁷⁸. En l'occurrence, les élèves sont conduits à reproduire, grâce à des séries de répétitions les modèles techniques du champion (les quatre nages sportives, les virages et les départs).

Au-delà des exigences fixées par le mandat institutionnel, on peut se demander dans quelle mesure ces nouvelles pratiques discursives ont influencé réellement les pratiques pédagogiques de terrain concernant l'enseignement de la natation en EPS ?

8. Une natation hygiénique, utilitaire, et sportive 1945-1995 l'idée du cumulatif curriculaire)

D'une manière générale, l'histoire des curricula formels de l'EPS (1945-1986) a toujours été influencée par un faisceau de facteurs à la fois internes et externes au champ de l'EPS. Or, la contextualisation des réformes qui ont jalonné l'évolution des savoirs officiels à transmettre en EPS d'enseignement, s'avère être indispensable à tous ceux qui souhaitent leur donner du sens. En ce qui concerne plus particulièrement la question des choix curriculaires de la natation scolaire, il semble que leur identité officielle se soit façonnée au gré des finalités de l'EPS, des données structurelles relatives au nombre de piscines couvertes et découvertes et des plans d'eau aménagés, des conceptions de son enseignement, et de ses rapports avec les différents acteurs engagés dans l'apprentissage de la natation¹⁶⁷⁹.

¹⁶⁷⁶ Sur un plan épistémologique, Pierre Arnaud pose également la question de la production des connaissances en STAPS à l'endroit des apprentissages moteurs en situation réelle de nage.

¹⁶⁷⁷ P. Arnaud, (1979). *op.cit.*, *Revue EP.S*, 158, 50

¹⁶⁷⁸ J. Meslier, (1981). « Approche du 4 nages. », *op.cit.* ; C. Dubois, & J.-P. Robin, (1982). « Le papillon une belle nage. » *op.cit.* ; (1982). « Le virage dos. » *op.cit.*; (1984). « Le papillon. » *op.cit.* ; É. Bordat, (1985). « Apprentissage du crawl. Une progression en 8 exercices. » *op.cit.*

¹⁶⁷⁹ Les maîtres nageurs, les instituteurs, les éducateurs sportifs, et les enseignants d'EPS.

IO ou Circulaires	La nature des savoirs aquatiques à transmettre	La pédagogie et l'organisation des apprentissages
1945	Savoir utilitaire général. Gestes naturels et gestes sportifs.	La natation dans le plein air par les méthodes actives
1959	<i>"Apprendre les gestes sportifs"</i> Evaluation Bac : 50m nage libre non chronométré	La natation placée dans la séance de plein air. Formes pédagogiques les plus adaptées aux conditions matérielles. Faire répéter en utilisant des exercices analytiques rythmés, Utiliser des exercices éducatifs sportifs.
1962	<i>"Enseigner les gestes sportifs les plus caractéristiques."</i> Evaluation Bac : 50m nage libre non chronométré	La natation dans la séance plein air et la leçon. Forme pédagogique collective, utilisation pédagogique de la compétition (confrontation et coopération).
1967	S'adapter au milieu sus et sub aquatique par la maîtrise de la respiration, de la flottaison, de la propulsion. Apprendre les nages sportives, le départ plongé, les virages culbutés. Se spécialiser et s'entraîner. Evaluation Bac : 50m nage libre chronométré, à partir de 1972 50m au choix parmi les 4 nages sportives. BEPS, brevets techniques : épreuve facultative 50m nage libre (majoration de deux points)	La natation placée dans la leçon. Prendre en compte les 5 niveaux de pratique : du débutant au nageur sportif. La prise en compte des conduites. Proposer des exercices motivants, gérer l'hétérogénéité, prendre en compte les intérêts et les motivations. Pour une pédagogie participative. Pédagogie des manques et des insuffisances. Forme pédagogique collective, utilisation pédagogique de la compétition (confrontation et coopération), La répétition, style plus ou moins directif. Développer l'enseignement par cycle.
Collège 1985	<i>"L'apprentissage de la natation est une adaptation progressive au milieu aquatique permettant un rapide accès aux diverses nages de compétition... la maîtrise de cette discipline et du milieu est en relation directe avec celle de la respiration."</i> Maîtrise du comportement et des déplacements dans l'eau. Maîtrise d'évolutions diverses sur l'eau et sous l'eau, les plongeurs élémentaires. Affinement du geste et de sa précision. Evaluation : 1/3 perf., 2/3 maîtrise de l'exécution, investissement, progrès.	La natation placée dans la leçon. Recours à la pédagogie différenciée. Mise en place de groupes homogènes ou hétérogènes. La mixité est encouragée. La démarche expérimentale et l'auto organisation. Recours à la pédagogie instructive. Connaître les résultats de son action et identifier les difficultés, ses possibilités ainsi que les contraintes de la tâche. Adapter les tâches aux ressources des élèves.

Tableau n°53 : L'évolution des savoirs aquatiques, de la pédagogie natation et des évaluations certificatives officiels de 1945 à 1995.

	"Se connaître, connaître les autres et les APS." Remise à niveau générale à travers la recherche « <i>d'aisance dans l'eau</i> » pour s'orienter ensuite vers « <i>l'étude des quatre nages</i> » et « <i>la technique des virages</i> . »	La natation placée dans la leçon. Encourager la mixité et l'hétérogénéité. Mettre en place des niveaux d'habiletés. Utiliser des formes collectives d'enseignement.
Lycées	« <i>La recherche de rationalisation de l'entraînement par une préparation physique spécifique et l'affinement des sensations propulsives</i> . »	Adapter les tâches motrices aux ressources des élèves. Recours à la pédagogie du contrat et aux ateliers différenciés.
1986	Evaluation (1983) : 100m au choix parmi les 4 nages sportives (10 pts),	
à	nager 10 minutes sans s'arrêter (5 pts), épreuve chronométrée de sauvetage (5 pts), remorquage d'un mannequin sur 12,50 m.	
1995	Evaluation certificative : à compter de 1995 : la performance (6pts) et la maîtrise de l'exécution (9pts). Performance :100m au choix chronométré, maîtrise de l'exécution critères définis localement (équipe EPS ou seul).	

Suite Tableau n°53 : L'évolution des savoirs aquatiques, de la pédagogie natation et des évaluations certificatives officiels de 1945 à 1995.

L'évolution axiologique

Des IM de 1945 à celles de 1985 et de 1986, il apparaît clairement que les finalités de la natation scolaire ont évolué selon un processus cumulatif, dans le sens où elles ne font pas nécessairement table rase des finalités qui les ont précédées. Effectivement, si de 1945 à 1959 la natation scolaire est plutôt assignée à des finalités sécuritaires et prophylactiques, elle s'oriente davantage entre 1962 et 1986 vers une dimension culturellement plus sportive, sans pour autant perdre de vue ces aspects sécuritaires et hygiéniques. Effectivement, si à la Libération le nombre de noyés par an (environ 3500) et les problèmes relatifs à l'hygiène de l'enfance conduisent l'État à inscrire les finalités de la natation scolaire selon des perspectives sécuritaires et prophylactiques, on constate qu'au cours des années soixante-dix et quatre-vingt, il s'agit davantage d'offrir à de nouveaux publics scolaires une natation scolaire plus axée sur les activités sportives aquatiques rattachées pour l'essentiel à la FINA : natation course, sauvetage water-polo, natation artistique, plongeon. En ce qui concerne les autres activités sportives, la parole d'autorité invite également dès 1945 le personnel enseignant à utiliser l'athlétisme (la trilogie : courses, sauts, lancers) et la gymnastique de maintien pour des motifs¹⁶⁸⁰ à la fois différents et communs de ceux évoqués pour la natation. En effet, l'athlétisme est souhaité d'une part, pour ses aspects anthropologiques liés au mythe de l'athlète complet, de l'homme fort¹⁶⁸¹ et du guerrier¹⁶⁸² et, d'autre part, pour sa valeur docimologique¹⁶⁸³. Pour l'heure, la gymnastique sportive, semble, quant à elle, s'inscrire dans la continuité de celle de la IIIe République, à savoir l'alphabétisation¹⁶⁸⁴ des corps et la correction des attitudes défectueuses (lutter contre la scoliose scolaire). Mais, la circulaire du 21 août de 1962 et celle

¹⁶⁸⁰ T. Terret, (2006, b). *op.cit.*

¹⁶⁸¹ G. Bruant, (1992). *Anthropologie du geste sportif. La construction sociale de la course à pied*. Paris, PUF.

¹⁶⁸² N. Bancel, (2002). *Du guerrier à l'athlète. Éléments d'histoire des pratiques corporelles*. Paris, Éditions PUF.

¹⁶⁸³ Il s'agit ici d'apprécier les effets de l'EPS à partir d'épreuves athlétiques simples (courses, sauts, lancers) à mettre en place qui permettent d'objectiver et de comparer (barème Letessier) la valeur physique des élèves et entre les élèves au moment notamment de la mise en place des épreuves obligatoires d'EPS au baccalauréat (1959).

¹⁶⁸⁴ D. Denis, & P. Kahn, (2003), *L'école républicaine et la question des savoirs*. Paris, Éditions CNRS.

du 19 octobre 1967¹⁶⁸⁵ orientent davantage l'enseignement de la natation scolaire vers une dimension plus sportive dans la mesure où les élèves doivent dorénavant maîtriser des savoir-faire liés aux sports olympiques régis par la FINA et le sauvetage aquatique (comme en 1985). L'individualisme sportif, la recherche de performance pour soi-même et le classement inhérent à toute forme de compétition sportive sont en quelque sorte compensés ici par le sauvetage aquatique plus ancré dans les valeurs de l'altruisme. Quels sont alors les facteurs qui ont conduit le législateur à rénover les contenus de la natation scolaire (1945-1986) vers une dimension plus sportive ?

La démocratisation de l'école et la question de la rénovation des contenus de l'EPS

Au début des années soixante, il semble que l'évolution des caractéristiques sociales et culturelles des nouveaux publics scolaires a été un facteur déterminant du point de vue de la rénovation des contenus de l'EPS mais aussi d'autres disciplines scolaires (mathématiques, physique, français). En effet, le champ de l'EPS semble se tourner vers plus du réalisme à l'endroit du sport en lieu et place de la vieillissante et apparemment désuète gymnastique de formation défendue par la LFEP. C'est en accédant officiellement au statut d'APS (IO de 1967) que entre autres l'athlétisme, la gymnastique sportive, les sports collectifs et la natation¹⁶⁸⁶ pratiquée par les nageurs sportifs constituent dorénavant la matière de référence pour les contenus à dispenser aux élèves de EPS (second degré). De manière officielle, les savoirs en actes de l'expert deviennent alors les savoirs de référence à enseigner, c'est-à-dire pour la natation les quatre nages sportives, les virages et les départs de spécialité pratiqués par les nageurs sportifs. Mais, consubstantiellement, en réussissant à maintenir symboliquement à distance le sport fédéral par le truchement des APS, le champ de l'EPS évite que les trajectoires du champ sportif et de l'EPS ne se confondent totalement. Dès lors, pour les tenants de la FSGT, la didactique des APS et les progressions d'enseignement qui en découlent, doivent s'imposer sur la simple animation sportive et le technicisme. La conception alors défendue par les « FSGTsites » est de parvenir à rénover l'éducation physique par le truchement d'un sport sain parvenu¹⁶⁸⁷ à se débarrasser de tous ses scories¹⁶⁸⁸. À l'époque, il est clair que, pour bon nombre des acteurs de l'EPS, l'enseignement des APS devient alors une affaire sérieuse qui attire et qui fait peur, que l'on critique ou que l'on adule. C'est dans ce contexte que la didactique des activités sportives (natation, athlétisme, gymnastique sportive, les sports collectifs) apparaît comme un outil qui permettrait au sport de retrouver ses vertus coubertiennes¹⁶⁸⁹ dans l'enceinte de l'école. Enfin, on

¹⁶⁸⁵ Et aussi, la *Programmation des APS* du 22 mai 1967.

¹⁶⁸⁶ Egaleme nt le water-polo, la natation artistique, le plongeon et le sauvetage.

¹⁶⁸⁷ De manière assez utopiste d'ailleurs eu égard s aux enjeux économiques, politiques et sociaux liés au sport de masse et de haut niveau : biens faits physiques et (supposés) moraux, contrôle des masses par occupation et dépolitisation, mais dopage, tricherie, amateurisme marron etc.

¹⁶⁸⁸ Sport & Plein air, CPS-FSGT, (1970). *op.cit.*, 17

¹⁶⁸⁹ *Ibid.*, 79. Extrait d'une des conférences prononcées par R. Mérand congrès de Nanterre, en novembre, Le travail de recherche pédagogique de la FSGT.

retrouve au niveau des évaluations certificatives (1972) les activités sportives dites de bases¹⁶⁹⁰, qui pour l'heure font la part belle aux seules évaluations chiffrées et chronométrées.

L'évolution curriculaire

Entre les IO de 1945 et celles de 1985 et de 1986 on constate que la définition des savoirs scolaires est de plus en plus précise, notamment au moment où les activités sportives deviennent progressivement la matière officielle de référence pour l'EPS (circulaire de 1962, IO 1967 et *Programmation des APS* du 3 mai). Par ailleurs, il apparaît que les pratiques discursives relatives à la didactique des activités sportives alors notamment développées au sein des stages Maurice Baquet (FSGT), aient influencé le discours officiel (1967). En effet, dans la *Programmation des APS* de 1967 la natation porte l'empreinte de la conception moderne et synthétique de l'enseignement de la natation conçue pour l'essentiel par R. Catteau (1952-1975) - lui-même étant responsable scientifique au sein du CPS-FSGT - puisque l'on y retrouve les mêmes étapes de formation (familiarisation, initiation, spécialisation, entraînement) et les mêmes progressions d'enseignement et d'exercices de contenus : E-R-P, nages sportives, virages et départs. Pour la période allant des IM de 1945 à la circulaire de 1962, on peut affirmer que la parole d'autorité ne donne aucune indication précise quant à d'éventuels savoir-faire à acquérir. On passe simplement d'*exercices utilitaires aquatiques* en 1945, à l'enseignement des *gestes sportifs les plus caractéristiques* en 1962 sans plus de précision. Autrement dit, dans une conjoncture externe et interne à l'EPS marquée par la sportivisation, on bascule (1959-1986) pour l'enseignement prescrit en natation d'une motricité strictement utilitaire et sécuritaire à une motricité plus sportive et réaliste. Mais, en l'absence de curriculum clair et précis (1945-1962), le personnel enseignant dispose néanmoins d'un espace de liberté pédagogique relativement important tant du point de vue des méthodes pédagogiques disponibles que des savoir-faire à transmettre en natation. Il est vrai qu'à l'époque (1945-1962), il existe déjà diverses méthodes pédagogiques pour enseigner la natation. En effet, au moment de la Libération, les divers théoriciens pédagogues de la natation se partagent entre d'un côté, les laudateurs de l'apprentissage exclusif de la brasse par une méthode plutôt analytique et instrumentée (Paul Beulque) et, de l'autre côté, les thuriféraires de l'enseignement du crawl par une méthode dite naturelle ou globale (de Villepion, Maurice Boyrie, Schœbel). Toutefois, avec la sportification des contenus de l'EPS (1962-1967), on relève que la définition des curricula formels gagne en précision, comme s'il fallait clarifier la nature des rapports entre l'EPS et les techniques sportives à enseigner. Cette stratégie vise sans doute à préserver l'identité de la discipline EPS, et de la natation scolaire, à travers des contenus qui lui sont spécifiques.

Vers l'enseignement des *gestes sportifs les plus caractéristiques*

¹⁶⁹⁰ T. Terret, (1999). *op.cit.*

Entre les IO de 1959 et la circulaire de 1962¹⁶⁹¹, nous avons pu lire que le législateur avait mandaté le personnel enseignant à s'appuyer sur *des gestes sportifs* les plus en vogue pour composer la leçon d'EPS sans toutefois plus de précision. Il faudra alors attendre la *Programmation des APS* et, dans une moindre mesure, les IO de 1967 pour connaître, pour la première fois, la nature exacte des savoir-faire à enseigner aux élèves au cours des séances de natation.

Effectivement, en ce qui concerne l'APS natation, l'acquisition de la respiration aquatique devient dès 1967 le principal objet d'enseignement (savoir à enseigner) indispensable à la maîtrise du milieu sus et sub aquatique et à l'apprentissage des nages préférentielles que sont les quatre nages sportives. D'ailleurs, d'un point de vue technique, l'augmentation de la vitesse de nage passe inexorablement par la maîtrise de la respiration aquatique. De plus, l'apprentissage des quatre nages sportives, des départs et des virages de spécialités devient d'actualité. Il est clair que, des IO de 1967 à celles de 1985 et de 1986, la référence à la culture sportive, à travers notamment les savoirs en actes des nageurs experts, reste très présente dans la parole d'autorité. En effet, les finalités de la natation scolaire fixées par les IO de 1985 et de 1986 s'inscrivent totalement dans la continuité de celles de 1967. Elles demeurent de nature sportive (motricité de forme et d'efficacité) dans la mesure où les autres pratiques aquatiques liées notamment au bien être et au ressenti, restent à la marge du discours officiel. En effet, comme en 1967, « *l'apprentissage de la natation est une adaptation progressive au milieu aquatique permettant un rapide accès aux diverses nages de compétition, [...] la maîtrise de cette discipline et du milieu est en relation directe avec celle de la respiration.* »¹⁶⁹² Quant aux lycéens (IO 1986), ils doivent eux aussi s'améliorer techniquement et se spécialiser dans les différentes nages sportives afin de se préparer aux épreuves physiques du baccalauréat. Il est évident que la logique de perfectionnement technique et d'entraînement doit être cœur des séances d'EPS. La recherche d'une motricité d'efficacité semble s'imposer à toutes les autres formes de motricité aquatique. Dans le discours officiel, la natation scolaire a donc bien été sportivisée¹⁶⁹³, mais aussi scolarisée, entre 1945 et 1986.

La technique sportive, objet maudit

Or, si des IO de 1959, de 1985, de 1986, aux évaluations certificatives de 1995, les enseignants d'EPS ont été mandatés pour enseigner pour l'essentiel en natation¹⁶⁹⁴ les techniques de nage sportive, les virages et les départs de spécialité, en revanche, on constate qu'au fil du temps la technique apparaît comme étant de moins en moins comme une finalité en soi, même si elle demeure la référence à enseigner aux élèves pour leur proposer une EPS réaliste. Il est vrai qu'au cours des années soixante-dix le

¹⁶⁹¹ Même chose pour les épreuves certificatives (baccalauréat) puisque les élèves devaient parcourir un 50 mètres nage libre.

¹⁶⁹² Instructions officielles du 14 novembre 1985. *op.cit.* 381.

¹⁶⁹³ Initiation aux gestes sportifs, spécialisation technique, entraînement, compétition sportive.

¹⁶⁹⁴ N'oublions pas le sauvetage aquatique présent des IO de 1967 jusqu'à celles de 1985 et de 1986, ainsi que et des modalités d'évaluations certificatives du baccalauréat à compter de 1983.

technicisme sportif est de plus en plus critiqué et malmené par les tenants d'une EPS plus tournée vers la corporéité des élèves à l'instar de Claude Pujade-Renaud¹⁶⁹⁵, de Daniel Denis¹⁶⁹⁶, Jean Le Boulch¹⁶⁹⁷ et de Jean-Marie Brohm¹⁶⁹⁸. Pour eux, ce qui compte, ce n'est pas tant la technique du champion, mais l'activité technique de l'élève qui se meut et des bienfaits que cela lui apporte. La technique n'est pas une fin en soi. C'est pourquoi, qu'elle soit de nature sportive ou non, la technique doit être un moyen mis au service de l'éducation physique des élèves, dans l'optique de les éduquer et de les cultiver, Nonobstant, en ce qui concerne la natation scolaire, les techniques de nage sportive restent la référence en la matière pour l'EPS simplement parce elles sont imposées par les évaluations certificatives à partir de 1972 (baccalauréat).

L'évolution docimologique

L'analyse de l'évolution des modalités de l'évaluation certificative¹⁶⁹⁹ atteste que les trajectoires de la natation scolaire et sportive se sont progressivement rapprochées entre 1959 et 1967, pour ensuite se confondre de 1972 à 1983, et enfin se disjoindre sans totalement se perdre de vue¹⁷⁰⁰ entre 1984 et 1995. D'une manière générale, l'évaluation en EPS doit permettre à l'école de vérifier¹⁷⁰¹, tout en classant et en hiérarchisant les élèves (examens), le potentiel physique des élèves à partir de procédures docimologiques facilement reproductibles et suffisamment signifiantes pour les enseignants. Par ailleurs, on n'a pu relever que le contenu des IO de 1945 à celui de 1986 a rarement été en phase avec la logique même des modalités certificatives. Toutefois, si avec le temps le sujet/élève semble prendre progressivement le pas sur l'objet/techniques de l'EPS, en revanche, il s'agit en permanence d'évaluer en 1983 les élèves (baccalauréat) à partir d'une motricité d'efficacité et d'efficience référencée à des techniques de nage sportive. Effectivement, de 1945 à 1983, on constate que d'une part, il s'agit toujours de parcourir une distance plus ou moins longue, et que d'autre part, le choix des nages se précise en se référant aux seules techniques de nage sportive¹⁷⁰².

Sur un plan chronologique¹⁷⁰³, il est prévu en 1945 une épreuve optionnelle¹⁷⁰⁴ de 25 ou 50 mètres nage libre. Mais, avec la rareté des piscines, cette épreuve est très peu choisie. De 1959 à 1967¹⁷⁰⁵, il s'agit de parcourir un 50 mètres en nage libre non chronométré, autrement dit un savoir minimal

¹⁶⁹⁵ C. Pujade-Renaud, (1974). *op.cit.*

¹⁶⁹⁶ D. Denis, (1974). *Le corps enseigné*. Éditions Universitaires.

¹⁶⁹⁷ J. Le Boulch, (1977). *op.cit.*

¹⁶⁹⁸ J.-M. Brohm, (1984). *Histoire de l'EPS. La sportivisation de l'EP*. CRUISE de Poitiers.

¹⁶⁹⁹ Uniquement pour les enseignements obligatoires en EPS.

¹⁷⁰⁰ Mise en place de la forte entre la maîtrise de l'exécution (9 points) et la performance physique (6 points).

¹⁷⁰¹ Certains diraient mesurer les effets et les bénéfices de l'EPS, puisque l'on doit évaluer uniquement ce qui a été enseigné aux élèves.

¹⁷⁰² Mise à part la nage libre qui ouvre sur toutes les nages hybrides possibles et imaginables. Voilà un bel avenir pour la créativité aquatique en EPS durant des cycles de natation en EPS.

¹⁷⁰³ Il s'agit ici des épreuves physiques pour le baccalauréat.

¹⁷⁰⁴ Les points gagnés sont alors rajoutés à ceux obtenus dans les trois autres épreuves obligatoires : athlétisme : courses, sauts, lancers ; gymnastique : sol ; grimper : 5m pour les garçons et 3m pour les filles.

¹⁷⁰⁵ À partir de 1967 le 50 mètres est chronométré.

sécuritaire sans aucune restriction réglementaire. Néanmoins, pour des raisons de pénurie de piscines, l'épreuve de natation demeure facultative jusqu'en 1965 (possibilité d'équivalence) contrairement d'ailleurs à l'athlétisme et à la gymnastique. L'évaluation des élèves s'effectue à partir de la table Letessier qui consiste à attribuer une note à partir d'une performance chronométrique selon des moyennes statistiques établies au préalable. Cet outil docimologique permet d'une part d'évaluer un maximum d'élèves en un minimum de temps puisque c'est seulement la performance chiffrée qui est mesurée. Le barème Letessier ne pouvait que trouver en EPS et à l'école un écho favorable au moment même où se mettaient en place en 1959 des épreuves d'EPS rendues alors obligatoires pour les classes à examens (baccalauréat, brevets de technicien..). Outre ce rationalisme évaluatif, le barème Letessier permettait de pouvoir comparer et classer les élèves rapidement et efficacement tout en orientant et en contrôlant implicitement les pratiques pédagogiques du personnel enseignant d'EPS (curriculum caché). S'agissant de l'épreuve de natation (50m nage libre, 1959), il nous faut préciser qu'elle n'a pas grand chose de commun avec les épreuves sportives compétitives (FINA) en vigueur à l'époque, si ce n'est la fait de nager le plus vite possible un 50 mètres en ayant recours à n'importe quel style de nage. Mais au début des années soixante, on a pu constater que les épreuves certificatives d'EPS portent, au moins symboliquement, davantage l'empreinte de la culture sportive. En effet, entre 1962 et 1967, on passe d'épreuves d'EP à des épreuves sportives dans lesquelles seules les performances chiffrées sont prises en compte. Puis, de 1972 à 1983, les élèves ont l'obligation de pratiquer deux des quatre techniques de nage sportive au cours d'un parcours de 50 mètres chronométré (baccalauréat). Les élèves parcourent alors un 50 mètres départ plongé avec l'obligation de choisir une nage sportive par 25 mètres. Ils peuvent également réaliser une épreuve de sauvetage, qui consiste à aller rechercher une assiette immergée à deux mètres suite à un plongeon. Le sauvetage reste donc une priorité. Pour le brevet des collèges, l'arrêté du 11 septembre 1980 indique pour l'évaluation natation les élèves doivent choisir¹⁷⁰⁶ parmi trois épreuves : 50m nage libre ou une épreuve de sauvetage avec recherche de croisillon et transport chronométré ou un 100m chronométré et jugé sur la technique avec deux fois 50m en deux nages différentes. On le voit bien, au début des années quatre-vingt, la natation au collège reste attachée d'une part au sauvetage (aspect sécuritaire), et, d'autre part, à la culture sportive. En atteste par exemple, le contenu de l'ouvrage intitulé *Sport au collège, La pratique des activités physiques en classe de 4^e/3^e* et publié en 1983, qui invite directement les enseignants d'EPS à développer à l'endroit de l'enseignement de la natation scolaire uniquement des contenus en liaison avec la natation sportive extrascolaire¹⁷⁰⁷.

C'est dans la foulée de l'intégration de l'EPS au ministère de l'Éducation nationale (1981) que paraissent de nouvelles modalités d'évaluation certificative pour le collège (1985) et pour les lycées (1984). Dans les lycées, l'évaluation doit alors se dérouler selon le principe même du contrôle continu en

¹⁷⁰⁶ Les candidats doivent obligatoirement effectuer une course d'endurance et deux autres épreuves à choisir parmi la natation, la gymnastique et l'athlétisme.

¹⁷⁰⁷ B. Beliveau, (1983). *Sport au collège, La pratique des activités physiques en classe de 4^e/3^e*. Collection Roger Bambuck, Paris, Éditions Magnard, 148-153.

formation¹⁷⁰⁸. En outre, la motricité des lycéens est dorénavant appréciée en fonction d'une part, des performances motrices et, d'autre part, des conduites motrices, de l'investissement et des progrès réalisés. En 1985, la réforme de l'évaluation de l'EPS au collège (IO 1985) s'inscrit, elle aussi, selon cette même logique. Un tiers des points est attribué à l'évaluation de la performance, tandis que les deux autres tiers sont réservés à l'évaluation de la maîtrise motrice, du travail consenti et des progrès. En l'absence de référent national, il appartient alors à chaque établissement d'organiser ses propres épreuves en fonction des caractéristiques de son établissement. C'est l'avènement de la politique (obligatoire) du projet qu'il s'agisse de chaque établissement, de chaque équipe d'EPS et d'AS. On peut d'ailleurs supputer que localement cette politique du projet a très certainement impacté les pratiques pédagogiques en EPS en général (objectifs, modalités d'évaluation, nombre de séances, durée des séances, nombre de cycles...). En intégrant alors le premier groupe d'épreuves du baccalauréat l'EPS semble davantage être reconnue par le législateur comme étant une discipline d'enseignement à part entière. Dans le domaine de l'évaluation en EPS, les travaux alors menés par J. Marsenach et R. Mérand au sein de l'INRP donnent jour à différentes formes d'évaluation : formative, formatrice, sommative. Cette nouveauté docimologique constitue une révolution dans le domaine de la notation et de l'évaluation des élèves en EPS puisque que l'on s'intéresse maintenant davantage à la manière dont chacun d'entre eux s'organise pour atteindre son niveau de performance.

Deux processus semblent être au cœur de ces changements docimologiques, à savoir d'un côté, celui de la sportification des contenus et, de l'autre, celui de la disciplinarisation scolaire de l'EPS. C'est en effet suite à la réintégration de l'EPS à l'Éducation nationale, que l'on bascule d'une logique d'évaluation exclusivement quantitative, à une logique plus qualitative qui mandate, à partir de 1984, les enseignants d'EPS à apprécier la valeur singulière des conduites motrices des élèves dans un contexte général où l'institution scolaire paraît de plus en plus préoccupée par la question de l'échec. Les enjeux relatifs à l'évaluation de l'EPS sont alors traversés par une certaine éthique qui pousse les acteurs à accorder une plus grande place à l'activité motrice, cognitive et socio-affective de chaque élève confronté à diverses APS. Ce glissement se retrouve également au niveau de l'évolution des pratiques discursives pédagogiques, comme en témoigne en natation l'importance accordée aux cas des élèves en difficultés (sujets aquaphobes) et aux conduites motrices des débutants¹⁷⁰⁹. Selon J. Boulin « *La vérification continue de l'hypothèse de travail par la constatation objective de l'évolution du comportement de l'enfant est indispensable (...) L'application sans discernement de procédés, ne peut que fortuitement aider à résoudre les difficultés. (...) Chaque cas est unique, requiert une analyse particulière et une solution originale. Tout dogmatisme en la matière est une erreur.* »¹⁷¹⁰ Dans le domaine de l'évaluation de l'EPS le sujet semble prendre le pas sur la matière de l'EPS, au détriment la reproduction mécaniste des techniques sportives et la performance chiffrée. En effet, le processus de scolarisation de l'EPS tend

¹⁷⁰⁸ D'un point de vue comptable, le CCF a pour effet de réduire les coûts de l'évaluation de l'EPS.

¹⁷⁰⁹ J. Boulin, (1973). « Natation : les cas difficiles. », *Revue EP.S*, 119, 41-45 ; P. Arnaud, (1979). *op.cit.*

¹⁷¹⁰ J. Boulin, (1973). *op.cit.*, 45.

notamment à influencer l'évolution des procédures d'évaluation vers une dimension à la fois plus intellectuelle et plus individuelle. En l'espèce, c'est à partir de 1984 qu'une base de cinq points est effectivement attribuée à l'évaluation des connaissances et à la compréhension dans les APS enseignées.

Enfin, on constate que de 1945 à 1995, on est passé successivement de l'évaluation de la nage libre aux quatre nages sportives, autrement dit, du bon sens aquatique aux techniques de nages codifiées (1972). En outre, l'appréciation chiffrée de la performance aquatique s'accompagne dorénavant (1983 et 1995) d'une évaluation des conduites motrices (maîtrise de l'exécution) des élèves, à l'image d'ailleurs des pratiques discursives développées à l'époque dans le champ de l'EPS à propos de l'activité technique des élèves et de leur corporéité (P. Arnaud). Par rapport à notre thématique de recherche, on peut alors se demander si, chez des acteurs ordinaires ayant eu d'une part, des trajectoires biographiques à la fois commune et différente et, d'autre part, ayant enseigné la natation dans divers contextes scolaires, l'évolution des exigences docimologiques (examens scolaires) a eu plus d'effets notaires sur ce qui a été réellement enseigné que l'évolution même des curricula formels (IO, IM, circulaire) définis pour la natation scolaire entre 1945 et 1995 ?

L'évolution sémantique

L'évolution (1945-1995) du vocable utilisé par la parole d'autorité pour définir ce que les élèves ont du apprendre comme savoir-faire, semble témoigner des différentes conceptions de l'EPS qui ont pu peser sur le processus rédactionnel des instructions et des programmes en EPS. En effet, si on passe progressivement des notions de *geste* en 1945, à celles de *conduite motrice* et d'*habileté* en 1986, en revanche, on relève que le concept de technique a toujours été présent dans le discours officiel sauf, est ce n'est sans doute pas un hasard, dans les IO de 1959 marquées par l'influence de l'Inspection générale de l'EPS et, de manière consubstantielle, de la LFEP¹⁷¹¹. Il est évident que cette évolution sémantique porte en elle l'empreinte des pratiques discursives officieuses qui ont jalonné les pérégrinations historiques de l'EPS.

Effectivement, c'est au cours des années soixante que les diverses théorisations de la motricité des élèves en EPS prennent davantage en compte leurs aspects psychologiques et sociologiques¹⁷¹² (courant socio-cognitivist). Ce glissement épistémologique permet alors aux enseignants d'EPS de se définir eux-mêmes comme des pédagogues de la motricité et non plus comme des auxiliaires de santé ou du sport.

¹⁷¹¹ Comme nous l'avons vu, le contenu des IO de 1959 est influencé par les propositions de la LFEP très attachée à la gymnastique de formation.

¹⁷¹² Voir à ce sujet la série d'articles de Pierre Parlebas parus dans la *Revue EP.S* à propos de la psycho-socio-motricité ; P. Parlebas, (1967). « L'EP en miettes : pleins feux sur la psycho-socio-motricité. », *op.cit.* ; « L'EP en miettes : la socio-motricité : mode d'approche nouveau de l'éducation physique. » *op.cit.* ; « L'EP en miettes : l'EP une pédagogie des conduites motrices. », *Revue EP.S*, 88, 17-22 ; et celui de J. Le Boulch, (1967). « L'EPS « voie d'intégration sociale. », *Revue EP.S*, 87, 13-16.

Dès lors, les notions de *conduite* et de *comportement psychomoteur* émergent dans les discours officiels de l'EPS, bien après d'ailleurs qu'elles étaient diffusées dans l'univers professionnel. En effet, l'apport des sciences humaines, notamment le champ de la psychologie, modifie considérablement et durablement la nature du regard porté sur la motricité des sujets. Dorénavant, il semble qu'il faille établir toute la pédagogie à partir de l'analyse des conduites motrices¹⁷¹³ des élèves. Les travaux de H. Wallon, de J. Piaget, et de J. Paillard sont alors convoqués pour étayer les nouvelles pratiques discursives liées notamment à l'enseignement des APS (courants FSGT). L'émergence en EPS des notions de conduite motrice et d'acte moteur constitue une rupture épistémologique à l'endroit même de l'analyse de l'activité motrice des élèves eu égard à la spécificité des contraintes et des ressources propres à chaque APS. Dès lors, la prise en compte des aspects sociaux et adaptatifs des conduites motrices des élèves permet, entre autre, de théoriser l'enseignement d'un sport supposé éducatif de l'enfant. L'enseignant d'EPS devient à l'époque un spécialiste de la pédagogie des conduites motrices par le truchement des exercices éducatifs et sportifs. Toutefois, si le sujet semble prendre le pas sur l'objet de l'EPS (gestualité des experts), en revanche, les techniques sportives demeurent toujours la matière support de référence à transmettre. La pédagogie et la didactique de la natation scolaire sont-elles alors, elles aussi, influencées par cette évolution discursive et épistémologique ?

S'agissant de l'évolution des paradigmes pédagogiques et didactiques relatifs à l'enseignement de la natation scolaire, on constate que la modélisation (dominante) de R. Catteau a successivement emprunté à J. Piaget la notion de structure, à H. Wallon la notion d'acte moteur, et à J. Paillard celles d'adaptation et de progrès évolutif. Toutefois, cette conception synthétique propose un enseignement de la natation qui tient compte à la fois des savoir-faire de l'expert et des processus adaptatifs des apprentis nageurs, notamment au niveau informationnel, en réponses aux nombreuses contraintes et aux ressources¹⁷¹⁴ du milieu aquatique et de l'activité natation sportive. Dès lors, l'élève reconstruit par sa propre activité l'objet natation et les techniques de nage. On n'apprend plus au départ les nages une à une mais la natation à partir de la maîtrise de la respiration aquatique. Nonobstant, on relève que la finalité didactique des propositions de R. Catteau, que l'on retrouve d'ailleurs dans les programmes officiels de l'époque, demeure l'apprentissage des quatre nages sportives, des virages de spécialité et des départs.

¹⁷¹³ Aspects cognitifs, affectifs et moteurs. Ces trois entités ne sont pas inséparables, elles interagissent en permanence dans l'acte moteur.

¹⁷¹⁴ Contraintes et ressources de but(s), environnementales, réglementaires.

IO, programmes	Les notions utilisées pour définir les savoir-faire à transmettre					
1945	geste	attitude	technique			
1959	geste naturel et sportif	attitude	mouvement			
1962	geste sportif	technique				
1967	geste, style, geste sportif	pouvoir	maîtrise du corps conduite motrice	technique sportive	comportement psychomoteur	mouvement
1985 Collège	aptitude		conduite motrice	geste	élément technique	
1986 Lycée	conduite motrice	expérience motrice	habileté	élément technique		principe d'action
1987/1988 Collège	conduite motrice	technique corporelle	habileté	compétence	Savoir-faire	

Tableau n°54 : Les différentes notions utilisées dans les instructions et les programmes en EPS pour définir la nature des savoir-faire (objets d'enseignement) à enseigner entre 1945 à 1986.

L'évolution pédagogique

Comme on a pu le voir l'enseignement de la natation a toujours eu une place à part entière dans les différents temps pédagogiques¹⁷¹⁵ de l'EPS. Ce constat témoigne sans doute de l'importance accordée à l'apprentissage de la natation notamment du point de vue sécuritaire et hygiénique. Toutefois, avec la sportivisation des curricula formels et l'augmentation très progressive du nombre de piscines, on observe qu'entre 1959 et 1967, l'enseignement de la natation doit se réaliser officiellement dans le cadre de la leçon, puis de la séance des deux hebdomadaires. Pour des motifs à la fois communs et différents, il en est de même, à compter de 1967, pour l'athlétisme, la gymnastique sportive, les sports de plein air, et les sports collectifs. En effet, si dans les IO de 1945, la natation se situe dans la séance de plein air, et bien, dans celles de 1959, elle trouve sa place dans la séance hebdomadaire des deux heures sous la forme « *d'une gymnastique fonctionnelle qui comprend des gestes naturels, des jeux, des gestes sportifs.* »¹⁷¹⁶ C'est donc dans la continuité des IO de 1959 que la circulaire du 21 août de 1962 invite les professeurs et les maîtres d'EPS à enseigner, durant les deux heures hebdomadaires d'EPS, « *les gestes sportifs les plus caractéristiques* »¹⁷¹⁷ de l'initiation jusqu'à la compétition sportive à tous les élèves garçons et les filles qui marquent notamment « *pour le sport un intérêt ou des aptitudes certaines.* »¹⁷¹⁸ Par ailleurs, ces derniers accèdent à l'époque au statut de matière de référence pour l'EPS prescrite. Cette exigence vaut également pour l'athlétisme, la gymnastique sportive, et les sports collectifs.

¹⁷¹⁵ C'est-à-dire la leçon d'EPS, la séance de plein air, puis la ½ journée de sport à compter de 1961

¹⁷¹⁶ Instruction du 20 juin 1959. *op.cit.*, 237.

¹⁷¹⁷ *Ibid.*, 3371.

¹⁷¹⁸ *Ibid.*, 3371.

De la leçon individuelle à la séance collective

Du point de vue des prescriptions pédagogiques et de l'organisation des enseignements, on constate que, des IM de 1945¹⁷¹⁹ aux IO de 1985 et de 1986, les consignes données au personnel enseignant tendent à imposer, sous l'effet sans doute de la sportivisation des contenus et de l'évolution des données structurelles à l'école, des formats pédagogiques plutôt collectifs qu'individuels¹⁷²⁰ et de gérer l'hétérogénéité des élèves à partir de critères qui tiennent moins compte de leur état santé (valeur physique) mais davantage de leurs manques et leurs insuffisances techniques. En effet, on constate que dès 1945 les professeurs et les maîtres doivent « *orienter toute la pédagogie vers la pratique des méthodes actives* »¹⁷²¹ et utiliser les « *exercices utilitaires et le travail collectif.* »¹⁷²² En outre, il appartient au personnel enseignant de prévoir des progressions d'exercices en vue de faire répéter suffisamment les élèves sous des formes pédagogiques les plus adaptées « *aux saisons et au climat et aux moyens matériel dont le maître dispose.* »¹⁷²³ À compter de 1959 « *l'initiation sportive* »¹⁷²⁴ doit se faire « *par des exercices éducatifs sportifs sous une forme collective.* »¹⁷²⁵ En ce qui concerne la circulaire du 21 août 1962, les prescriptions pédagogiques stipulent que la compétition doit être le plus souvent possible utilisée. En effet, s'il faut développer un climat compétitif à l'image de l'évolution de la société française, les formats pédagogiques collectifs demeurent également une priorité officielle afin de vivre et d'apprendre ensemble. D'un point de vue éducatif, la mixité apparaît déjà à cette période comme étant un enjeu idéologique majeur et une nécessité en regard de l'évolution des effectifs scolaires.

Sportiviser et scolariser l'EPS, oui mais comment ?

Avec la sportification et la scolarisation de l'EPS, un vent de rénovation semble souffler sur la définition même des savoirs ou des objets d'enseignement prescrits et des méthodes pédagogiques à déployer¹⁷²⁶ pour les transmettre. La recherche d'une plus grande émulation des élèves grâce aux activités sportives paraît séduire dans une large mesure les acteurs de l'EPS, à condition que l'on ne confonde pas les buts de l'EPS avec les moyens qu'elle entend alors utiliser (les APS)¹⁷²⁷. Dès lors, l'enseignement se réalise sous une forme collective qui favorise la confrontation et la coopération entre élèves, afin d'intensifier toutefois l'initiation et l'entraînement sportif des élèves. C'est pourquoi, il apparaît évident que les propositions de rénovation de l'EPS tendent à diffuser dans la culture scolaire l'idée que le *sport*

¹⁷¹⁹ IM de 1945. *op.cit.*, 3345 : « *le travail collectif sera recherché le plus souvent possible, même pour les séances au gymnase.* »

¹⁷²⁰ Le travail individuel est surtout effectué durant les leçons de gymnastique de formation et de maintien.

¹⁷²¹ IM de 1945. *op.cit.*, 3346.

¹⁷²² *Ibid.*, 3345.

¹⁷²³ *Ibid.*, 3344.

¹⁷²⁴ Instruction du 20 juin 1959. *op.cit.*, 237.

¹⁷²⁵ *Ibid.*, 238.

¹⁷²⁶ R Mérand, (1974). « Stage Maurice Baquet : Rénovation de l'EP et innovation pédagogique. » *Revue EP.S* 127, 33-38 ; Amicale des anciens élèves de l'ENSEPS (1975). « La séance d'EP. » *Revue EP.S*, 133-134.

¹⁷²⁷ P. Seurin, (1973). « Pour un retour à la simplicité et à l'efficacité. » *Revue EP.S*, 121, 14-18 ; Circulaire du 19 octobre 1967. *op.cit.*, 2590.

de l'enfant à l'école doit s'établir sur une pédagogie à la fois collective et fonctionnelle, c'est-à-dire basée sur des situations sociales concrètes d'échanges¹⁷²⁸. Une EPS par le truchement des activités physiques et sportives introduit inexorablement une nouvelle forme d'altérité que la gymnastique de formation et de maintien ne pouvait (souhaitait) pas offrir. Dans le registre de l'évaluation certificative, les professeurs et les maîtres d'EPS sont alors invités à proposer des épreuves sportives cotées lors de compétitions pour donner aux élèves des formes pédagogiques qui favorisent, entre autre, la coopération et la confrontation. Effectivement, dans la continuité de la circulaire du 21 août 1962, les IO de 1967 préconisent d'avoir recours pédagogiquement à des mises en oeuvre collectives organisées et structurées par la compétition entre les élèves¹⁷²⁹. Ces derniers sont alors regroupés par groupes de niveaux homogènes dans l'optique de pallier les insuffisances techniques.

On constate qu'avec la sportivisation de l'EPS les groupes physiologiques des années cinquante laissent progressivement leur place à des groupes de niveaux sans doute aussi en raison de l'amélioration générale de l'état de santé des élèves. Le mandat institutionnel invite alors les enseignants d'EPS à proposer des cycles d'apprentissage planifiés de 8 à 12 séances pour favoriser de réels progrès techniques (*Programmation des APS* du 3 mai 1967). Ils peuvent également avoir recours à une pédagogie plus ou moins directive afin de transmettre, dans un premier temps (structuralisme piagetien), aux élèves les fondamentaux (invariants) inhérents aux techniques sportives inhérentes aux différents sports dits de base en EPS : athlétisme, gymnastique sportive, natation course, sports collectifs.

L'élève au centre des préoccupations

Des IM de 1945 à celles de 1985 et de 1986, on peut dire que l'élève a toujours été au centre des préoccupations pédagogiques du législateur. Ce qui a le plus changé au fil du temps, c'est sans doute la manière de prendre en compte l'élève dans une conjoncture qui passe d'une logique de démocratisation de la sélection (1945-1970) à une logique qui consiste à lutter contre l'augmentation de l'échec scolaire (1980). C'est en effet, au début des années quatre vingt que l'État ambitionne d'apporter des solutions face à la montée de l'échec scolaire. En l'espèce, la mise en place des Zones d'Éducation Prioritaire en 1981 et des projets d'action éducative (PAE) en 1984, témoigne de cette volonté politique. Effectivement, c'est par le système contractuel que peuvent se mettre plus facilement en place des projets pédagogiques locaux en vue d'apporter des réponses concrètes pour « *lutter contre les difficultés scolaires des élèves et remédier aux inégalités socio-culturelles plus adaptées à la diversité des situations.* »¹⁷³⁰ Les notions de

¹⁷²⁸ Sport & Plein air, CPS-FSGT (1970). *op.cit.*

¹⁷²⁹ Comme dans les Républiques des sports à Calais avec J de Rette au début des années soixante.

¹⁷³⁰ J.-P. Guerin, (1984). « Action culturelle, ouverture de l'école et rénovation pédagogique. », *Cahier de l'Éducation nationale*, 25, 4-7. En 1984 ce sont plus de 5 500 collèges, lycées sur 7 300 qui auront réalisé plus de 12 000 PAE.

pédagogie du contrat, de pédagogie différenciée, de pédagogie instructive, apparaissent dans la culture professionnelle à l'endroit même de l'innovation pédagogique et de la lutte contre l'échec scolaire.

C'est dans cette conjoncture que le champ de l'EPS cherche à afficher sa propre contribution, son utilité, à l'endroit de la question du traitement de l'échec scolaire en général, et en EPS plus particulièrement. Il est évident que l'évaluation obligatoire et certificative des élèves à partir d'indicateurs chiffrés a introduit inexorablement le fait que des élèves puissent être effectivement en échec en EPS. Dès lors, l'identité professionnelle des enseignants d'EPS semble évoluer vers celle d'un pédagogue plus clinicien, c'est-à-dire plus à l'écoute des problèmes rencontrés par les élèves à l'école afin de les remettre sur le chemin de la réussite. D'ailleurs, la *Revue EP.S*¹⁷³¹ se fait souvent l'écho de nouveaux formats pédagogiques¹⁷³² et de solutions concrètes plus en phase avec les difficultés vécues par les élèves. L'arsenal pédagogique déployé tend alors à rendre chaque élève un peu plus responsable et autonome¹⁷³³ vis-à-vis de ses propres apprentissages (sentiment de compétence, estime de soi). En outre, cette démarche vise à placer l'élève comme un acteur singulier et participatif de sa propre formation. Il n'est plus un simple répliqueur. On remarque d'ailleurs que les IO de 1985 et de 1986 entérinent ce nouveau vocable pédagogique, puisque chaque élève est conduit à comprendre et à analyser sa propre activité motrice afin de la rendre plus intelligible (la connaissance du résultat). Symboliquement, il faut comprendre qu'il ne s'agit plus d'enseigner les activités sportives en EPS comme si on imprimait à l'élève de nouveaux pouvoirs moteurs. L'élève n'est plus de la cire molle que l'on pétrit à sa guise. En effet, les élèves sont conduits à réinventer la technique à partir de leurs propres processus adaptatifs et cognitifs. Toutefois, en ce qui concerne la natation scolaire, l'efficacité motrice à travers la maîtrise des quatre nages sportives reste la priorité (IO de 1967, de 1985, de 1986). Même s'il est vrai qu'à l'époque certains pédagogues de la natation scolaire s'intéressent davantage aux conduites aquatiques des débutants¹⁷³⁴ et aux cas difficiles¹⁷³⁵, qu'à l'évolution même des techniques de nage sportive pratiquées par les experts. Quoi qu'il en soit, cette nouvelle pédagogie officielle a-t-elle réellement infléchi et influencé les différentes manières de transmettre concrètement les curricula formels de la natation scolaire en fonction des histoires de vie et des contextes scolaires locaux chez une population hétérogène d'acteurs ordinaires de l'EPS ? *A priori*, seule une anamnèse diachronique et synchronique de l'EPS réellement enseignée et vécue par les élèves, pourra nous permettre d'apporter des éléments de réponses clairs et précis, quant à connaître l'évolution réelle de l'application du mandat prescrit pour l'enseignement de la natation scolaire (1945-1995, second degré). Mais avant de découvrir cela, intéressons nous tout d'abord

¹⁷³¹ M. Boyer, & J. Eisenbeis, (1980). « Programme et enseignement, Réflexions sur la pédagogie par objectifs. » *Revue EP.S*, 165, 4-8.

¹⁷³² Instructions officielles du 14 novembre 1985. *op.cit.*, 377 ; « *Le professeur peut constituer, dans la perspective d'une pédagogie différenciée, des groupes de travail homogènes ou hétérogènes. La même remarque vaut pour la mixité.* »

¹⁷³³ Arrête du 14 mars 1986. *op.cit.* 1344 ; « *le faire accéder à l'autonomie et à la responsabilité.* »

¹⁷³⁴ P. Arnaud, (1979). *op.cit.*

¹⁷³⁵ J. Bouin, (1973). *op.cit.*, 41-45.

à la question de la nature des savoirs aquatiques acquis avant, pendant et après les études en EPS (1946-1995) chez les acteurs qui composent la population ici étudiée.

Chapitre 2. La construction sociale des savoirs et des logiques d'action : entre formations initiales, univers professionnel, et champ sportif 1945-1995

Pluralité des entités épistémiques et des savoirs acquis sur la natation

D'une manière générale, les formations initiales et les concours de recrutement d'enseignants d'EPS visent à préparer des individus à un métier à partir d'un modèle type donné qui a manifestement évolué au fil du temps¹⁷³⁶. Selon Marcel Postic l'enjeu de la formation initiale est de permettre aux sujets « d'accéder à un modèle donné, fixé empiriquement par la tradition, établi partiellement par les instructions ou textes officiels, incarné par les maîtres chevronnés. »¹⁷³⁷ Ainsi, les concours de recrutement d'enseignants d'EPS, définis à l'échelon national par des programmes pour une durée déterminée, fixent en définitive un modèle type à recruter et donc en amont à former. S'agissant des enseignants certifiés d'EPS, les travaux de Chantal Amade-Escot montrent comment en effet l'évolution des épreuves professionnelles du CAPEPS (1947-1989) a permis de créer les conditions permettant de recruter à un moment donné un idéal type¹⁷³⁸ d'enseignant d'EPS plutôt qu'un autre. Mais, de manière diachronique et synchronique, on suppose que les formations initiales qui ont existé à l'échelon local pour la préparation au CAPEPS, à la maîtrise d'EPS puis au professorat adjoint d'EPS n'ont sans doute pas toutes disposé et bénéficié des mêmes moyens matériels et humains¹⁷³⁹ pour organiser la scolarité des candidats à l'endroit notamment des épreuves relatives à l'activité natation. Par ailleurs, on suppose qu'ils ont pu également acquérir au cours de leur carrière des savoirs et des logiques d'action sur la natation et son enseignement soit selon une démarche individuelle par autoformation¹⁷⁴⁰ ou par hétéroformation conduite (la formation continue professionnelle). Outre les savoirs acquis durant la formation initiale et continue en EPS, on peut suggérer que certains enseignants de la population ici étudiée ont sans doute pu également s'approprié des savoirs sur la natation et son enseignement dans le champ sportif au sens large du terme : formations fédérales et expériences d'encadrement : natation loisir, natation estivale, natation sportive. Ainsi, il apparaît clairement que les formations inhérentes au champ de l'EPS (formation initiale, formation continue) et à celles du champ sportif extrascolaire constituent pour les enseignants d'EPS les deux principales « entités épistémiques tant en terme de support que de contenu : les savoirs enseignés aux apprenants, les savoirs sur les apprenants, les savoirs sur l'intervention dans un cadre

¹⁷³⁶ C. Amade-Escot, (1991). *Caractérisation de la formation didactique initiale des enseignants d'éducation physique et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles*. Thèse doctorat en STAPS, non publiée, Toulouse III ; C. Amade-Escot, (1993). *op.cit.*

¹⁷³⁷ M. Postic, (1977). *Observation et formation des enseignants*, Paris, Éditions PUF, 303.

¹⁷³⁸ C. Amade-Escot, (1993). *op.cit.*

¹⁷³⁹ C. Hurtebize, (1981). *op.cit.* Ce travail de recherche montre de manière synchronique, que certaines structures de formation (CREPS, IREPS, UER EPS) qui ont eu en charge la préparation au CAPEPS et au professorat adjoint ont pu développer des volumes horaires de formation différents eu égard à leurs ressources des concours nationaux.

¹⁷⁴⁰ Les lectures, les rencontres etc.

social et institutionnel donné. »¹⁷⁴¹ Au fil de leur histoire de vie professionnelle et personnelle, ces entités leur ont donc permis d'acquérir des savoirs et de construire des logiques d'action¹⁷⁴² utiles à l'exercice de leur métier en fonction sans doute des besoins inhérents à la contingence des contextes scolaires dans lesquels ils ont eu à enseigner la natation au cours de leur carrière. Ces deux entités concouraient donc directement au processus de professionnalisation des enseignants d'EPS, mais selon des processus de professionnalité différents eu égard à la relative diversité synchronique et diachronique des cheminements biographiques possibles pour devenir un enseignant d'EPS (1945-1994).

Ainsi, le cheminement biographique personnel et professionnel de l'ensemble des enseignants d'EPS de la population ici étudiée a été l'occasion de fréquenter, à des échelles de temps et d'espaces sociaux variés, diverses entités épistémiques en tant que support de diffusion et d'acquisition de savoirs sur :

- l'APS natation : aspects historiques, réglementaires, anthropologiques, technologiques, bio-mécaniques ;
- l'enseignement de la natation aspects didactiques, pédagogiques ;
- l'entraînement en natation (données physiologiques, planification annuelle, charges de travail etc.) ;

Cette construction sociale de savoirs et de logiques d'action leur a donc permis d'acquérir individuellement et collectivement des outils et des gestes professionnels utiles à la transmission d'un ensemble de savoir-faire prescrits ou non en EPS. D'un point de vue anthropologique, cet ensemble de gestes professionnels, à la fois communs (le genre) et différents (le style) à la corporation, exprime une partie de leur identité professionnelle. L'histoire des pratiques pédagogiques en EPS renvoie à une histoire sociale et culturelle de ses acteurs de base.

Mais, comment alors les parcours biographiques des enseignants de la population ici étudiée ont-ils pu influencer la construction sociale de leurs savoirs et de leurs logiques d'action sachant que d'une part, le champ de l'EPS a été constitué de manière non homogène par diverses entités épistémiques (IREPS, CREPS, ENSEPS, UER EPS, UFR STAPS) et divers concours nationaux de recrutement et, que d'autre part, les acteurs ont pu également s'approprier des savoirs dans d'autres champs que celui de l'EPS ?

¹⁷⁴¹ P. Terral, (2003). « La construction sociale des intervenants sportifs. » Xème Congrès international de l'association des chercheurs en activités physiques et sportives. Toulouse, Symposium, 6, 57.

¹⁷⁴² N. Gal, (2001). *op.cit.* ; M. Briot, (1998). (1998). *op.cit.*

Ce deuxième Chapitre de la Partie 2, vise donc à présenter les savoirs¹⁷⁴³ théoriques, pratiques et d'action qui ont été réellement acquis, chez une population hétérogène d'enseignant(e)s d'EPS¹⁷⁴⁴, sur la natation avant, pendant, et après leurs études en EPS (1945-1994) en fonction de leur cheminement biographique personnel et professionnel. S'agissant de la formation initiale, il s'agira de voir comment la supposée diversité des conditions matérielles et humaines propres à chaque institut de formation a pu peser de manière synchronique et diachronique sur la nature même des savoirs transmis sur la natation et son enseignement.

Si nous avons borné cette étude de la construction sociale des savoirs et des logiques d'action au cours de la formation initiale des enseignants d'EPS entre 1945 et 1994 :

- c'est parce que premièrement, les enseignants d'EPS les plus âgés de notre échantillon sont nés en 1924 et qu'ils ont débuté leurs études en EPS à compter de 1945 ;

- et que deuxièmement, puisque nous avons limité notre période d'étude des curricula formels de 1945 à 1995 et des curricula réels de 1945 à 1995, il nous fallait donc logiquement restreindre notre analyse des formations initiales en EPS et des formations natatoires dans le champ sportif de 1945 à 1994 - c'est-à-dire pour tous ceux de la population étudiée qui ont enseigné au moins la natation pendant la première année qui a suivi celle de leur réussite à un concours de recrutement d'enseignants d'EPS (CAPEPS, maîtrise, professorat adjoint) ou un diplôme fédéral d'État. S'agissant de l'analyse de l'univers professionnel de l'EPS, elle porte sur la période allant de 1945 à 1995.

Par souci de clarté, nous avons fait le choix de synchroniser les périodes d'étude de la construction sociale des savoirs aquatiques et des logiques d'action avec celles que nous avons préalablement choisies pour conduire l'analyse des curricula formels de l'EPS (second degré)¹⁷⁴⁵ c'est-à-dire sur la temporalité de la parution des instructions officielles (IM, IO, circulaire) : 1945-1959, 1959-1967, 1967-1985, 1985-1995 ; même si nous savons que la diachronie des textes officiels qui ont encadré les concours de recrutement d'enseignants d'EPS¹⁷⁴⁶ ne se superpose pas nécessairement à celle liée aux curricula formels de l'EPS (second degré). Toutefois, nous verrons que les processus de sportivisation et de scolarisation ont infléchi de manière presque synchronique l'évolution (1945-1995) des textes officiels de l'EPS et des concours de recrutement d'enseignants d'EPS notamment ceux relatifs au CAPEPS.

¹⁷⁴³ Voir Première partie. Chapitre 1 : Curriculum. Socialisation professionnelle. Savoirs. 3. Savoirs des enseignants et rationalité pratique.

¹⁷⁴⁴ Constituée ici uniquement et volontairement par des maîtres, des professeurs adjoints et des professeurs certifiés. Voir à ce sujet Quatrième Partie. Chapitre 4. Recherche et caractéristiques de la population étudiée.

¹⁷⁴⁵ Voir Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 1. Les curricula formels en natation 1945-1995.

¹⁷⁴⁶ Ni celle d'ailleurs des diplômes fédéraux liés à l'encadrement de la natation extrascolaire : surveillance, enseignement et entraînement.

Pour ce Chapitre 2 notre corpus comporte :

- des documents officiels comme les programmes des concours de recrutement d'enseignants d'EPS¹⁷⁴⁷ pour cibler la nature des savoirs aquatiques exigés par le législateur ;
- des rapports de jurys de concours de recrutement d'enseignants d'EPS¹⁷⁴⁸ pour identifier la nature des savoirs aquatiques vraisemblablement maîtrisés ou non par les candidat(e)s au moment de passer les différentes épreuves des concours ici étudiés ;
- des témoignages écrits et des données personnelles¹⁷⁴⁹ pour identifier la nature des savoirs aquatiques réellement acquis pendant et après les études en EPS et, pour certains d'entre eux, dans le champ sportif (MNS, diplôme d'entraîneur, BEESAN) ;
- des dossiers natation produits par des étudiants en EPS soit en formation initiale ou par des enseignants d'EPS en poste au cours de stages FPC¹⁷⁵⁰ ;
- des documents officiels relatifs aux programmes de formation liés aux diplômes de MNS, d'entraîneur de natation, de brevets d'État natation ;
- des ouvrages et des articles parus dans des revues professionnelles sur la natation (uniquement la *Revue EP.S*) ;
- enfin des vidéos.

¹⁷⁴⁷ Maîtrise d'EPS, professorat adjoint d'EPS, CAPEPS.

¹⁷⁴⁸ Notre recherche de rapports de jury nous a conduit à la médiathèque de l'INSEP (Vincennes), au Centre Régional de Documentation Pédagogique de Caen, aux Archives nationales de Fontainebleau, à la BNF pour y rechercher des rapports de jury de concours pour les hommes et les femmes : maîtrise EPS, professorat adjoint d'EPS, CAPEPS (1^e et 2^e parties). Précisons que nous n'avons pas pu mettre la main sur l'ensemble des rapports de jury de CAPEPS, de maîtrise d'EPS et de professorat adjoint d'EPS parus entre 1945 et 1995.

¹⁷⁴⁹ C'est-à-dire à partir du questionnaire initial, des témoignages écrits (relances du questionnaire initial) et des documents personnels prêtés par les témoins, comme par exemples des notes de cours théoriques donnés soit en formation initiale ou en formation continue (stages, FPC) etc..

¹⁷⁵⁰ Nous avons trouvé au CREPS de Dinard un fond documentaire sur la natation (années quatre-vingt) dans lequel il y a, entre autres, des rapports de stage de formation continue pour les enseignants d'EPS (1980), des cours théoriques de natation (1987), des dossiers personnels constitués par des élèves-professeurs-adjoints d'EPS en 2^{ème} année sur les techniques de nage sportive et sur l'enseignement de la natation (années 1981, 1983, 1985).

1. Les formations initiales des cadres de l'EPS 1945-1994

Comme nous venons de le dire l'univers professionnel des enseignants d'EPS se compose d'un ensemble d'entités non homogènes en tant que support de diffusion et d'acquisition de savoirs pratiques, théoriques et d'actions sur les APS et les apprenants (élèves). Dès lors, chaque enseignant d'EPS a pu acquérir, en fonction de son cheminement biographique pré-professionnel, des savoirs sur la natation et son enseignement dans des contextes de formation initiale sans doute variés. Car, on suppose que la diversité des centres de formation (ENSEPS, CREPS, IREPS, UER EPS) et la variabilité de leurs ressources humaines et matérielles ont pu infléchir la nature des savoirs acquis sur la natation malgré des concours toujours définis par des programmes nationaux (maîtrise EPS, PA EPS, CAPEPS).

1.1. Maîtres et professeurs d'EPS à la Libération 1945-1959

L'histoire des formations initiales et des concours de recrutement d'enseignants d'EPS¹⁷⁵¹ nous indique qu'entre 1945 et 1994 plusieurs itinéraires possibles ont existé pour accéder à ce métier. Cette diversité de trajectoires institutionnelles a produit dans les années quatre vingt jusqu'à sept catégories administratives différentes¹⁷⁵² qui n'ont pas toutes d'ailleurs été liées à des concours de recrutement nationaux.

À la Libération, la formation des futurs professeurs certifiés d'EPS, comme celle d'ailleurs des maîtres d'EPS, évolue sans pour autant faire totalement table rase des dispositions politiques prises sous le gouvernement de Vichy en matière de formation et de recrutement d'enseignants d'EPS¹⁷⁵³. À l'époque, l'encadrement de l'EPS est alors assuré par un potentiel budgétaire de 3139 postes d'enseignant(e)s d'EPS¹⁷⁵⁴ issus de formations diverses et ayant d'ailleurs des niveaux d'études initiaux très contrastés. Si un tiers d'entre eux sont titulaires du CAPEP ou du CAPEPS, le second tiers est constitué par des moniteurs d'EP, et le troisième tiers correspond à des moniteurs délégués d'EP formés rapidement sous Vichy. Selon Jean Michel Delaplace, les effectifs en enseignants d'EPS étaient en 1945 « *approximativement de 1050 professeurs titulaires et 1030 moniteurs titulaires.* »¹⁷⁵⁵

En ce qui concerne le programme du CAPEPS, si à la Libération la DGEPS décide de modifier en partie ce concours, en revanche, on constate que sur la forme la nature des épreuves demeure relativement identique au CAPEP de 1933 puisqu'il y a toujours des épreuves écrites, orales, physiques et de

¹⁷⁵¹ P. Néaumet, (1992). *op.cit.* Voir à ce sujet Deuxième Partie. Chapitre 2. L'évolution des formations et des structures de formations entre 1945-1995

¹⁷⁵² Pour l'ensemble de la période étudiée, il a existé jusqu'à sept statuts administratifs différents pour le métier d'enseignant d'EPS : maître d'EPS, chargé d'enseignement d'EPS, professeur certifié d'EPS, PEGC EPS, maître auxiliaire d'EPS, professeur adjoint d'EPS, professeur agrégé d'EPS.

¹⁷⁵³ J.-L. Gay-Lescot, (1991). *op.cit.*

¹⁷⁵⁴ J. Zoro (2002). *op.cit.*, 261. Il s'agit précisément du nombre de postes budgétaires.

¹⁷⁵⁵ J.-M. Delaplace (1983). *Du moniteur au professeur agrégé d'EPS. Histoire de la formation des cadres en EPS.* Besançon, 16.

pédagogie pratique. Par ailleurs, s'agissant de la formation des autres personnels de l'EPS destinés au secteur péri-scolaire, la DGEPS prolonge en partie les décisions politiques prises sous Vichy puisqu'elle donne naissance à la maîtrise d'EPS en lieu et place du brevet de moniteur d'EP créé en 1941. Si le CAPEPS (statut de fonctionnaire d'État catégorie A) se prépare, entre 1945 et 1955, dans les ENSEP ou dans les IREPS, alors rattachés aux facultés de médecine depuis 1927, les études relatives à la maîtrise d'EPS se déroulent, quant à elles, uniquement dans les CREPS. En 1945 les CREPS sont au nombre de 13¹⁷⁵⁶. C'est uniquement à partir de 1955¹⁷⁵⁷ que les CREPS assurent à la fois la formation des élèves-maîtres et des élèves-professeurs (CAPEPS) pour augmenter vraisemblablement le potentiel de formation des futurs cadres de l'EPS. Mais, c'est également dans les IREPS¹⁷⁵⁸ que les étudiants pouvaient suivre la préparation à la première et la deuxième partie du CAPEPS. Ces choix ont sans doute été pilotés par la volonté politique de favoriser d'accélérer l'expansion de l'enseignement de l'EPS et de l'encadrement du sport extrascolaire (maîtres d'EPS) par une formation courte¹⁷⁵⁹ chez notamment les futurs maîtres d'EPS. En 1945, cette mise en place de deux catégories administratives distinctes chez les enseignants d'EPS constituera sans doute un frein à l'établissement d'une unité corporative au moment de se regrouper pour défendre l'identité de la discipline EPS¹⁷⁶⁰ (1969-1981).

Si à la Libération les CREPS assuraient dès 1947 la formation à la maîtrise d'EPS, en revanche, les ENSEP et les IREPS préparaient eux uniquement les étudiants au CAPEPS¹⁷⁶¹. En ce concerne la nature des programmes liés à la maîtrise d'EPS et au CAPEPS, on constate qu'au cours de cette période, ils ont continuellement été définis à l'échelon national¹⁷⁶². Ces deux concours ont d'ailleurs été systématiquement organisés par quatre blocs d'épreuves : écrites, orales, physiques et de pédagogie pratique. Mais, qu'il s'agisse de la maîtrise d'EPS ou du CAPEPS, on remarque que la natation et le sauvetage aquatique ont toujours été obligatoirement présents dans au moins les épreuves physiques¹⁷⁶³. C'est sans doute pour des raisons évidentes de mise en sécurité des personnels et des élèves en piscine ou

¹⁷⁵⁶ Entre 1941 et 1942 le gouvernement de Vichy crée 15 GREG (dont Bordeaux, Dinard, Houlgate, Lille, Nancy, Poitiers, Reims, Châtenay qui devient en 1945 l'ENSEP des filles, Dijon) qui seront ensuite transformés en 1945 en CREPS.

¹⁷⁵⁷ Arrêté du 15 février 1955, EPS/3^e Bureau, Concours d'admission dans les CREPS ou Ecoles préparant au CA au professorat d'EPS (première partie), *op.cit.*

¹⁷⁵⁸ C'est entre 1927 et 1933 que furent créés 15 IREPS. Dans l'ordre chronologique de leur création : 1927 ; Bordeaux, 1928 ; Lille, Lyon, Paris V, 1929 ; Aix-Marseille, Caen, Clermont-Ferrand, Montpellier, Nancy-Metz, Rennes, Strasbourg, Toulouse, 1932 ; Besançon, Grenoble, 1933 ; Dijon. Les UERS EPS remplaceront les IREPS à compter de 1969 (Loi FAURE)

¹⁷⁵⁹ Donc sans doute moins coûteuse que celles inhérentes (ENSEPS, IREPS) à la formation des élèves-professeurs d'EPS (CAPEPS).

¹⁷⁶⁰ G. Véziers, (2007). *op.cit.*

¹⁷⁶¹ Les premiers maîtres d'EPS ont été pré-recrutés pour entrer en formation initiale à compter de 1947. Entre 1948 et 1949, ils ont suivi la première partie du diplôme de Maître d'EPS (M1) dans des Écoles préparatoires d'EPS ou des sections préparatoires dans des CREPS alors que la deuxième partie (M2) se déroulait au sein des CREPS. C'est uniquement à compter de 1955 que les CREPS ont pu préparer les étudiants à l'ensemble des épreuves du CAPEPS (1^{ère} et 2^{ème} parties).

¹⁷⁶² Précisons que les épreuves écrites ont été organisées à l'échelon régional ou académique.

¹⁷⁶³ Comme d'ailleurs dans les épreuves de sélection pour entrer en formation initiale chez les élèves-maîtres et les élèves-professeurs. Voir à ce sujet Deuxième partie. Chapitre 1: L'évolution des profils sociologiques des acteurs ordinaires de l'EPS.

en plein air que le législateur a toujours pris le peine de s'assurer de la maîtrise de cette double compétence : savoir nager pour se sauver et sauver autrui. Or, si les conditions matérielles et humaines propres à chaque institut de formation (CREPS, IREPS, ENSEPS) ont été, dès la Libération, sans doute très hétérogènes¹⁷⁶⁴ à l'échelon national, alors, on peut se demander si cette diversité de conditions locales de formation a eu des effets notoires sur la nature des savoirs aquatiques (théoriques, pratiques, d'actions) dispensés aux élèves-maîtres (CREPS) et aux élèves-professeurs (ENSEPS, IREPS, CREPS) dans l'optique de se préparer aux différentes épreuves des concours de recrutement d'enseignants d'EPS ?

Au moment de la Libération trois types de structure ont alors en charge la formation du personnel enseignant d'EPS : les ENSEPS (CAPEPS), les IREPS (CAPEPS), les CREPS (maîtrise EPS).

D'une manière générale, ce qui semble caractériser les études aux ENSEPS par rapport à celles dispensées dans les CREPS (maîtrise EPS), c'est une formation en apparence plus formelle et plus intellectuelle¹⁷⁶⁵. Rappelons, que si les étudiants aux ENSEP filles et garçons étaient obligatoirement titulaires du baccalauréat, en revanche, les élèves-maîtres d'EPS possédaient soit le brevet élémentaire, le brevet d'enseignement primaire supérieur, le certificat d'études modernes ou classiques ou secondaires, le baccalauréat première partie. Dans le cas contraire, ils devaient se soumettre à un examen de culture générale comportant une dictée suivie de questions, une composition de mathématiques, et une composition d'histoire. Concernant les études aux ENSEP, les propos¹⁷⁶⁶ de Bernard Guillemain, alors professeur de philosophie au Lycée Marcelin-Berthelot et à l'ENSEP, témoignent de l'importance à accorder à un enseignement de philosophie pour préparer notamment les épreuves écrites de pédagogie générale du CAPEPS. Sur un plan symbolique et distinctif, l'enseignement de la philosophie devait sans doute permettre de contribuer progressivement à « *l'intégration des professeurs d'EP au corps de l'Université* »¹⁷⁶⁷ ; car, rappelons, l'ENSEP n'était pas rattachée à l'enseignement supérieur. Il est évident que la formation dispensée aux ENSEP se voulait être plus proche de celle des autres enseignants du secondaire, c'est-à-dire plus intellectuelle et moins technique contrairement à celle dispensée à la même époque aux maîtres-élèves. On peut d'ailleurs suggérer que cette formation philosophique avait pour principal objectif de mieux penser l'action éducative¹⁷⁶⁸ des élèves-professeurs d'EPS dans l'optique de dépasser « la simple » transmission de techniques sportives. La formation des élèves-professeurs semblait alors à l'époque privilégier davantage les enjeux éducatifs propres à une éducation physique scolaire que les seuls aspects techniques liés à l'enseignement du sport dans et hors des murs de l'école. Car, à

¹⁷⁶⁴ C. Hurtebize, (1981). *op.cit.*

¹⁷⁶⁵ J. Saint-Martin, & B. Caritey, (2006). « Le singulier pluriel des formations initiales », in Attali, M. et al. (2006). *op.cit.*, 9-37.

¹⁷⁶⁶ B. Guillemain, (1957). « L'enseignement de la philosophie aux futurs professeurs d'Éducation physique », *Revue EP.S*, 37, 5-7.

¹⁷⁶⁷ *Ibid.*, 6.

¹⁷⁶⁸ Selon nous, faire de la philosophie, c'est penser sa vie et vivre sa pensée. Dans le registre de l'enseignement des disciplines scolaires, toute action pédagogique est généralement sous-tendue par une réflexion axiologique (philosophie de l'action et du travail humain), située et datée, alors basée sur quel type d'homme doit-on chercher à former à un moment donné dans une société donnée ?

l'inverse des études dispensées dans les ENSEP, l'histoire de la formation des maîtres d'EPS laisse à penser¹⁷⁶⁹ qu'elle a été plus marquée par une formation polytechnique qu'intellectuelle dans la mesure où la recherche de performances physiques et l'amélioration de la maîtrise des techniques sportives étaient apparemment plus recherchées pour les préparer au diplôme de maître d'EPS. Dès lors, si l'identité et l'utilité sociale des professeurs certifiés évoluent à la Libération davantage vers un rôle d'éducateur (philosophie de l'action), en revanche, les maîtres d'EPS semblent manifestement demeurer de « simples » techniciens du sport. Mais, méfions-nous des idées reçues. Car, comme nous le verrons l'analyse comparative des bases de points attribués entre les différents blocs d'épreuves (physiques, orales, écrites) montre que l'importance accordée notamment à la notation des performances physiques et de la maîtrise des techniques sportives n'était pas plus conséquente chez les maîtres (maîtrise) que chez les professeurs (CAPEPS), bien au contraire. Ce constat tend à modifier quelque peu les assignations habituelles qui, concernant la formation des cadres de l'EPS et des identités professionnelles, stigmatisent d'un côté les « intellectuels » de l'EPS sélectionnés et formés à l'ENSEP et, de l'autre côté, les « musculeux » formés dans les CREPS. Voyons maintenant un peu plus dans le détail le contenu des épreuves du CAPEPS et du diplôme de maître d'EPS entre 1945 et 1959.

1.1.1. Le CAPEPS et les épreuves de natation 1945-1959 : quels savoirs exigés ?

S'agissant de l'évolution des épreuves écrites, physiques et orales du CAPEPS on remarque quelques changements notables entre 1945 et 1959. C'est l'arrêté du 3 mars 1950 qui modifie d'une part, le coefficient de l'épreuve écrite de psycho-pédagogie de la première partie du CAPEPS pour le faire passer de 1 à 1,5, et, d'autre part, augmente la durée des épreuves écrites de 3 heures à 4 heures. Cette modification donne proportionnellement encore un peu plus de poids aux épreuves dites « intellectuelles »¹⁷⁷⁰ du concours. L'arrêté du 21 octobre 1954 apporte (session 1955), quant à lui, des modifications concernant les épreuves de techniques et de pédagogie pratique de l'examen probatoire (classement) intitulée *Technique des exercices physiques et sportifs*. Dorénavant, quelle que soit la spécialité (pratique physique) les études portent sur « *les considérations générales, de la technique et de son évolution, de la tactique.* »¹⁷⁷¹ Un mot pour signaler que les thèmes retenus pour les épreuves écrites de pédagogie pour les sessions spéciales des candidats victimes de la guerre illustrent à eux seuls l'idée de ce que l'on appelle de nos jours l'éclectisme ouvert en EPS au moment notamment de la Libération. Voici des exemples de thématiques d'études officielles de la 1^{er} partie du CAPEPS : « 1° Exposer et discuter les principes essentiels de la méthode de gymnastique suédoise. 2° Le sport consiste à déléguer au corps

¹⁷⁶⁹ J. Saint-Martin, & B. Caritey, (2006). « Le singulier pluriel des formations initiales », *op.cit.*

¹⁷⁷⁰ Pour une période plus récente, le mot est parfois lui-même employé par le législateur. Par exemple, la circulaire n°73-261/B du 27 septembre 1973, BOEN, 38, 18-10-73, précise la nature des épreuves intellectuelles de la 1^{er} partie du CAPEPS (anatomie, physiologie, psychologie, pédagogie), 3054-3058.

¹⁷⁷¹ Arrêté du 21 octobre 1954, Épreuves de classement, Épreuves techniques et de pédagogie pratique. CA au professorat d'EP.S, BOEN, 41, 2931.

énergie, l'audace, la patience. Commenter cette définition et préciser le rôle de l'EP dans l'éducation de la volonté. (...) 4° Place, choix, conduite des jeux dans les leçons d'EP de 6 à 14 ans. 5° La leçon d'EP primaire. 6° Conditions de l'autorité du professeur d'EP. 7° Les sports, valeur, dangers, place en éducation. 8° Votre sport préféré, ses règles, sa technique. Ses avantages. Ses dangers. (...) 10° Place de l'EP dans un programme d'éducation générale. Et de la 2^{ème} partie : 1° , 2°, 3° Préciser l'influence de Ling, de Jahn, d'Amoros dans l'évolution de l'EP. 4° L'œuvre de Demenÿ en EP ; en particulier, indiquer ses principes et les analyser. 5° L'évolution de la gymnastique suédoise depuis Ling. 6° La place et la valeur des agrès dans l'EP aux différents âges. 7° Que doit être une méthode de gymnastique adaptée au travailleur manuel ; au sédentaire. (...) 9° Comment passe-t-on du mouvement naturel au geste sportif ? Valeur des éducatifs 10° Comment s'apprend et s'enseigne un mouvement. 11° L'entraînement sportif ? Comment le comprenez-vous ? Quelle est sa valeur non seulement pour l'acquisition de la technique, mais encore pour le perfectionnement de l'individu ? »¹⁷⁷²

Ces quelques exemples de questionnement attestent des débats qui animaient déjà à l'époque la profession (la professionnalité) des enseignants d'EPS à propos des rapports entre le sport et l'éducation physique sur un plan plus pratique qu'idéologique d'ailleurs.

En ce qui concerne l'importance accordée aux différents blocs d'épreuves (épreuves écrites, orales, physiques) qui ont d'ailleurs toujours structuré le CAPEPS, une analyse fonctionnelle et comparative des bases de points attribués devrait nous permettre de mieux cibler les éléments, *a priori*, les plus importants au niveau de la formation dispensée durant la 1^{ère} et la 2^{ème} partie du CAPEPS (1945).

Epreuves	Première partie	Deuxième partie
Epreuves écrites (candidats et candidates)	60 points	60 points
Epreuves orales (candidats et candidates)	80 points	80 points
Epreuves physiques (candidats et candidates)	160 points	110 points/130 points
Epreuve orale de pédagogie pratique	60 points	130 points/160 points
Totaux candidats et candidates	360 points	380 points et 430 points

Tableau n°55 : Répartition des bases de points entre la 1^{ère} partie et la 2^{ème} du CAPEPS en 1945¹⁷⁷³.

On remarque donc que si la première partie correspond à un total de 360 points, la deuxième partie est basée sur un total de 380 pour les candidats, et de 430 pour les candidates du fait de la présence (pour

¹⁷⁷² Arrêté du 10 septembre 1945, Examens et concours. CAPEPS (1^{er} et 2^e parties). Épreuves et programmes. Sessions réservées aux victimes de la guerre, BOEN, 49, 3359.

¹⁷⁷³ P. Néaume, (1992). *op.cit.*, 68-69.

les jeunes filles) d'une épreuve physique et orale supplémentaire en rythmique (40 points), et d'une épreuve pratique de saut de mouton (10 points).

Si l'on s'intéresse maintenant à la répartition des points entre les différents blocs d'épreuves de la 1^{ère} et de la 2^{ème} partie du CAPEPS que constatons-nous ?

Au niveau de la 1^{ère} année, on observe une valorisation relative des épreuves orales et écrites par rapport aux épreuves physiques puisqu'elles représentent 55,5% du total des points chez les hommes et les femmes. Par contre, pour la deuxième partie, l'accentuation se creuse puisque les épreuves orales et écrites correspondent à 71% du total des points chez les hommes et à 69% chez les femmes. On le voit bien, si les épreuves du CAPEPS de la première partie sélectionnent des candidats et des candidates qui maîtrisent de manière assez homogène, à la fois l'écrit, l'oral et les épreuves physiques, en revanche, dans la seconde partie du CAPEPS, les bons candidat(e)s sont davantage ceux qui s'expriment sans doute le mieux dans les épreuves dites « intellectuelles » et de pédagogie pratique.

Les quatre tableaux suivants (56, 57, 58, 59) indiquent, à côté de l'ensemble des autres épreuves écrites, orales, et physiques (1945-1959) du CAPEPS, la nature des épreuves de natation et les barèmes, ainsi que celle relative au sauvetage aquatique prévues entre 1945 et 1959. Que pouvons-nous en dire ?

Dates	Titres	Epreuves écrites orales et physiques	Epreuves physiques et orales de natation et de sauvetage
1945-1948	1 ^{ère} partie du CAPEPS	Epreuves écrites : anatomie, physiologie, pédagogie, coef. 3. Epreuves techniques individuelles : 9 épreuves dont la natation, coef. 3. en athlétisme, agrès, grimper, mains libres, sauvetage, coef. 8.	Epreuves physiques : épreuve chronométrée pour les JG et JF : 50m crawl, 50m dos crawlé, 50m brasse, coef.1.
2 parties	CAPEPS	Epreuves orales : anatomie, physiologie, pédagogie, règlements et techniques, coef.4. Epreuves de pédagogie pratique : leçon, grand jeu ou sport collectif, coef.3.	Natation à l'oral : règlements et techniques. Recherche et remorquage de mannequin ou croisillon : épreuve obligatoire et éliminatoire, coef.1/2.

Tableau n° 56 : Les épreuves du CAPEPS 1^{ère} partie entre 1945 et 1948¹⁷⁷⁴.

¹⁷⁷⁴ Arrêté du 25 octobre 1945, BOEN, 8, 246-248 et BOEN, 9, 270-272. Arrêté du 28 mars 1945, Examens et concours. CAPEPS (1^{er} et 2^e parties). Épreuves et programmes. BO, 8, 28-1-1946. Notons qu'il existe comme d'ailleurs pour les maîtres d'EPS des sessions spéciales pour le recrutement de professeurs certifiés d'EPS victimes de la guerre. L'épreuve de natation est la suivante : 50m chronométré au choix parmi brasse, dos crawlé ou crawl, elle rendue facultative pour la 1^{ère} et 2^{ème} partie du CAPEPS. Si l'épreuve de sauvetage n'est même pas présente dans le programme de la 1^{ère} partie du CAPEPS de ces sessions spéciales, en revanche, elle est facultative dans la 2^{ème} partie. Arrêté du 10 septembre 1945, Examens et concours. CAPEPS (1^{ère} et 2^{ème} parties). Épreuves et programmes. Sessions réservées aux victimes de la guerre, BOEN, 49, 3354-3357.

Dates	Titres	Epreuves écrites orales et physiques	Epreuves physiques et orales : natation sportive
1945-1948 CAPEPS 2 parties	2ème partie du CAPEPS	Epreuves écrites : sciences, pédagogie, technique sportive coef. 3. Epreuves techniques individuelles : 9 épreuves; natation, 3 en athlétisme, agrès, agrès, grimper, mains libres, saut de cheval, saut de mouton et rythmique pour les candidates, coef. 6.5. Epreuves orales : interrogation, exposé coef.4 Epreuves de pédagogie pratique : leçon d'entraînement général, danse populaire, exercices de maintien, leçon d'initiation sportive, rythmique coef.6,5.	Epreuves physiques : épreuve chronométrée pour les JG et JF : 50m crawl, 50m dos crawlé, 50m brasse, coef.1/2. Natation à l'oral : règlements et techniques Recherche et remorquage de mannequin ou croisillon : épreuve obligatoire et éliminatoire, coef.1/2.

Tableau n° 57: Les épreuves du CAPEPS 2^{ème} partie entre 1945 et 1948¹⁷⁷⁵.

Note	Candidats 1ère et 2ème parties			Candidates 1ère et 2ème parties		
	Natation : parcours 50 mètres			Natation : parcours 50 mètres		
	Crawl	Dos crawlé	Brasse	Crawl	Dos crawlé	Brasse
20	32"	38"	40"	38"	42"	44"
15	47"	55"5	57"5	50'	59"5"	1'01"5
10	1'02"	1'13"	1'15"	1'05"	1'17"	1'19"
5	1'17"	1'30"5	1'32"5	1'20"	1'34"5	1'36"5
1	1'29"	1'44"5	1'46"5	1'32"	1'48"5	1'50"

Tableau n°58 : Barèmes de l'épreuve de natation (50m) candidats et candidates CAPEPS (1^{ère} et 2^{ème} parties) 1945¹⁷⁷⁶.

¹⁷⁷⁵ Arrêté du 25 octobre 1945, BOEN, 8, 246-248 et BOEN, 9, 270-272. Arrêté du 28 mars 1945, Examens et concours. CAPEPS (1^{er} et 2^e parties). Épreuves et programmes. BO, 8, 28-1-1946. Notons qu'il existe comme d'ailleurs pour les maîtres d'EPS des sessions spéciales pour le recrutement de professeurs certifiés d'EPS victimes de la guerre. L'épreuve de natation est la suivante : 50m chronométré au choix parmi brasse, dos crawlé ou crawl, elle est rendue facultative pour la 1^{ère} et 2^{ème} partie du CAPEPS. Si l'épreuve de sauvetage n'est même pas présente dans le programme de la 1^{ère} partie du CAPEPS de ces sessions spéciales, en revanche, elle est facultative dans la 2^{ème} partie. Arrêté du 10 septembre 1945, Examens et concours. CAPEPS (1^{ère} et 2^{ème} parties). Épreuves et programmes. Sessions réservées aux victimes de la guerre, BOEN, 49, 3354-3357.

¹⁷⁷⁶ Arrête du 28 mars 1945. *op.cit.*, 1735-1737.

Note	Candidats 1ère et 2ème parties			Candidates 1ère et 2ème parties		
	Natation : parcours 50 mètres			Natation : parcours 50 mètres		
	Crawl	Dos crawlé	Brasse	Crawl	Dos crawlé	Brasse
20	30"	34"	38"	34"	38"	42"
15	35"	39"	43"	41"	45"	50"
10	45"	49"	51"	51"	59"	1'01''
5	1'00"	1'03''	1'05''	1'10''	1'20''	1'25''
1	1'20"	1'20''	1'25''	1'30''	1'40''	1'50''

Tableau n° 59 : Barèmes de l'épreuve de natation (50m) candidats et candidates CAPEPS (1^{ère} et 2^{ème} parties) à compter de la session de 1955¹⁷⁷⁷.

¹⁷⁷⁷ *Ibid.*, 1063.

Dates	CAPEPS	Epreuves physiques et orales de natation et de sauvetage
	<p><u>CAPEPS</u> : 1ère partie</p> <p>La première partie du CAPEPS 1945 est en partie conservée :</p> <p><u>Epreuves techniques individuelles</u> : 9 épreuves 4 en athlétisme, 1 grimper, 2 gymnastique (agrès et à mains libres)</p> <p>1 épreuve de natation coef.1,5 1 épreuve de sauvetage non cotée.</p> <p><u>Epreuves orales</u> : Règlements et techniques</p>	<p><u>Natation</u> : 50m chronométré départ plongé au choix parmi crawl, brasse, dos crawlé, nager réglementairement.</p> <p><u>Sauvetage</u> : épreuve chronométrée et appréciation transport d'un mannequin ou d'un croisillon qualité de la tenue du mannequin et du transport. Epreuve éliminatoire.</p> <p>Epreuve d'apnée éliminatoire sous l'eau, 3 x 20'' avec départ plongeon canard et 15m à parcourir à chaque fois, épreuve non cotée (BO n°41, arrêté du 21/10/54).</p> <p><u>Epreuve orale</u> : interrogation sur la technique des exercices physiques et sportifs : considérations générales, technique et évolution.</p> <p>Composition et présentation d'une leçon d'EP avec des élèves de 6 à 14 ans (coef.1). Enseignement et direction d'un grand jeu tiré au sort. (Arrêté du 13/12/1956, BO, 3, 17/01/1957).</p>
CAPEPS 1948-1958	<p><u>CAPEPS (2^{ème} partie Examen Probatoire)</u></p> <p><u>Epreuves écrites</u> coef.1</p> <p><u>Epreuves techniques individuelles</u> : épreuve de natation coef.1. épreuve de sauvetage coef.1</p> <p><u>Epreuves orales</u> coef.3</p> <p><u>CAPEPS (2^{ème} partie Examen probatoire)</u> (BO n°15 du 21/04/1955)</p> <p>Epreuves techniques individuelles: 9 épreuves 4 athlétisme, 3 gymnastique, 1 rythmique pour les candidates ; épreuve de natation coef.1. épreuve de sauvetage coef.1/2.</p> <p><u>Epreuve orale</u></p> <p><u>CAPEPS (Epreuves de classement)</u> (2ème série d'épreuves)</p>	<p>Technique des exercices physiques et sportifs</p> <p><u>Natation</u> : 50m chronométré départ plongé nage au choix parmi crawl, brasse, dos crawlé, nages et virages réglementaires.</p> <p><u>Sauvetage</u> : épreuve chronométrée et appréciation plongeon obligatoire et transport (12,5m) d'un figuratif (mannequin ou d'un croisillon) qualité de la tenue du mannequin et du transport. Epreuve éliminatoire et cotée (BO n°41, 18/11/1954).</p> <p><u>Epreuves orales</u> (Arrêté du 10/01/56, BO n°8, 23/02/56)</p> <p>Interrogation sur les techniques de base des sports individuelles, coef.1 athlétisme (courses, sauts, lancer de poids), agrès, natation et sauvetage.</p> <p><u>Natation</u> : 50m chronométré départ plongé nage au choix parmi crawl, brasse, dos crawlé, nages et virages réglementaires coef.1/2.</p> <p><u>Démonstrations de nages et de virages</u> : brasse, crawl, dos crawlé sur une distance de 12 à 15m et trois plongeurs de style coef.1/2.</p> <p><u>Epreuve pratique sauvetage</u> : épreuve chronométrée limitée à trois minutes avec trois essais pour la recherche du mannequin Plongeon ordinaire libre de 3m suivi d'un parcours de 10m en surface, puis plongeon canard recherche de mannequin immergé à trois mètres puis maintien et transport du mannequin pendant une minute et retour au point de départ Mannequin poids de 1,5kg immergé à 1m. Epreuve non cotée mais éliminatoire.</p> <p><u>Démonstration sauvetage</u> : hors de l'eau puis dans l'eau des différentes prises de sauvetage et dégagements des prises de noyé. Les candidat(e)s n'ont pas pied.</p> <p>Techniques de réanimation par respiration artificielle : méthodes Schä(ae)fer et Nielsen. Coef.1/2</p> <p><u>Epreuves de pédagogie pratique</u> : Apprentissage d'un geste sportif à un groupe d'élèves suivi d'interrogations sur les techniques : sports de combat, sports athlétiques, agrès, natation coef.3. Leçon 1/4 d'heure de préparation.</p> <p><u>Natation pratique</u> : démonstration de trois nages de style et de trois plongeurs de style. Apnée épreuve facultative trois apnées sous l'eau successives de 20'' départ dans l'eau avec parcours de 15m et repos 12 secondes entre deux plongeurs. (BO n°15, 21/4/1955).</p>

Tableau n°60 : Les épreuves de natation et de sauvetage du CAPEPS entre 1948-1959¹⁷⁷⁸.

¹⁷⁷⁸ Nous n'avons pas mentionné ici la nature des épreuves écrites, orales et physiques dans la mesure où sur le fond elles ne sont pas très différentes de celles prévues entre 1945 et 1948.

Entre 1945 et 1959, les épreuves de natation et de sauvetage sont toujours présentes dans la CAPEPS, comme d'ailleurs celles pour l'athlétisme, la gymnastique sportive ou rythmique, les sports collectifs, le grimper. Néanmoins, elles (natation et sauvetage) évoluent au cours de cette décennie selon un processus qui tend d'une part, à mieux les définir (réglementation) pour en faciliter sans doute l'organisation et l'encadrement et, d'autre part, à les étouffer notamment pour tous ceux qui souhaitaient à l'époque obtenir par équivalence le diplôme de maître nageur sauveteur (jusqu'en 1965). Détaillons.

L'arrêté du 21 octobre 1954 apporte donc quelques modifications par rapport à celui du 28 mars 1945. Effectivement, si l'épreuve physique de natation de la 1^{ère} et la 2^{ème} parties du CAPEPS reste inchangée, à savoir un parcours de 50m chronométré au choix parmi brasse, dos crawlé, crawl, en revanche :

- son coefficient passe, entre la 1^{ère} et la 2^{ème} partie du CAPEPS, de 1 à 1,5 (candidats et les candidates) du fait de l'apparition des épreuves de démonstration technique ;
- elle s'étoffe d'épreuves de démonstration de techniques de nage et de sauvetage (remorquage d'un figuratif et techniques de réanimation) ;
- l'épreuve de sauvetage devient une épreuve non cotée mais éliminatoire¹⁷⁷⁹ ;
- la réglementation de son organisation (départ, virages, nages) se précise selon les normes réglementaires fixées par la FINA.

Voyons maintenant plus en détails ces épreuves de natation et de sauvetage :

Examens de la première partie : épreuves physiques

1^{ère} épreuve : épreuve de natation chronométrée de 50m au choix la brasse, le crawl, le dos crawlé (coefficient 1,5). Tout le parcours de natation doit être effectué dans la même nage. Les départs et les virages doivent être réglementaires (règlements FINA). Le départ est donné individuellement ou par série, au pistolet ou au sifflet.

¹⁷⁷⁹ Indiquons pour être complet que dès 1945 une note inférieure à 5 dans les épreuves physiques pouvait, sur décision de jury, entraîner une élimination du candidat(e). Arrêté du 28 mars 1945. Épreuves et programmes. CAPEPS (1^{er} et 2^e parties). Épreuves et programmes. BO, 8, 28-1-1946, 247.

2^{ème} épreuve : épreuve d'apnée sous l'eau. Épreuve éliminatoire, non cotée, comprenant 3 plongées successives de 20 secondes, départ dans l'eau, avec un parcours de 15m à chaque fois et un repos de 12 secondes entre 2 plongées¹⁷⁸⁰. Cette épreuve donne par équivalence le diplôme de MNS.

Examens de la deuxième partie, examen probatoire : épreuves physiques

1^{ère} épreuve : épreuve de natation chronométrée de 50m au choix parmi la brasse, le crawl, le dos crawlé (coefficient ½). L'organisation, les règlements et les barèmes sont identiques à ceux de l'épreuve de natation de la 1^{ère} partie du CAPEPS.

2^{ème} épreuve : épreuve de démonstrations personnelles de techniques de nage et de sauvetage : 2a/ Démonstrations personnelles de la brasse, du crawl, du dos crawlé, des plongeurs de départ, et des virages correspondant à chaque nage. Chaque style est démontré sur une distance de 12 à 15 mètres (coefficient ½). 2b/ Démonstrations personnelles des différentes prises de sauvetage, des différents dégagements de prises du noyé, de réanimation du noyé par la respiration artificielle (méthodes Schaeffer et Nielsen), coefficient ½. La démonstration des prises de sauvetage et des dégagements des prises du noyé sont effectués d'abord hors de l'eau, puis dans l'eau, sans que le candidat ait pied.

3^{ème} épreuve : épreuve de sauvetage. Cette épreuve est éliminatoire et non cotée. Elle comprend : un plongeon ordinaire « libre » de 3m suivi d'un parcours de 10m en surface puis d'un plongeon dit « en canard » pour rechercher un mannequin immergé par fond de 3m, puis un maintien et un transport du mannequin (poids 1,5kg) pendant 1 minute jusqu'au point de départ. L'épreuve est chronométrée.

L'arrêté du 29 mars 1955¹⁷⁸¹ fait à nouveau évoluer les épreuves de natation et de sauvetage. Outre que l'épreuve de natation de la 1^{ère} partie du CAPEPS voit son coefficient se réduire de 1,5 et à 1, l'épreuve de sauvetage qui était éliminatoire devient une épreuve cotée avec un coefficient de ½. Le coefficient des épreuves de l'examen probatoire pour l'épreuve de démonstration de nages et de sauvetage passe de 1 à ½. L'épreuve d'apnée devient facultative pour ceux et celles qui souhaitent obtenir par équivalence le diplôme de maître nageur sauveteur (MNS). Car, à l'époque les professeurs certifiés d'EPS, mais également les maîtres d'EPS, pouvaient obtenir par équivalence ce diplôme de MNS¹⁷⁸² sans passer d'épreuves physiques spécifiques obligatoires ou facultatives. Effectivement, c'est l'arrêté du 12 mai 1953 qui, en modifiant celui du 31 juillet 1951 à propos de l'obtention du diplôme de MNS par

¹⁷⁸⁰ Arrêté du 21 octobre 1954, EPS/3^{ème} bureau, Modification de l'arrêté du 28 mars 1945 relatif au certificat d'aptitude au professorat d'EPS, BOEN, 41, 2929.

¹⁷⁸¹ Arrêté du 29 mars 1955, BOEN, 15, 21-4-1955, Épreuves de natation et de sauvetage au professorat d'EPS.

¹⁷⁸² Arrêté du 12 mai 1953, EPS, 2^e Bureau, Modification de l'arrêté du 31 juillet 1951 instituant un diplôme de maître-nageur sauveteur, BOEN, 24, 18-5-53, 1775-1776.

équivalence¹⁷⁸³, précise les catégories de personnes susceptibles de pouvoir l'obtenir en le demandant simplement au ministère chargé des Sports. En l'occurrence, il s'agissait des professeurs d'EP titulaires du CAEG degré supérieur obtenu depuis la session d'examen organisée en 1928, des titulaires de brevet de moniteur ou du diplôme de Maître d'EP depuis le session de 1943, des titulaires du Brevet d'État d'EPS, des moniteurs ayant appartenu en 1928 aux cadres fixes et permanents de l'École supérieur d'EP, des moniteurs de Joinville, qui pouvaient en faire la demande en renseignant au préalable un ensemble de documents analysés par une commission¹⁷⁸⁴. On peut noter que les postulants au diplôme de MNS devaient sur la fiche de renseignements indiquer en le certifiant exact les éléments suivants : « 1/ Depuis quelle époque savez-vous nager ? 2/ Savez-vous plonger ? 3/ Depuis quelle date enseignez-vous la natation ? 4/ Vous estimez-vous capable d'accomplir un sauvetage à la nage ? 5/ Indiquez titres et références sportives. Performances, activités de dirigeant. 6/ Mentionnez les récompenses obtenues pour actes de dévouement et de sauvetage aquatique. »¹⁷⁸⁵

D'une manière générale, on voit bien qu'entre 1945 et 1959 l'importance accordée aux épreuves de natation et de sauvetage dans le CAPEPS augmente par rapport aux autres APS, si l'on tient notamment compte de l'évolution qualitative et quantitative des épreuves de natation (démonstrations techniques, réglementation, sauvetage et soins aux noyés), ainsi que du caractère éliminatoire de l'épreuve de sauvetage. Au cours de cette période, on constate donc que les épreuves de natation et de sauvetage aquatique (CAPEPS) s'étouffent et se complexifient. Car, si en 1945 les candidat(e)s devaient être uniquement performants sur un 50m chronométré au choix parmi trois nages (brasse, dos crawlé, crawl¹⁷⁸⁶), à la fin des années cinquante, ils doivent être en plus en capacité de faire la preuve d'une véritable maîtrise technique de trois nages sportives (crawl, brasse, dos crawlé), des virages de spécialité, des départs, et des plongeurs de style. On peut penser que cette exigence permettait à l'employeur de vérifier au moins que les futurs enseignants d'EPS savaient nager au minimum un 50m en autonomie complète et qu'ils maîtrisaient de surcroît certains gestes techniques liés à la natation sportive et au sauvetage aquatique. Autrement dit, qu'ils étaient susceptibles de pouvoir enseigner, sans se mettre eux-mêmes en danger, des techniques de nage sportive à leurs élèves durant notamment des leçons de natation

¹⁷⁸³ Eu égard à la présence d'épreuves obligatoires de natation et de sauvetage dans les concours de recrutement d'enseignants d'EPS.

¹⁷⁸⁴ Arrêté du 12 mai 1953, BOEN, 24, *op.cit.* Cette commission se compose du Directeur général de la Jeunesse et des Sports, de l'Inspecteur général des Sports, d'un professeur de l'ENSEP, d'un maître de l'INS.

¹⁷⁸⁵ Arrêté du 12 mai 1953, BOEN, 24, *op.cit.*, 1776.

¹⁷⁸⁶ À cette époque la distance de 50m n'existe plus dans les programmes officiels des compétitions de natation. C'est seulement au niveau national qu'il a existé durant les années vingt des relais 3x50m trois nages, 4x50m 4 nages, et 5x50m nage libre.

non déréalisées¹⁷⁸⁷ selon le principe pédagogique de la démonstration-imitation¹⁷⁸⁸. À l'époque, cette démarche pédagogique¹⁷⁸⁹ consistait généralement :

- 1/. dans un premier temps, à démontrer aux élèves plusieurs fois le geste juste à acquérir, en référence au modèle du champion (la démonstration du maître) ;
- 2/. dans un second temps, à le leur faire répéter globalement ;
- 3/. dans un troisième temps, à leur faire décomposer le geste étudié en plusieurs parties importantes ;
- 4/. enfin, de leur demander à nouveau d'exécuter de manière synthétique le mouvement en insistant sur la forme juste et le bon rythme.

En ce qui concerne le sauvetage aquatique, on remarque que les épreuves se sont également complexifiées selon la même logique que celles prévues pour la natation pratique ; c'est-à-dire des démonstrations de techniques de sauvetage et de réanimation (méthodes Schaeffer et Nielsen) en plus de l'épreuve classique chronométrée de recherche et de remorquage d'un figuratif (croisillon ou mannequin) sur une distance de 15 mètres suite à un plongeon de départ des 3 mètres. Par ailleurs, on constate qu'il n'y a jamais eu, entre les candidates et les candidats, de différence de forme entre les épreuves pratiques de natation et de sauvetage. Ce sont seulement les exigences chronométriques qui ont différé entre les deux sexes. Enfin, on note que les candidat(e)s au CAPEPS ont pu d'abord de manière imposée puis à leur convenance, choisir de passer au moment de l'examen de classement l'épreuve d'apnée pour obtenir ensuite par équivalence le diplôme de maître nageur sauveteur. Cette possibilité a d'ailleurs créé, quand elle fut notamment rendue obligatoire jusqu'à la session de 1954, des tensions entre la corporation des MNS et des enseignants d'EPS titulaires de ce diplôme¹⁷⁹⁰ dans la mesure où cela produisait une certaine concurrence professionnelle.

¹⁷⁸⁷ C'est-à-dire dans l'eau (piscine ou plan d'eau aménagé) et non pas sur un tabouret par exemple.

¹⁷⁸⁸ Certains articles parus dans la *Revue EP.S* comme celui de J. Le Guyader, (1954). « La natation, son enseignement », *op.cit.*, illustre ce procédé pédagogique.

¹⁷⁸⁹ Voir à ce sujet la démarche générale présentée par Maurice Baquet pour l'apprentissage du mouvement sportif. M, Baquet. (1942). *op.cit.*, 32-33. : « A/ Je leur démontre le geste à exécuter (le but à atteindre) plusieurs fois de suite B/ Je le leur fais exécuter globalement le geste présenté C/ J'analyse et je décompose le geste étudié afin de souligner les points d'appui D/ Je demande à nouveau l'exécution synthétique du mouvement en recherchant non seulement la notion de forme, mais celle du rythme. »

¹⁷⁹⁰ C'est sans doute pour limiter d'une part, le nombre d'enseignants d'EPS titulaires du diplôme de MNS obtenu par équivalence et, d'autre part, pour préserver une garantie minimale des compétences professionnelles vis-à-vis de la surveillance et de la sécurité des baignades publiques qu'a été mise en place dès 1958 (arrêté du 15 mars) une révision obligatoire des compétences pour le sauvetage aquatique et les soins aux victimes tous les cinq ans.

Par rapport à la question de la nature des savoir-faire (savoirs pratiques) prescrits pour l'activité natation dans les programmes du CAPEPS entre 1945 et 1959, on constate donc que les candidats et les candidates devaient :

- maîtriser un ensemble de savoir-faire codifiés et réglementés (FINA) en référence à la pratique de la natation sportive, c'est-à-dire en l'occurrence :
- les techniques de nage sportive suivantes : le crawl¹⁷⁹¹, le dos crawlé, la brasse ;
- les virages de spécialité suivants : en crawl, en brasse, en dos crawlé ;
- les départs par plongeon pour les nages ventrales et dans l'eau pour le dos crawlé ;
- être en capacité de nager vite (50m) réglementairement sur une courte distance suite à une entrée dans l'eau.

Il est clair que les savoir-faire (de référence) exigés ici au niveau du CAPEPS (1945-1959) sont exclusivement liés à la pratique de la natation sportive. Effectivement, on retrouve au travers de ces exigences prescrites les logiques propres à la natation sportive et au sport de compétition en général ; à savoir la reproduction d'une forme sociale codifiée, la performance chiffrée et mesurée pour classer et hiérarchiser les participants.

Toutefois, si au cours de cette période (1945-1959), la natation pratique est en permanence présente dans les épreuves physiques du CAPEPS, en revanche, on constate qu'elle a pu également être évaluée, dès 1945, dans certaines autres épreuves écrites ou orales (jeunes gens et jeunes filles). Dans quelles épreuves écrites et/ou orales du CAPEPS¹⁷⁹² retrouve-t-on alors la présence éventuelle de la natation sportive (1945-1959) ?

Les indications suivantes mettent en lumière la présence de la natation dans les différentes épreuves écrites ou orales du CAPEPS :

Pour la période 1945-1959, la natation est présente dans :

¹⁷⁹¹ La FINA réglemente la nage libre et non pas le crawl.

¹⁷⁹² D'après les textes officiels parus au BOEN qui ont, entre 1945 et 1958, encadré les épreuves du CAPEPS. Ces BOEN sont déjà mentionnés dans ce chapitre voir à ce sujet donc 1.1. Le CAPEPS et les épreuves de natation et de sauvetage 1945-1959.

- les épreuves orales de la 1^{ère} partie du CAPEPS : règlements et techniques, interrogation sur la technique des exercices physiques et sportifs : considérations générales, technique et évolution ;
- les épreuves écrites de la 2^{ème} partie, examen probatoire du CAPEPS : technique des exercices physiques et sportifs ;
- les épreuves orales de la 2^{ème} partie, examen probatoire du CAPEPS : interrogation sur les techniques individuelles de base (athlétisme, agrès, natation, sauvetage) ;
- les épreuves orales de pédagogie pratique, fin de la 2^{ème} partie du CAPEPS épreuves dites de classement : épreuve de pédagogie pratique relative à l'apprentissage d'un geste sportif à un groupe d'élèves suivi d'interrogations sur les techniques (sports de combat, sports athlétiques, agrès, natation).

Au travers de l'évolution des épreuves écrites et orales du CAPEPS, force est de constater que l'employeur a cherché à ce que les futurs professeurs (certifiés) d'EPS maîtrisent d'une part, des savoirs sur les aspects techniques et réglementaires des gestes sportifs (comme la brasse, le dos crawlé, le crawl) et, qu'ils soient capables d'autre part, d'enseigner à des élèves certains gestes sportifs durant des leçons d'initiation sportive. En définitive, entre 1945 et 1959, un « bon » professeur certifié d'EPS¹⁷⁹³ c'était un futur fonctionnaire qui devait, pour être potentiellement recruté, bien maîtriser :

- des savoirs techniques et réglementaires (savoirs théoriques) sur les gestes sportifs les plus caractéristiques ;
- des savoir-faire techniques personnels (savoirs pratiques) en liaison avec les gestes sportifs ;
- des savoirs pour enseigner (savoirs d'action) les techniques sportives au travers de la mise en place de situations pédagogiques ou des exercices et des démonstrations de styles, ainsi que des savoirs pour entraîner¹⁷⁹⁴ les élèves.

À côté des sessions dites normales du CAPEPS, il a également existé à la Libération des sessions réservées aux victimes de la guerre et spéciales pour ceux qui avaient été mobilisés (les classes

¹⁷⁹³ Par ailleurs, indiquons que l'arrêté du 13 décembre 1956. EPS/3^{ème} Bureau. Modification des épreuves du concours d'admission dans les CREPS préparant au CA au professorat d'EPS (première partie). BOEN, 3, 263, précise les nouvelles modalités concernant l'épreuve de natation. Non notée mais éliminatoire pour les candidats et les candidates, cette épreuve correspond à un parcours de 50m départ plongé en choisissant une nage parmi la brasse, le crawl, le dos crawlé. Les candidat(e)s ont alors la possibilité d'un deuxième essai en cas d'échec mais uniquement que s'ils sont déclaré(e)s admis(e)s aux autres épreuves.

¹⁷⁹⁴ Tels que des savoirs sur la physiologie de l'effort et sur méthodologie de l'entraînement en natation.

mobilisables). Bien que nous n'ayons pas d'individu dans la population étudiée qui soit issu de ces sessions, nous avons toutefois souhaité, pour être le plus complet possible sur les savoirs aquatiques exigés au travers du CAPEPS, en faire rapidement part. Le tableau suivant indique la nature des épreuves écrites, orales et physiques de la 1^{ère} et 2^{ème} parties du CAPEPS pour les sessions réservées aux candidats victimes de la guerre. De manière générale, que constatons-nous de différent ou de commun entre les épreuves prévues pour les sessions normales et les sessions réservées du CAPEPS ? Et, de manière plus ciblée, les épreuves relatives à la natation et au sauvetage étaient-elles de nature identique entre les sessions normales et les sessions réservées ?

Les sessions réservées aux victimes de la guerre

Dates	Titres	Epreuves écrites orales et physiques	
		Première partie	Deuxième partie
1945	CAPEPS sessions réservées aux victimes de la guerre	<p><u>Epreuves écrites :</u> Anatomie, physiologie, pédagogie, coef.3 soit 60 pts.</p> <p><u>Epreuves techniques individuelles :</u> 7 épreuves obligatoires : assouplissement, exercices aux agrès, course, saut, lancer coef. 3,5 soit 70 pts.</p> <p>1 épreuve facultative: natation 50m chronométré au choix parmi brasse, dos crawlé, crawl. Seuls les pts au dessus de la moyenne comptent.</p> <p><u>Epreuves orales:</u> Anatomie, physiologie, pédagogie et méthodes et techniques coef.1,5 soit 30 pts.</p> <p><u>Epreuve de pédagogie pratique:</u> Leçon coef.2 soit 40 pts.</p>	<p><u>Epreuves techniques individuelles :</u> Haies ou perche ou disque ou javelot, course, saut, lancer de poids, exercices à mains libres, agrès, grimper ou haltérophilie ou saut de cheval coef.4 soit 80 pts.</p> <p>2 épreuves facultatives : sauvetage (croisillon) et natation 50m chronométré au choix parmi brasse, dos crawlé, crawl. Seuls les pts au dessus de la moyenne comptent.</p> <p><u>Epreuves orales:</u> sciences appliquées à l'EPS, pédagogie appliquée à l'EPS coef.4 soit 80 pts.</p> <p><u>Epreuve de pédagogie pratique:</u> Leçon d'EP, Leçon de gymnastique de maintien, leçon d'initiation sportive coef.4 soit 80 pts.</p>

Tableau n°61 : Epreuves écrites, orales, physiques du CAPEPS (1^{ère} et 2^{ème} partie) sessions réservées aux victimes de la guerre¹⁷⁹⁵.

Qu'il s'agisse des sessions normales ou réservées (1^{ère} et 2^{ème} parties) du CAPEPS, on remarque qu'elles étaient toutes les deux organisées dans l'ensemble autour de quatre blocs d'épreuves : écrites¹⁷⁹⁶,

¹⁷⁹⁵ Arrêté du 10 septembre 1945, CAPEPS (1^{re} et 2^e parties), Sessions réservées aux victimes de la guerre, BOEN n°49, 3354-3360.

¹⁷⁹⁶ Pour les candidats aux sessions réservées, notamment ceux qui avaient passé durant leur captivité les épreuves écrites de la 1^{ère} partie du CAPEPS, une Commission instituée par un arrêté interministériel pouvait leur décerner

orales, techniques, pédagogie pratique. Les principales différences observées sont principalement liées au nombre et à la présence des épreuves, à leur coefficient, et à leur caractère facultatif. Ainsi, pour la 1^{ère} partie du CAPEPS, on constate que les candidats aux sessions réservées avaient moins d'épreuves de techniques individuelles obligatoires (5 contre 9) et de pédagogie pratique (1 contre 2). En ce qui concerne la 2^{ème} partie, on note que les candidats aux sessions réservées n'avaient pas d'épreuve écrite à l'endroit des sciences appliquées à l'EPS, de la pédagogie générale et des techniques sportives (règlements et techniques) comme leurs camarades inscrits aux sessions normales. Ils avaient également moins d'épreuves de techniques individuelles obligatoires (7 contre 10) et d'épreuve de pédagogie pratique (3 contre 5) pour l'athlétisme ou les agrès ou la natation, sports de combat ou rythmique. Si l'on s'intéresse maintenant (analyse fonctionnelle) à la valeur des coefficients attribués aux différents blocs d'épreuves, on voit qu'entre les sessions réservées¹⁷⁹⁷ aux victimes de la guerre et les sessions normales, le législateur avait globalement accordé (total 1^{ère} et 2^{ème} parties) à peu près la même importance aux différents blocs d'épreuves. Toutefois, sur un plan comptable, on remarque quelques petites différences entre toutes ces épreuves.

	Sessions victimes de la guerre		Sessions normales	
	CAPEPS 1ère partie points et %	CAPEPS 2ème partie points et %	CAPEPS 1ère partie points et %	CAPEPS 2ème partie points et %
Epreuves écrites	60 30%	pas d'épreuve	60 16%	60 15%
Epreuves orales	30 15%	80 33%	80 22%	80 20%
Epreuves techniques individuelles	70 35%	80 33%	170 46%	110 26%
Epreuves pédagogie pratique	40 20%	80 33%	60 16%	160 39%
Total points	200 100%	240 100%	370 100%	410 100%

Tableau n°62: Répartition des bases de points en pourcentages aux 1^{ère} et 2^{ème} partie du CAPEPS sessions normales¹⁷⁹⁸ et sessions réservées¹⁷⁹⁹ aux victimes de la guerre 1945.

Entre les sessions réservées et les sessions normales, on note de manière hiérarchique :

- plus 6% des points attribués pour les épreuves orales chez les candidats aux sessions réservées par rapport à ceux des sessions normales ;

cette 1^{ère} partie du CAPEPS. En outre, cette commission était habilitée pour dispenser de certaines épreuves notamment les épreuves techniques individuelles, in Arrêté du 10 septembre 1945, CAPEPS (1^{ère} et 2^{ème} parties), Sessions réservées aux victimes de la guerre, *op.cit.*, 3354-3355. Voir à propos de la préparation au CAPEPS dans les camps de prisonniers le témoignage de Jean-Louis Charrière, in P. Arnaud, (1988). *op.cit.*, 4-31.

¹⁷⁹⁷ À côté des sessions réservées il a également existé en 1945 pour les candidats des classes mobilisables des sessions spéciales (CAPEPS 2^{ème} partie).

¹⁷⁹⁸ Arrêté du 28 mars 1945, Examens et Concours, CAPEPS (1^{ère} et 2^{ème} parties). *op.cit.*

¹⁷⁹⁹ Arrêté du 10 septembre 1945, CAPEPS (1^{ère} et 2^{ème} parties), Sessions réservées aux victimes de la guerre. *op.cit.*

- plus 4 % des points attribués pour les épreuves de techniques individuelles chez les candidats aux sessions normales par rapport à ceux des sessions réservées ;

- et enfin, seulement 1% pour les épreuves écrites et 2% pour les épreuves orales de pédagogie pratique.

On voit bien, et on peut le comprendre, que dans l'immédiateté des souffrances et des blessures d'après-guerre le législateur avait cherché à alléger, et à compenser par des épreuves orales, la part des épreuves de techniques individuelles pour les candidats victimes de la guerre. Car, on suppose que ces individus avaient sans doute souffert des conséquences (malnutrition, blessures) de la guerre et avaient connu des difficultés pour s'entraîner physiquement et techniquement. D'ailleurs, si les « *conditions d'exécution des différentes épreuves sont celles définies pour les sessions normales* »¹⁸⁰⁰ (arrêté du 28 mars 1945) en revanche, le législateur avait pris le soin pour notamment les épreuves de techniques individuelles de moduler l'évaluation des présentations physiques en fonction de l'âge des candidats de la manière suivante : « *pour les épreuves techniques cotées d'après un barème*¹⁸⁰¹, *une majoration de 10% des notes obtenues est accordée à tous les candidats, à laquelle s'ajoute une majoration supplémentaire de 5, 10 ou 15% pour ceux âgés respectivement au 31 décembre de l'année de l'examen de plus de 2 ans et de moins de 32 ans, de plus de 34 ans et de moins de 34 ans. Pour les candidats âgés de plus de 36 ans, la note attribuée pour ces épreuves tiendra compte de leurs seules qualités de démonstrateur.* »¹⁸⁰²

S'agissant des épreuves pratiques de natation (1^{ère} et 2^{ème} parties CAPEPS) et de sauvetage (2^{ème} partie CAPEPS), on remarque que si elles étaient pour les candidats aux sessions réservées ou normales de même nature (50m chronométré au choix parmi brasse, crawl ou dos crawl et recherche et remorquage d'un figuratif ou croisillon), en revanche, elles étaient rendues facultatives pour les candidats aux sessions réservées et seuls les points obtenus au dessus de la moyenne comptaient. Cet aménagement en direction des candidats des sessions réservées aux victimes de la guerre pouvait logiquement s'expliquer à l'époque par la volonté de tenir compte de leur éventuel manque d'entraînement de leur âge, et de leur état de santé suite à leur engagement dans la guerre en tant que soldat ou de prisonnier.

La session spéciale aux classes mobilisables de 1945

Dans l'immédiateté de l'après-guerre le législateur avait su organiser en direction des classes mobilisables une session spéciale du CAPEPS¹⁸⁰³, mais uniquement pour la 2^{ème} partie de ce concours,

¹⁸⁰⁰ *Ibid.*, 3358.

¹⁸⁰¹ Voir à ce sujet dans ce chapitre les tableaux relatifs à l'analyse fonctionnelle et comparative entre la maîtrise d'EPS et le CAPEPS (sessions normales).

¹⁸⁰² Arrêté du 10 septembre 1945, CAPEPS (1^{re} et 2^e parties), Sessions réservées aux victimes de la guerre. *op.cit.*, 3358.

¹⁸⁰³ Arrêté du 15 mars 1945, Session spéciale du CAPEPS ouverte aux classes mobilisables, Journal Officiel du vendredi 30 mars 1945, 1723.

dans la mesure où ces candidats avaient pu préparer et obtenir en captivité la première partie¹⁸⁰⁴. Les épreuves de cet examen étaient celles définies par les arrêtés du 31 décembre 1943 et du 20 février 1944 pour l'examen final du diplôme de professeur. Contrairement aux sessions normales l'admissibilité après les épreuves écrites de la 2^{ème} partie était supprimée. La session spéciale comprenait alors des épreuves écrites (pédagogie, sciences biologiques), orales (anatomie, physiologie), pratiques (athlétisme, gymnastique, natation 50m chronométré au choix parmi brasse, crawl ou dos crawlé, secourisme et une épreuve au choix du candidat(e) et de pédagogie appliquée (leçon d'EP et démonstrations techniques). Nous n'avons pas dans la population étudiée d'individu qui aurait connu cette session spéciale.

Si l'exégèse des textes officiels qui ont encadré les épreuves du CAPEPS (1^{ère} et 2^{ème} parties des sessions normales et réservées) nous permet de mettre en lumière, sur un plan discursif, la nature des savoirs aquatiques (théoriques, pratiques, d'action) exigés par le législateur entre 1945 et 1959, en revanche, cela ne nous donne pas d'indication précise sur les savoirs aquatiques (théoriques, pratiques, d'actions) réellement maîtrisés, et donc en amont potentiellement acquis durant les études en EPS, par les candidat(e)s au moment de passer le concours. C'est pourquoi, on suppose que l'analyse des rapports de jurys de concours (CAPEPS) pourrait peut-être nous apporter des éléments de réponse, quant à connaître la nature des savoirs qui ont été réellement maîtrisés par les candidats au moment de passer les différentes épreuves du CAPEPS.

Que disent alors, entre 1949 et 1959¹⁸⁰⁵, les rapports de jurys du CAPEPS à propos des épreuves écrites, orales et physiques relatives à l'activité natation ?

1.1.2. Les savoirs aquatiques maîtrisés d'après les rapports de jurys : des savoirs minimaux

D'une manière générale, l'analyse des rapports de jurys du CAPEPS permet d'avoir une idée de l'enseignant idéal-type recherché au fil du temps. En effet, l'évolution¹⁸⁰⁶ de ces rapports exprime en partie la nature des savoirs et des compétences professionnelles recherchés et souhaités par l'État, en tant qu'employeur, et les orientations de l'Inspection générale de l'EPS. Le contenu de ces rapports de jurys du CAPEPS donne la mesure des exigences fixées ou souhaitées par l'employeur pour orienter en amont la formation initiale et la préparation au CAPEPS et, de manière consubstantielle, d'indiquer aux futurs candidats des prochaines sessions le profil type d'enseignant(e) d'EPS que l'on souhaiterait recruter. C'est dire, si les nombreuses remarques des différents rapporteurs à propos des épreuves écrites, orales et physiques indiquent clairement les tendances professionnelles à maîtriser pour mieux réussir la

¹⁸⁰⁴ P. Arnaud, (1988). *op.cit.*, 4-31.

¹⁸⁰⁵ Pour cette période allant de 1949 à 1959, nous n'avons pu examiner que les rapports de jury CAPEPS hommes (1949-1958) et femmes entre 1956 et 1958. Ces rapports de jury sont disponibles au sein du service des archives de l'INSEP (Bois de Vincennes).

¹⁸⁰⁶ Nous avons relevé dans ces rapports de jury les propos des examinateurs qui nous ont permis de mettre en lumière la nature des savoirs aquatiques (pratiques, théoriques, d'action) maîtrisés par les candidat(e)s au moment de passer les différentes épreuves du CAPEPS (1^{ère} et 2^{ème} parties, examen probatoire et épreuves de classement).

certification. Selon Chantal Amade-Escot, le profil de professionnalité recherché (CAPEPS, épreuves professionnelles) entre 1947 et 1958, renvoie à une « *conception du professeur d'EPS comme personne charismatique sachant motiver les élèves, dans le cadre d'un enseignement normé.* »¹⁸⁰⁷ En effet, force est de constater qu'à la lecture des rapports de jurys hommes et femmes (1949 et 1958), il en ressort que les examinateurs cherchent d'abord à recruter des éducateurs efficaces, maîtrisant le verbe et l'allure, sachant donner, contrôler, et démontrer des exercices et des situations adaptées aux élèves et aux conditions matérielles¹⁸⁰⁸.

Voici quelques extraits de rapports de jurys du CAPEPS (première partie) qui illustrent en partie cette tendance : « *Une fois de plus nous demandons aux candidates de ne plus se borner aux cours dont elles bénéficient, de ne pas admettre, comme vraie la pensée d'un auteur qui « fait autorité » ; mais d'affirmer leur personnalité.* »¹⁸⁰⁹ Concernant l'épreuve de pédagogie pratique les rapporteurs (1955) indiquent que « *La leçon doit être adaptée, vivante et efficace (...), en harmonie avec les séances qui sont demandées et effectivement données dans les établissements d'enseignement.* »¹⁸¹⁰ À propos de l'épreuve de pédagogie pratique de 1956, « *le jury est satisfait de l'épreuve qui, semble-il, permet bien de juger les qualités d'organisation de la candidate et son comportement vis-à-vis des enfants.* »¹⁸¹¹ Chez les hommes nous retrouvons des remarques identiques à savoir par exemple qu'à propos des leçons d'EP « *trop de candidats confondent « agitation » et « pédagogie », (...) Certains perdent de vue leur rôle de démonstrateur et beaucoup négligent le contrôle de l'exécution.* »¹⁸¹² En ce qui concerne les épreuves de pédagogie pratique elles « *semblent bien orientées. Il ne s'agit plus pour le candidat de présenter une leçon modèle quant à sa composition, mais de faire la preuve de ses possibilités : aptitude à prendre en main une classe, à lui faire exécuter un travail efficace ; autorité et rayonnement.* »¹⁸¹³ Enfin, s'agissant de la conduite des leçons et de l'attitude face aux élèves « *les examinateurs une fois de plus, qu'un éducateur doit toujours avoir un langage correct ; il leur paraît également très souhaitable qu'un professeur d'éducation physique ne reste pas en survêtement quand ses élèves sont en tenue.* »¹⁸¹⁴

Entre 1949 et 1959¹⁸¹⁵, nous avons cherché à identifier dans les différents rapports de jurys de CAPEPS hommes et femmes la nature des savoirs pratiques, théoriques et d'actions relatifs à la natation et potentiellement exigés d'après les propos des examinateurs. Nous n'avons retenu que les éléments les

¹⁸⁰⁷ C. Amade-Escot, (1993). *op.cit.*, 369.

¹⁸⁰⁸ Rapports de jurys CAPEPS 1^{ère} partie, candidats, 1955, 24 ; à propos du charisme et de l'attitude des futurs professeurs face à leurs élèves : « *Certains ne savent pas adapter le jeu à l'âge des enfants et le langage n'est pas toujours digne d'un éducateur : le verbiage, les expressions incorrectes, l'argot sportif, les provincialismes, ne relèvent pas le prestige du professeur.* »

¹⁸⁰⁹ Rapports de jurys CAPEPS 1^{ère} partie, candidates, 1955, 27-28.

¹⁸¹⁰ *Ibid.*

¹⁸¹¹ Rapports de jurys CAPEPS 1^{ère} partie, candidates, 1956, 37.

¹⁸¹² Rapports de jurys CAPEPS 1^{ère} partie, candidats, 1955, *op.cit.*, 24.

¹⁸¹³ Rapports de jurys CAPEPS 1^{ère} partie, candidats, 1957, 33.

¹⁸¹⁴ Rapports de jurys CAPEPS 1^{ère} partie, candidats, 1955, *op.cit.*, 24.

¹⁸¹⁵ Et les années suivantes pour les autres périodes étudiées (1959-1993)

plus significatifs par rapport à notre thématique de recherche. Rappelons que sous la IV République¹⁸¹⁶ l'identité de l'EPS est essentiellement de nature hygiénique, entre un éclectisme ouvert prôné par les Instructions ministérielles de 1945 et un éclectisme fermé mis en avant par celles de 1959. Durant cette période l'EPS apparaît comme étant un auxiliaire de santé dans un contexte d'après-guerre où tout est à reconstruire. À l'époque, l'enseignement prescrit de la natation se limite à une natation hygiénique, minimale et sécuritaire¹⁸¹⁷. La finalité première de l'EPS est donc de contribuer à la formation d'un homme sain. Dès lors, il s'agit de donner aux élèves, durant un temps scolaire, plus de force physique et morale. Dans cette conjoncture, il est évident que le rôle et la place du sport, en tant que matière support de l'EPS, restent limités aux seuls enseignements facultatifs (Association sportive) et au plein air plutôt réservés aux élèves garçons âgés de plus de quinze ans et de surcroît en bonne santé (groupe physiologique I) qu'aux jeunes même en bonne santé. Car à l'époque la DGEPS, en la personne des inspecteurs Berthoumieu et Marchand, exprime à l'égard du sport de la méfiance tant sur le plan physique que moral. Effectivement, les supposées vertus éducatives et hygiéniques du sport demeurent pour les membres notamment de la Ligue Française d'EP à l'instar de Pierre Seurin une chose qui reste à démontrer (encore aujourd'hui d'ailleurs). Cependant, comme nous venons de le voir les gestes sportifs sont dès 1945 présents dans les épreuves physiques, orales et écrites du CAPEPS¹⁸¹⁸ ; et donc très certainement enseignés durant la formation des élèves-professeurs (IREPS, CREPS, ENSEP). Qu'en est-il alors de la nature des savoirs aquatiques (pratiques, théoriques et d'actions) réellement maîtrisés par les candidat(e)s au moment de passer les épreuves du CAPEPS entre 1949-1959 ?

À propos des savoirs pratiques

S'agissant de l'épreuve de parcours de 50m, les rapports de jurys CAPEPS (1^{ère} partie) de 1949 indiquent que l'ensemble des candidates et des candidats ont vraisemblablement progressé sur un plan technique (départs, virages, nages) par rapport à la précédente session (1948). En atteste l'extrait suivant : « *Très grande amélioration de l'ensemble des candidats. Pas de remarques particulières (...) Le niveau moyen de la session 1949 est nettement supérieur à celui de la session précédente.* »¹⁸¹⁹ En ce qui concerne l'épreuve de sauvetage, les rapporteurs font les mêmes remarques en soulignant la qualité « *du travail de certains centres régionaux.* »¹⁸²⁰ On suppose alors que les candidats et candidates ont pu au moins s'améliorer techniquement au cours de leur formation initiale en tant qu'élève professeur (ENSEP, IREPS).

Pour la session de 1953, 12 candidats et 2 candidates avaient notamment choisi l'épreuve de démonstration de trois nages (crawl, dos crawlé, brasse) sur une distance imposée de 100m et trois

¹⁸¹⁶ T. Terret, (2002, a). *op.cit.*

¹⁸¹⁷ Voir à ce sujet Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 1. Les curricula formels en natation 1945-1995. 3. L'EPS et la natation à la Libération.

¹⁸¹⁸ Et, comme nous le verrons dans le diplôme de maître d'EPS.

¹⁸¹⁹ Rapports de jurys CAPEPS 1^{ère} partie, candidats, 1949, 71.

¹⁸²⁰ *Ibid.*, 71.

plongeurs de style au tremplin. Si les démonstrations sont acceptables pour 50% des candidats(e)s, pour l'autre moitié, la maîtrise technique est faible, car il n'y a pas selon le rapport des examinateurs « *ni de bons nageurs ni de bons plongeurs. (...) Les candidats n'ont acquis aucune formation de compétition de plongeurs au tremplin. Leurs plongeurs étaient sans élégance et sans ampleur.* »¹⁸²¹ Ces quelques observations montrent ô combien il était important de recruter des enseignant(e)s d'EPS sachant maîtriser en l'occurrence des techniques de nage et de plongeon dans l'optique qu'ils auraient sans doute un jour la nécessité pédagogique de démontrer (standard de l'époque) à leurs élèves les gestes sportifs à apprendre. Cette préoccupation renforce l'importance soulignée par C. Amade-Escot à propos du recrutement d'enseignant(e)s d'EPS susceptibles de pouvoir proposer et encadrer des enseignements normés.

En 1955, si les rapporteurs de jurys stipulent que les candidats ne maîtrisent pas suffisamment en brasse notamment les virages, les départs et les arrivées : « *Trop de candidats ayant la brasse font encore des départs, des virages et des arrivées incorrectes.* »¹⁸²², en revanche, ils reconnaissent que les performances réalisées en natation, comme d'ailleurs en athlétisme (60m et 600m) et aux agrès, ont progressé par rapport à la session de 1954. Au niveau des épreuves de sauvetage, les jurés indiquent alors que chez « *certaines jeunes filles n'avaient encore jamais plongé de 3m, et que beaucoup sont tombées sur le ventre, ou sur la poitrine* » (...) *Ces chutes peuvent avoir des répercussions sérieuses et il nous semble très utile d'attirer l'attention des responsables sur le danger du manque de préparation.* »¹⁸²³

Dans le même ordre d'idée, si les examinateurs de la session de 1956 précisent qu'ils ont enregistré des progrès au niveau des performances chronométriques¹⁸²⁴, en revanche, il y a encore de très nombreuses « *négligences dans les virages et les arrivées en brasse.* »¹⁸²⁵; et que si « *Celles-ci n'avantagent pas les candidates ; elles pourraient entraîner une révision des conditions actuelles de l'épreuve : 1 à 3 points de pénalisation pour toute infraction.* »¹⁸²⁶ C'est pourquoi ils proposent que les épreuves de natation soient réglementées selon les règles de la FINA pour les styles modernes (crawl, le dos crawlé, la brasse). Par ailleurs, ils relèvent que si la brasse reste la technique de nage la plus choisie par les candidats et les candidates du fait vraisemblablement d'un barème plus avantageux que pour les autres nages, ils notent toutefois un peu plus de crawleurs et de dossistes que pour les sessions précédentes. Ce constat est-il révélateur de l'évolution des contenus dispensés aux élèves-professeurs dans les différents centres de formation pour les préparer à l'épreuve de natation pratique ? L'analyse de notre questionnaire initial et des témoignages écrits devraient, sur ce point précis, sans doute nous apporter des éléments de réponse. Nous y reviendrons.

¹⁸²¹ Rapports de jurys CAPEPS 1ère partie, candidats, 1953, 12.

¹⁸²² Rapports de jurys CAPEPS 1ère partie, candidates, 1955. *op.cit.*, 15.

¹⁸²³ *Ibid.*, 12.

¹⁸²⁴ Rapports de jurys CAPEPS 1ère partie, candidates 1956, 37.

¹⁸²⁵ *Ibid.*, 12.

¹⁸²⁶ *Ibid.*, 26.

Pour la session de 1956 les rapporteurs du jury natation insistent longuement sur l'importance de la maîtrise technique des candidats et des candidates par rapport à des préoccupations pédagogiques professionnelles sur la longue durée. Si d'un côté, ils soulignent que « *Les seuls progrès à signaler sont ceux enregistrés en natation et à la course de haies.* »¹⁸²⁷ de l'autre côté, ils alertent les futurs candidat(e)s que concernant les « *autres épreuves physiques, elles ont été décevantes : le pourcentage anormalement élevé de notes inférieures à la moyenne s'explique par la nette insuffisance de la technique.* » (...) *Les candidats et les candidates accomplissent des performances grâce à leurs moyens physiques plutôt qu'à leur technique. (...). Or les moyens physiques disparaissent au fil des ans alors que la technique est vraiment l'essentiel pour de futurs professeurs. Je (E. Orjollet Inspecteur Général et président du jury) ne saurais trop insister sur la nécessité pour les candidats et les candidates de parfaire leur technique.* »¹⁸²⁸

On peut suggérer que cette insuffisance de maîtrise technique pouvait être liée à un manque de temps de pratique et d'entraînement pour préparer convenablement les épreuves physiques du CAPEPS. Car, on suppose que le manque d'installations¹⁸²⁹ (piscines) au plan national et la disparité des conditions locales de formation entre les centres a très certainement pu peser sur la qualité de la formation (aquatique notamment) des élèves-professeurs.

En ce qui concerne les démonstrations techniques de style (nages sportives), si elles témoignent « *d'un réel travail accompli chez les candidats et les candidates* », en revanche, « *on note une uniformité des départs et des virages qui nuisent à la connaissance des différentes techniques.* »¹⁸³⁰ En outre, le jury souhaite au niveau de l'épreuve de démonstration augmenter la distance nagée pour passer de 9m à 33m afin ainsi de mieux apprécier les prestations techniques. Pour ce qui est du sauvetage aquatique aucun candidat et candidate n'ont échoué aux épreuves de recherche et de remorquage de mannequin, aux prises de dégagement de noyé et aux techniques de réanimation. Toutefois, les examinateurs ont pointé du doigt l'intégrité physique de quelques jeunes filles qui, parce qu'elles ne maîtrisent pas la technique du plongeon de 3m (en raison d'un manque de préparation ?), se mettent ainsi en danger. Une meilleure préparation est donc souhaitable sur ce point précis¹⁸³¹.

Pour la session de 1957, les résultats et les commentaires des examinateurs sont sensiblement comparables à ceux de 1956. Effectivement, pour l'épreuve de natation parcours¹⁸³² (50m chronométré) on relève que si « *Cette année (1957) les candidats ont nagé le crawl* »¹⁸³³, pour autant, la brasse domine encore puisque sur les 274 candidats 198 ont choisi de nager en brasse, 71 en crawl et 5 en dos crawlé.

¹⁸²⁷ *Ibid.*, 28.

¹⁸²⁸ Rapports de jurys CAPEPS 1^{ère} partie, candidats et candidates, 1956, *op.cit.*, 28-29.

¹⁸²⁹ Rappelons que la France comptait en 1948 88 piscines couvertes ou découvertes, in É. Solal, *op.cit.*, 240.

¹⁸³⁰ Rapports de jurys CAPEPS 1^{ère} partie, candidats et candidates, 1956, *op.cit.*, 12-13.

¹⁸³¹ *Ibid.*, 14.

¹⁸³² En 1957, la moyenne en natation parcours est chez les candidats de 10,40 contre 10,63 en 1956 1^{ère} session et 9,04 en 2^{ème}.

¹⁸³³ Rapports de jurys CAPEPS 1^{ère} partie, candidats et candidates, 1957, *op.cit.*, 6.

Par rapport aux sessions précédentes, les choix des candidats se portent donc dorénavant un peu plus sur le crawl. Cette tendance est-elle cependant significative de l'évolution des contenus développés auprès des élèves-professeurs dans les différents centres¹⁸³⁴ préparant à l'époque le CAPEPS (ENSEPS, CREPS, IREPS) ?

En outre, il se vérifie « *un progrès d'ensemble plus net chez les candidats que chez les candidates et une volonté de considérer la natation comme une épreuve athlétique.* »¹⁸³⁵ Les rapporteurs insistent toujours sur l'importance d'une bonne maîtrise technique des styles de nage moderne pour asseoir les bases d'un enseignement des gestes sportifs de qualité ; car, selon eux, « *Il semble que nantis d'un bon bagage, les candidats et les candidates pourront passer de la natation élémentaire à l'initiation sportive.* »¹⁸³⁶ Chez les candidates (n=162), la note moyenne obtenue à l'épreuve de natation pratique est de 8,4/20. Cette moyenne est la plus faible comparée aux autres pratiques physiques (notes sur 20 points) : 13,3 aux 60m course, 12,6 en hauteur, 11,4 au poids, 13,35 aux 600m course, 10,41 à l'exercice à mains libres, 10,7 à la poutre, 11 en rythmique, 13,4 au grimper¹⁸³⁷. Enfin, pour les épreuves relatives au sauvetage (1957) les candidat(e)s ont fait montre qu'ils maîtrisaient la technique de sauvetage aquatique pour faire face aux situations difficiles en piscine ou en plein eau. Les examinateurs déplorent l'élimination d'un candidat à l'épreuve pratique de sauvetage aquatique.

En ce qui concerne la session de 1958, les rapporteurs du jury indiquent que par rapport aux sessions précédentes l'épreuve de démonstration de natation a connu, notamment chez les candidats, une très nette amélioration « *d'un point de vue technique en crawl et brasse, le dos étant délaissé* »¹⁸³⁸. De plus, ils relèvent « *de grands progrès y compris dans les départs et les arrivées.* »¹⁸³⁹ pour l'ensemble des candidats qui ont présenté cette épreuve de démonstration de style. Dans la continuité de la session de 1957, ils font remarquer que si les candidats (n=181), plus que les candidates d'ailleurs, choisissent davantage le crawl (n=50), ils sont encore 128 à pratiquer la brasse et seulement 3 le dos crawlé. Chez les candidates (n=159), 153 ont choisi la brasse, 5 le crawl et 1 le dos crawlé¹⁸⁴⁰. On observe donc que proportionnellement les hommes sont plus attirés par le crawl que les femmes. Pour quelles raisons ?

Par ailleurs, les examinateurs notent que si chez les candidats et candidates il y a eu cette année (1958) « *une légère amélioration au point de vue des performances* », en revanche, « *en ce qui concerne les virages et les arrivées* », ils regrettent toujours « *une inobservation des règlements.* »¹⁸⁴¹ C'est

¹⁸³⁴ L'analyse du questionnaire et des témoignages écrits devrait, sur ce point précis, peut être nous apporter un éventuel éclairage

¹⁸³⁵ *Ibid.*, 6.

¹⁸³⁶ *Ibid.*, 7.

¹⁸³⁷ Rapports de jurys CAPEPS 1^{ère} partie, candidats et candidates, 1957, 8.

¹⁸³⁸ Rapports de jurys CAPEPS 1^{ère} partie, candidats, 1958, 2. À noter que la moyenne obtenue chez les hommes est de 11,31/20.

¹⁸³⁹ *Ibid.*, 2.

¹⁸⁴⁰ *Ibid.*, 9.

¹⁸⁴¹ *Ibid.*, 9.

pourquoi, pour les prochaines sessions, ils proposent la mise en place de sanctions. Pour la session de 1958 les filles obtiennent dans les diverses épreuves physiques les moyennes suivantes (notes sur 20 points) : natation 9,57, 60m 14,18, saut en hauteur 12,82, poids 8,90, 600m 12,57, mains libres 10,1, rythmique 10,97, grimper 10,19, poutre 09,5.¹⁸⁴² Au niveau de l'épreuve facultative d'apnée, on note que 47 candidats sont reçus sur 50 inscrits¹⁸⁴³ et qu'il n'y a eu aucune candidature féminine à cette même épreuve. On peut penser qu'à l'époque les candidates n'étaient sans doute pas très attirées pour obtenir par équivalence le diplôme de maître nageur sauveteur. Le métier était-il plutôt exercé à l'époque par les hommes ?

De l'analyse de quelques rapports de jurys du CAPEPS (1949-1958), il en ressort que concernant les savoirs pratiques relatifs à la natation l'employeur a d'abord cherché à recruter des enseignant(e)s performants et sachant maîtriser des techniques relatives en l'occurrence aux styles de nage moderne (crawl, dos crawlé ; brasse), aux plongeurs de style et aux techniques de sauvetage. Les examinateurs semblent avoir été d'ailleurs très attentifs à la maîtrise et aux respects des virages, des départs, et des arrivées selon les normes établies par les instances internationales (FINA). Ils ont alors surtout insisté sur le fait qu'un bon enseignant(e) d'EPS devait être à l'époque un bon technicien des gestes construits, naturels et sportifs dans la mesure où la technique semblait, selon eux, se maintenir au cours du temps et de la carrière alors que les qualités physiques sous-jacentes à l'établissement de performances risquaient sans doute de s'éteindre. Mais, par ailleurs ils indiquaient que « *la technique doit être au service de l'éducateur et non le contraire. Seule la culture générale élèvera à tous points de vue, les candidats et candidates à venir, les délivrera de la hantise de la technique et leur fera retrouver les valeurs humaines et morales sans lesquelles le professeur d'EPS n'est pas un éducateur.* »¹⁸⁴⁴ Rappelons qu'à l'époque l'enseignement des gestes sportifs en EPS se faisait pour l'essentiel à partir de démonstrations techniques, de progressions d'exercices et de répétitions stéréotypées (élèves répliqueurs).

Sous la IV^e République, il apparaît donc clairement que l'État a cherché à employer des individus susceptibles d'une part, de conduire des leçons d'EP de maintien et de méthode naturelle et, d'autre part, d'enseigner des savoir-faire socialement et culturellement fondés sur des gestes sportifs (natation sportive) en ayant notamment recours sur un plan pédagogique à la démonstration. Ces constats confirment les travaux de C. Amade-Escot¹⁸⁴⁵ à propos des profils de professionnalité recherchés au cours de cette période. Enfin, les rapports de jurys nous permettent d'avoir une idée assez précise des savoirs pratiques réellement maîtrisés par les candidats et les candidates au moment de passer les épreuves du CAPEPS. En outre, ils témoignent indirectement de la formation reçue en amont par les élèves-

¹⁸⁴² *Ibid.*, 8.

¹⁸⁴³ *Ibid.*, 3.

¹⁸⁴⁴ Rapports de jurys CAPEPS 1^{ère} partie, candidats et candidates, 1953, 47.

¹⁸⁴⁵ C. Amade-Escot, (1991). *op.cit.* ; Amade-Escot, (1993). *op.cit.*, 365-375.

professeurs au cours de leurs études en EPS au plan national. Mais, qu'en est-il de la nature des savoirs théoriques maîtrisés sur la natation par les candidat(e)s au CAPEPS (1945-1959) ?

À propos des savoir théoriques

En ce qui concerne l'identification des savoirs théoriques réellement maîtrisés par les candidats et les candidates concernant l'activité natation, il nous faut, dans les rapports de jurys de CAPEPS, nous intéresser plus spécifiquement à l'épreuve écrite intitulée à l'époque *Techniques des exercices physiques et sportifs*. On suppose que cette épreuve devrait permettre d'apprécier, sur un plan théorique, les connaissances réglementaires et technologiques propres aux différentes APS programmées dans le concours (natation, athlétisme, sports collectifs, rythmique, danse populaire). Que pouvons-nous alors en dire ?

Suite à la lecture des rapports de jurys de CAPEPS (1^{ère} partie) parus entre 1949 et 1959, nous constatons que la natation n'a pas toujours été choisie pour l'épreuve de *Techniques des exercices physiques et sportifs* comme APS support pour établir le questionnement sur les connaissances réglementaires et les demandes de démonstration technique. En effet, pour la session de 1949 ce sont seulement, pour les candidates et les candidats, les sports collectifs et l'athlétisme qui servent de base à cette épreuve. Si les candidates possèdent « *des connaissances souvent artificielles. La distinction n'est pas faite entre l'essentiel et l'accessoire. Les cours sont répétés, mais non assimilés, assez faibles en démonstrations techniques.* » ; en revanche, pour les candidats « *les interrogations sur les Règlements et Techniques ont permis de constater une amélioration des résultats obtenus. (...). Cette amélioration concerne surtout la connaissance des techniques que celle des règlements. Plus particulièrement le hand-ball, qui jusqu'alors était souvent ignoré. (...). Malgré une meilleure connaissance d'ensemble des programmes, il est à remarquer que les questions ont été beaucoup plus apprises qu'étudiées ou mal étudiées. (...). Ils savent bien le comment mais ne cherchent pas à comprendre le pourquoi* »¹⁸⁴⁶ des techniques. Le rapport de 1956 pour les candidats, insiste sur le manque de mise en relief de l'idée maîtresse de cette épreuve à savoir « *le geste clé* »¹⁸⁴⁷. Apparemment, les candidats ne définissaient pas assez clairement la matière (APS) traitée et ordonnaient mal leurs connaissances dans leur exposé. S'agissant des APS, les rapporteurs font uniquement ici un commentaire sur la faiblesse des connaissances des candidats sur l'haltérophilie, mais rien sur les autres APS comme la natation sans doute parce qu'elles étaient mieux connues et maîtrisées des candidats. S'agissant des candidates ils déplorent, pour certaines d'entre elles, un manque « *de culture et de connaissances techniques.* »¹⁸⁴⁸ sur les APS traitées.

¹⁸⁴⁶ Rapports de jurys CAPEPS 1^{ère} partie, candidats, 1949, *op.cit.*, 50-51.

¹⁸⁴⁷ Rapports de jurys CAPEPS 1^{ère} partie, candidats, 1956, *op.cit.*, 10.

¹⁸⁴⁸ Rapports de jurys CAPEPS 1^{ère} partie, candidates, 1956, *op.cit.*, 11.

Pour la session de 1958, on trouve comme sujet posé à cette épreuve écrite « *Le basket-ball, sa technique.* »¹⁸⁴⁹ N'ayant pas la trace, dans ces divers rapports de jurys de CAPEPS, de question réellement posée en natation on peut supposer que le questionnement aurait pu être de même nature, c'est-à-dire par exemple *le crawl sa technique*.

Il semble donc qu'à l'époque les savoirs théoriques demandés sur les APS du concours à l'instar de l'activité natation, gravitaient logiquement autour de connaissances réglementaires et technologiques propres à chaque sport (individuel ou collectif). En l'espèce, les rapports de jurys montrent que les bons candidats et candidates étaient, ou devaient être, ceux qui connaissaient, en plus des règlements sportifs, le moins mal le comment et le pourquoi des techniques qu'ils seraient susceptibles d'enseigner un jour à des élèves grâce à de belles démonstrations. Mais, quels savoirs d'action (aspects didactique et pédagogique) devaient-ils alors maîtriser pour montrer qu'ils étaient en capacité de pouvoir enseigner des gestes notamment sportifs (1945-1959) ?

À propos des savoirs d'action

Par rapport à notre cadre théorique, rappelons que les savoirs d'action¹⁸⁵⁰ renvoient essentiellement à tous ceux qui ont trait aux aspects pédagogiques et didactiques des faits réels d'enseignement ici passés. Dans quelles épreuves du CAPEPS a-t-on alors évalué ces savoirs d'action ? Que nous-disent les rapports de jurys du CAPEPS quant à la nature des savoirs d'action réellement maîtrisés ou non par les candidats entre 1945-1959 ?

Premièrement, entre 1945 et 1948, les savoirs d'action propres à l'enseignement des gestes sportifs, comme le sont les techniques de nage, trouvent logiquement leur place dans l'épreuve dite de pédagogie pratique au niveau de la leçon d'initiation sportive. Puis, entre 1948 et 1959, ces mêmes savoirs sont évalués dans l'épreuve dite de pédagogie pratique concernant plus spécifiquement l'apprentissage d'un geste sportif en présence d'un (vrai) groupe d'élèves suivi d'interrogations sur les techniques. Mais, tout d'abord comment a-t-on organisé cette épreuve professionnelle en situation réelle d'enseignement c'est-à-dire avec de vrais élèves ? Donnons quelques exemples.

En ce qui concerne l'organisation de cette épreuve les rapporteurs de la session de 1955 tiennent à rappeler la manière dont les 81 questions initiales ont été réparties, par tirage au sort, pour les trois sports individuels suivants : 47 en athlétisme, 22 en agrès et 12 en natation. En outre, ils précisent que les questions posées ont pu varier en fonction de l'âge des élèves avec adaptation de la difficulté :

¹⁸⁴⁹ Rapports de jurys CAPEPS, 1^{ère} partie, candidats et candidates, 1958, *op.cit.*, 2.

¹⁸⁵⁰ Voir à ce sujet Première partie : Des concepts à la démarche Chapitre 1 : Curriculum. Socialisation professionnelle. Savoirs. 3. Savoirs des enseignants et rationalité pratique.

- 6^{ème} et 5^{ème} : apprentissage et première initiation ;
- 4^{ème} et 3^{ème} : initiation technique ;
- 2^{ème} et 1^{ère} : perfectionnement.

Les questions étaient alors libellées à partir d'un bandeau type suivant : choix d'une technique, étude de ses points essentiels et justifications en fonction du niveau de la classe et de la difficulté¹⁸⁵¹.

Les propos des rapporteurs de jurys de 1955 et 1956 donnent la mesure de ce qui était attendu des candidats à l'époque, tant au niveau de leur attitude face à un groupe d'élèves que de leurs savoirs d'action pour enseigner un geste sportif. Donnons quelques extraits¹⁸⁵² en guise d'illustrations :

Session de 1955 : « *Observations des jury. (...) Trop de candidats confondent « agitation » et « pédagogie ». Ils oublient que l'enseignement a pour but d'apprendre des exercices aux enfants et non de les leur présenter simplement. Certains perdent de vue leur rôle de démonstrateur et beaucoup négligent le contrôle de l'exécution.* »¹⁸⁵³

Session de 1956 : « *La tenue générale des candidats et le comportement envers le jury sont bons et marquent un net progrès. En ce qui concerne l'attitude envers les élèves, il y a lieu de déplorer le tutoiement (...), la pose de la voix s'avère indispensable chez la plupart. (...). Il semble particulièrement important au jury que les candidats satisfassent davantage aux conditions suivantes quelles que soient la ou les spécialités techniques sur lesquelles il est interrogé : - En connaître bien les règlements et l'importance essentielle qu'ils ont dans la détermination de la nature de la technique. Ne pas oublier que la technique n'est pas une suite de procédés mais qu'elle est un tout cohérent et enchaîné dépendant à la fois de la règle du jeu et de bases rationnelles physiques et biologiques (...). Savoir exposer une technique convenablement et simplement en n'oubliant pas les points clés. (...) Utiliser avec discernement les exercices globaux et analytiques. Ne pas oublier que le rythme joue un rôle prépondérant aussi bien au stade de l'initiation que plus tard. Tenir compte de ce que désire en principe l'élève d'un âge donné et son état biologique actuel. Etre précis dans les démonstrations et dans les explications et concis.* »¹⁸⁵⁴

¹⁸⁵¹ Rapports de jurys CAPEPS 1^{ère} partie, candidats et candidates, 1955, *op.cit.*, 21. Notons que ces dernières on retrouve dans les rapports de jury de CAPEPS externe et interne des bandeaux presque du même genre.

¹⁸⁵² Nous avons délibérément choisi des extraits suffisamment illustratifs.

¹⁸⁵³ Rapports de jurys CAPEPS 1^{ère} partie, candidats, 1955, *op.cit.*, 24.

¹⁸⁵⁴ Rapports de jurys CAPEPS 1^{ère} partie, candidats, 1956, *op.cit.*, 27-28.

S'agissant de l'enseignement de la natation le jury tient à rappeler que « *l'éventail des questions à poser est un peu limité pour l'apprentissage de certaines techniques un peu difficiles, du fait de l'âge des enfants des écoles primaires.* »¹⁸⁵⁵ Autrement dit, on peut supposer que des élèves de collèges ou de lycées auraient sans doute mieux convenu pour apprécier les savoirs d'action des candidats à l'endroit de l'enseignement des gestes sportifs propres à la natation. Au travers de ces quelques exemples, on peut dire que l'employeur a cherché à vérifier si les candidats et les candidates connaissaient, par le verbe et par le geste (démonstrations), les techniques de nage, de virage et de départ, et leurs règlements afin de les enseigner à des élèves en fonction de leur niveau de classe, de leurs caractéristiques physiologiques et psychologiques, et en fonction du degré de spécialisation technique visé : découverte, initiation et entraînement.

Si l'analyse du contenu des rapports de jurys du CAPEPS, nous permet d'accéder, entre autres, aux savoirs (théoriques, pratiques, d'action) exigés par l'employeur, en revanche, elle ne nous indique pas la nature des savoirs qui ont été réellement acquis en fonction des cheminements biographiques de chacun notamment dans le champ de l'EPS. Car, on peut supposer que la formation théorique et pratique en natation a pu varier en quantité et en qualité eu égard aux moyens humains et matériels propres aux diverses structures de formation existantes à l'époque (ENSEP, CREPS, IREPS). C'est pourquoi un détour par les données fournies par les témoignages écrits et les sources indiciaires privées devraient nous permettre d'identifier plus précisément les savoirs réellement dispensés au sein de ces diverses structures de formation de l'époque.

1.1.3. La natation avant l'entrée à l'ENSEP : IREPS et CREPS et la préparation physique

À la Libération les étudiants pouvaient préparer pendant un an les épreuves écrites, orales et physiques de la première partie (P1) du CAPEPS soit dans les CREPS ou les IREPS¹⁸⁵⁶. Les épreuves de fin de P1 se déroulaient alors sur un plan national. C'est à l'issue de cet examen annuel que les 80 meilleurs candidats et les 70 meilleures candidates étaient retenus pour poursuivre ensuite leurs études à l'ENSEP durant deux ans, puis trois à compter de 1948 pour y préparer le CAPEPS. Quant à ceux qui ne réussissaient pas à entrer par sélection à l'ENSEP, ils poursuivaient généralement leurs études soit dans les CREPS¹⁸⁵⁷, pour y préparer la maîtrise EPS, ou dans les IREPS pour obtenir la deuxième partie du CAPEPS. Toutefois, si les candidats ont tous passé les mêmes épreuves du CAPEPS, puisqu'il s'agissait

¹⁸⁵⁵ Rapports de jury CAPEPS 1^{ère} partie, candidates, 1957, *op.cit.*, 29.

¹⁸⁵⁶ J.-M. Delaplace, (1983). *op.cit.*, 17. Selon J.M Delaplace, les IREPS forment à la Libération environ 10% des professeurs certifiés. Autrement dit, tous les autres avaient été formés dans les ENSEP (90%) au moins jusqu'en 1955.

¹⁸⁵⁷ Rappelons que c'est uniquement à compter de 1955 que les CREPS ont pu assurer la formation complète aux différentes épreuves du CAPEPS (1^{ère} partie et 2^{ème} partie : examen probatoire et épreuves de classement).

d'un concours national, pour autant, nous ne savons pas s'ils ont tous pu bénéficier de la même formation pratique et/ou théorique en natation. Car, on suppose que la contingence des divers lieux de formation a très certainement été différente d'un centre à un autre (CREPS, IREPS). C'est donc à partir du questionnaire initial, complété par des témoignages écrits, et des sources indiciaires privées (traces de cours théoriques) que nous avons cherché à identifier la nature exacte des savoirs acquis sur la natation et son enseignement au cours de cette première année de formation.

Dans la population étudiée nous avons huit enseignants qui ont suivi, avant d'être scolarisés à l'ENSEP, une année d'étude préparatoire soit dans un CREPS soit dans un IREPS ; et une enseignante qui était entrée à l'ENSEP en 1946 sans avoir au préalable suivi de formation préparatoire.

1948-1958	Hommes	Femmes
Structures de formation avant l'entrée ENSEP P1	7 CREPS Bordeaux, Dinard, Poitiers, Reins, Strasbourg,	/
	3 IREPS Paris, Lille	/

Tableau n°63 : Sous-population des élèves-professeurs formés en CREPS ou IREPS (1^{ère} années d'études) entre 1946 et 1959.

Quel a été alors, d'après les questionnaires et les témoignages écrits, le contenu de la formation pratique et/ou théorique réellement dispensée dans les CREPS et les IREPS ?

Le tableau suivant indique, d'après l'ensemble des déclarations recueillies, la nature des savoirs pratiques, théoriques et d'actions réellement dispensés ainsi que leurs conditions d'acquisition dans cinq CREPS (Dinard, Poitiers, Reins, Strasbourg, Talence-Bordeaux,) et deux IREPS (Paris, Lille) entre 1945 et 1959.

Période 1946-1958 : CREPS et IREPS		
SAVOIRS	Nature des savoirs transmis	Conditions d'acquisition et formes de travail
Savoirs pratiques	<p>Pour les non-nageurs : apprentissage de la brasse, du dos crawlé et du crawl ; travail axé sur la respiration, la coulée, la propulsion.</p> <p>Pour les nageurs : perfectionnement techniques : brasse, dos crawlé et crawl ainsi que le départ et les virages.</p> <p>Entraînement et prises de performance pour le 50m chronométré du CAPEPS.</p>	<p>Travail technique de type analytique avec ou sans matériel : planche pour les nageurs, ceinture à flotteurs pour les non-nageurs.</p> <p>Travail quantitatif, répétitif et foncier en situation statique au mur ou dynamique, nombreuses traversées de bassin en longueur ou largeur, méthode globale.</p> <p>Principes d'entraînement importés de l'athlétisme : fractionné Groupes de niveaux entre nageurs et non-nageurs incapables de nager 50m sans aide matérielle.</p> <p>1 heure de natation/semaine pendant un an tôt le matin avant 10H.</p>
Savoirs théoriques	<p>Peu de chose, quelques explications théoriques et techniques en référence à la bio-mécanique et aux descriptions techniques.</p>	<p>Dans l'eau entre les exercices pratiques.</p>
Savoirs d'action	<p>Pas de formation.</p>	

Tableau n°64 : Nature des savoirs aquatiques (théoriques, pratiques, d'action) dispensés dans les CREPS de Poitiers, de Bordeaux, et de l'IREPS de Paris et Lille à des élèves-professeurs entre 1948 et 1954.

D'après les propos recueillis¹⁸⁵⁸ il apparaît clairement que les étudiants ont reçu dans les CREPS ou les IREPS en priorité un perfectionnement technique (nages, virages, départ) et une préparation physique adaptée (groupes de niveau) en vue de l'épreuve obligatoire de natation (50m chronométré) prévue dans la première partie du CAPEPS. Si certains ont pu bénéficier, lorsqu'ils disposaient notamment d'une piscine chauffée située à proximité de leur centre de formation, d'une heure de natation par semaine à l'année, d'autres à la même époque, se contentaient de quelques séances en plein air ou en piscine découverte au mois de mai. Des témoignages, il ressort souvent que les séances pratiques servaient essentiellement de support à un entraînement physique en vue de l'épreuve de 50m. En ce qui concerne les savoirs théoriques, les témoins déclarent de manière récurrente, que s'ils n'ont pas eu de véritable formation théorique, pour autant, les séances pratiques ont été parfois entrecoupées d'explications techniques sur la natation, le sauvetage et les techniques de réanimation des noyés. Enfin, au point de vue des savoirs d'action, il semble qu'aucun des enseignants de la population étudiée n'a reçu une véritable formation préparatoire à l'enseignement de la natation. Outre le fait de préparer correctement l'ensemble des étudiants aux différentes épreuves du CAPEPS (1^{ère} partie), on peut supposer que chaque centre de formation a également cherché à placer un maximum de ses étudiant(e)s parmi les meilleurs à l'issue de P1. Car, il y avait sans doute entre les différents centres de formation une saine compétition, à savoir celui

¹⁸⁵⁸ C'est-à-dire à partir de témoignages et de questionnaires.

qui réussirait à positionner un maximum de ses candidat(e)s parmi les meilleurs 80 jeunes gens et 70 jeunes filles retenus au plan national pour entrer aux ENSEPS.

Les trois témoignages suivants illustrent en partie les enseignements pratiques et théoriques de natation qui ont été vraisemblablement développés dans certains CREPS et IREPS avant que ces témoins ne rentrent à l'ENSEP.

Extrait n°1 : Monsieur X né en 1928, certifié, IREPS de Paris 1949-1950, puis ENSEP 1950-1953 :

« À L'IREP, mon professeur était André Raquin, ancien sélectionné aux jeux olympiques de Berlin en 1936 (brasse) et directeur de L'IREP à cette époque. Partisan résolu de ce qu'on appelait alors la "méthode sportive", il nous faisait peu de théorie mais se montrait exigeant quant aux distances parcourues, se contentant de corriger nos gestes lorsque la fatigue prouvait leur inefficacité. Il insistait beaucoup sur la recherche de "la glisse" mais comptait surtout sur nous pour acquérir, à force de longueurs de bassin, les sensations internes d'appui sur l'eau, qu'il s'agisse des bras ou des jambes. Il me semble que l'on peut comparer cela à une méthode "globale" avec priorité à la pratique, entrecoupée çà et là d'explications techniques. Il nous a fait travailler sur les trois nages, libre brasse et dos, bien que l'on soit appelé à choisir un seul style pour le concours d'entrée à l'ENSEPS. Travail du plongeur de départ et des virages, naturellement. »¹⁸⁵⁹

Extrait n°2 : Monsieur X né en 1929, certifié, CREPS de Poitiers 1948-1949, CREPS de Bordeaux 1949-1950, puis ENSEP 1950-1953 :

« Au CREPS de Poitiers, comme au CREPS de Bordeaux, pas de cours théoriques ni de cours pratiques de natation à l'année. Un peu d'entraînement en vue des épreuves du concours d'entrée à l'ENSEP, à partir de mai à Poitiers dans un bassin d'agrément en plein air du Château de Boivre et quelques séances en piscine à Bordeaux. »¹⁸⁶⁰

Extrait n°3 : Monsieur X né en 1930, certifié, CREPS de Bordeaux 1953-1954, puis ENSEP 1954-1958 :

« Au CREPS de Bordeaux pas de différences pédagogiques sauf pour quelques rares étudiants en P1 (CREPS) ne sachant pas nager (incapacité de parcourir 50m sans se noyer). Le volume horaire était de : 1h/semaine le matin en début de journée, ce qui laissait « exsangues » les plus faibles quand il leur fallait, retour de la piscine vers 10h, enchaîner avec gym, foot etc. et les enseignements théoriques. Les caractéristiques pédagogiques en natation : du quantitatif, beaucoup de longueurs en bassin de 25m, des

¹⁸⁵⁹ Témoignage écrit du 20 avril 2008.

¹⁸⁶⁰ Témoignage écrit du 03 avril 2008. Par ailleurs, ce témoin a appris à nager, comme il le dit lui-même, durant « la drôle de guerre (39-40) dans un espace aménagé de bains dans la Charente et en étant attaché au bout d'une potence. »

chronos à chaque fin de séance, du travail technique plutôt de type analytique, d'abord avec ou sans planche (seul accessoire) ou éventuellement une ceinture, puis rapidement de type global avec ou sans ceinture en fonction du niveau technique. Du travail foncier par de nombreuses longueurs de bassin. Importance de la respiration, notamment l'expiration dans l'eau, en nageant ou accroché au bord du bassin. Importance du travail de la coulée, avec ou sans planche, départ par une poussée contre le mur, puis travail souvent en largeur (une douzaine de mètres) sauf pour les bons nageurs. Principe de l'entraînement en fractionné très utilisé en athlétisme. La bio mécanique est une science d'appui. Évaluation en P1 et au CAPEPS : 50m départ plongé dans une nage au choix (sauf papillon) et sauvetage. Pas d'application (pédagogie appliquée) avec « de vrais élèves » pendant les études. Rares piscines utilisables à Paris pendant les créneaux horaires d'EPS. Le plus souvent, les élèves-étudiants qui savent nager ont appris en dehors de l'école (vacances, avec les parents, les copains, tout seul). C'est le cas de nous trois : rivière....»¹⁸⁶¹

1.1.4. L'ENSEP et la conception « schœbelienne » de la natation

Tout d'abord, précisons qu'entre 1933 et 1973 les ENSEP filles et garçons ont uniquement assuré la préparation au CAPEPS (2^{ème} partie). Au final, ce sont 38 promotions qui ont permis de former 3870 professeurs certifiés d'EPS (2075 hommes et 1795 femmes)¹⁸⁶². La fusion de l'INS avec l'ENSEP a donné naissance en 1975 à l'INSEP en faisant disparaître pour le coup les ENSEP.

Entre 1945 et 1959 (et après) les ENSEP, filles à Châtenay-Malabry et garçons à Vincennes, ont eu pour mission de préparer des étudiants aux épreuves écrites, orales et physiques du CAPEPS. À la même époque, la maîtrise d'EPS se déroulait uniquement dans les CREPS. Si la durée des études pour préparer les différents examens du CAPEPS était deux ans entre 1945 et 1948, elle passa ensuite à trois ans (décret du 19 juillet 1948) avec la mise en place d'un examen probatoire et d'un concours de classement à l'issue des deux dernières années d'études. C'est uniquement à compter de 1955 que les CREPS ont pu également assurer la préparation complète aux épreuves du CAPEPS dans la mesure où les ENSEP n'étaient sans doute plus en mesure de pouvoir former suffisamment de professeurs d'EPS eu égard à l'évolution des postes budgétaires et aux besoins d'encadrement¹⁸⁶³.

¹⁸⁶¹ Témoignage écrit du 24 novembre 2008. Le contenu de ce témoignage a été confirmé par trois commensaux de promotion.

¹⁸⁶² C'est suite au décret du 5 juin 1969, signé par J. Comiti, que la dernière promotion à l'ENSEP 1970-1973 est réduite à 53 hommes et 40 femmes, in J. Zoro (2002). *op.cit.*, 310-311.

¹⁸⁶³ M. Attali, & J. Saint-Martin, (2006). *op.cit.*

En ce qui concerne la formation en natation dispensée aux ENSEP filles et garçons¹⁸⁶⁴, c'est Émile Schœbel¹⁸⁶⁵ qui, entre 1945 et 1959¹⁸⁶⁶ est responsable et coordinateur des enseignements théoriques et pratiques. À l'époque, il encadre notamment les enseignements pratiques à la piscine de la rue de Pontoise, à Paris, avec l'aide de ses frères Fernand¹⁸⁶⁷ et René ainsi que Philippe Fageau, maître d'EP, chargé de la natation pour les jeunes gens. D'après les témoignages recueillis, les élèves-professeurs savaient, au cours de la première année, de la natation pratique à raison de trois séances de deux heures par semaine, puis deux ou trois séances hebdomadaires en deuxième et troisième années avec parfois de la pédagogie appliquée avec de vrais élèves.

Au niveau de la répartition des enseignements pratiques et théoriques, si Émile Schœbel avait en charge les cours théoriques et les cours pratiques pour les élèves débutants du groupe I, son frère René et Philippe Fageau s'occupaient eux du groupe II, tandis que le groupe III, c'est-à-dire celui des nageurs débrouillés, était encadré par Fernand et René Schœbel. En ce qui concerne la fréquence et le contenu des cours théoriques, les témoignages recueillis, ainsi que les sources indiciaires primaires¹⁸⁶⁸ données, indiquent qu'ils avaient lieu en moyenne une fois par semaine et qu'ils portaient pour l'essentiel sur :

- l'analyse des nages utilitaires et sportives ;
- l'enseignement de la natation élémentaire, utilitaire et sportive ;
- les plongeurs sportifs et utilitaires ;
- le sauvetage aquatique et les techniques de réanimation.

L'ensemble de ces résultats confortent ceux qui ont été également rapportés par Michaël Attali et Jean Saint-Martin¹⁸⁶⁹ à propos de la biographie d'Émile Schœbel et son enseignement de la natation aux ENSEP. Que pouvons-nous alors dire de la conception « schœbelienne » de l'enseignement de la natation

¹⁸⁶⁴ M. Attali, & J. Saint-Martin, (2008). *op.cit.*

¹⁸⁶⁵ Pour être plus précis, Émile Schœbel est responsable des enseignements théoriques et pratiques de la natation à l'ENEP (École nationale d'Éducation physique) puis aux ENSEP filles et garçons entre 1941 et 1966. Originaire de Strasbourg, Émile Schœbel est né en 1901. Il est l'aîné d'une famille de six frères, tous nageurs. Diplômé du cours supérieur d'éducation physique du professeur Latarget, il est en 1931 professeur au lycée de Janson-de-Sailly.

¹⁸⁶⁶ Il demeure en poste jusqu'en 1966.

¹⁸⁶⁷ Selon Pierre Schœbel, fils Émile Schœbel témoignage écrit du 06/10/2008, l'état civil indique comme prénom Frédérique et non Ferdinand Schœbel.

¹⁸⁶⁸ Annexe n°6 : Notes de cours d'étudiants à l'ENSEP, M. Jules Benoît, professeur certifié d'EPS, né en 1939, promotion ENSEP 1958-1961.

¹⁸⁶⁹ M. Attali, & J. Saint-Martin, (2008). *op.cit.*

dispensée, entre 1945 et 1958, aux ENSEP filles et garçons et largement diffusée par notamment deux ouvrages de référence¹⁸⁷⁰ ?

La conception de l'enseignement de la natation d'Émile Schœbel

Selon Émile Schœbel l'enseignement de la natation devait permettre d'atteindre à la fois des finalités éducatives, physiologiques, sécuritaires et utilitaires. D'ailleurs, toute son œuvre pédagogique a été marquée par le caractère à la fois éducatif et utilitaire de l'enseignement de la natation. En effet, si, dès 1947, il affirme que le « *savoir nager est une des meilleures assurances sur la vie. Nous apprendrons à nager pour notre intérêt, notre santé, notre joie, notre sécurité et pour être capable un jour de venir en aide à notre prochain.* »¹⁸⁷¹ En 1956, sa position n'a pas changé, puisqu'il indique toujours que « *La natation est une des activités scolaires les plus importantes non seulement au point de vue physique et physiologique, mais surtout au point de vue moral et social, car elle présente un but éducatif et utilitaire incontestable.* »¹⁸⁷² ; et ni d'ailleurs en 1957, lorsqu'il réaffirme que « *La valeur éducative de la natation est, en effet, sans rivale dans la formation et le développement des qualités morales et viriles. Elle les crée chez l'enfant, les entretient dans l'adulte. Elle conduit à dominer l'eau, à s'y mouvoir, à secourir son prochain.* »¹⁸⁷³ Selon lui, on devrait apprendre à nager comme on apprend à lire, à marcher, à compter et que « *l'enseignement de la natation doit être avant tout l'éducation de la respiration.* »¹⁸⁷⁴ À travers sa méthode, c'est aussi toute l'éducation physique qui est mise à l'honneur dans la mesure où elle permet d'éduquer physiquement et moralement (sauver les autres) les élèves sans s'enfermer dans le technicisme. Chez Émile Schœbel la technique n'est pas en soi une finalité mais un moyen pour maîtriser le milieu aquatique dans l'optique d'éviter la noyade et de porter secours à autrui (conception altruiste). On apprend d'abord la natation avant d'apprendre les techniques de nages et le sauvetage aquatique. C'est en cela qu'il se démarque de la natation sportive, sans pour autant totalement l'ignorer, et qu'il se rapproche des conceptions de G. Hébert qui considérait que l'EP devait être « *une œuvre scolaire réalisée par les maîtres* »¹⁸⁷⁵ pour apprendre notamment en natation à « *être fort pour être utile* » à soi et aux autres.

Sur un plan axiologique, les conceptions tenues par G. Hébert et E. Schœbel se rejoignent : « *Par l'éducation de la volonté, en faisant appel au cran et au courage, l'élève doit arriver à vaincre les émotions du début et dominer l'élément liquide. L'enseignement ne doit pas être un dressage et une mécanisation des mouvements, mais une éducation du caractère et du geste. (...) Ces qualités, nous les retrouvons plus particulièrement dans l'enseignement collectif sans appareils.* »¹⁸⁷⁶ C'est en tant

¹⁸⁷⁰ É Schœbel, (1947 {1957}). *op.cit.* ; É Schœbel, & E. Raude, (1952). *op.cit.* ; A. Listello, P. Clerc, R. Crenn, É. Schœbel (1956). *Récréation et éducation physique sportive*, Paris, Bourrelie, 238-282.

¹⁸⁷¹ É. Schœbel, & E. Raude, (1952), *op.cit.*, 15.

¹⁸⁷² A. Listello, P. Clerc, R. Crenn, É. Schœbel (1956). *op.cit.*, 254.

¹⁸⁷³ É. Schœbel, (1947 {1957}). *op. cit.*, 14.

¹⁸⁷⁴ É. Schœbel, & E. Raude, (1952), *op.cit.*, 8.

¹⁸⁷⁵ G. Hébert, (1923). « L'Éducation physique. Revue Scientifique et critique. » *Revue* n°9, Paris, Gérant G. Meyer, citation première de couverture.

¹⁸⁷⁶ É. Schœbel, (1947 {1957}). *op.cit.*, 14.

qu'éducateur, qu'il souhaite établir en permanence une relation de plaisir à l'eau¹⁸⁷⁷ sans doute pour s'assurer que les élèves dans leur vie d'adulte continueront à nager régulièrement et s'entretenir ainsi physiquement, voire moralement (sauvetage). Comme chez G. Hébert¹⁸⁷⁸, l'exemplarité de la motricité des indigènes a eu vraisemblablement une importance sur sa modélisation de l'enseignement de la natation lorsqu'il déclare notamment que « *l'on doit apprendre à nager en jouant avec l'eau et non en la brutalisant. Les petits indigènes du littoral africain d'ailleurs apprennent à nager sans professeur, en s'amusant à plonger sous l'eau pour ramasser des cailloux, des plantes, des coquillages. Ils pratiquent une nage primitive, pas toujours correcte, mais souvent efficace.* »¹⁸⁷⁹ Pour E. Schœbel, la débrouillardise et l'autonomie, l'altruisme et le plaisir d'être dans l'eau sont au cœur de sa conception. Il faut alors acquérir les éléments techniques sous-jacents à cette dernière, pour pouvoir réussir à se mouvoir et s'entretenir physiquement en toute sécurité, ainsi que porter secours à autrui.

Au point de vue pédagogique, il insistait sur la prise en compte des réactions émotionnelles chez les débutants et sur leur imaginaire pour acquérir l'aisance aquatique et les mouvements justes. Selon J. Saint-Martin et M. Attali, l'histoire familiale des « Schœbel » a très certainement conduit Émile à accorder une grande importance à la sécurité et au caractère utilitaire de la natation suite au sauvetage de son frère Alfred tombé dans le Rhin en 1916. C'est pourquoi, avec les débutants tout le début de la méthode vise « *progressivement, celui-ci à prendre confiance en l'eau et confiance en lui-même. Dès que le climat de sympathie est obtenu, l'instructeur est en mesure d'appliquer une progression technique et psychologique plus poussée.* »¹⁸⁸⁰ ; en parvenant notamment à faire corps avec elle et en ayant confiance dans son professeur. Les exercices à caractère ludique et compétitif prennent alors une place importante dans les nombreuses progressions de situations¹⁸⁸¹. Selon d'ailleurs T. Terret les propositions pédagogiques et didactiques d'Émile Schœbel annoncent l'ère du constructivisme dans le sens où elles valorisent « *la construction de compétences intégrées.* »¹⁸⁸² En outre, les situations d'apprentissage qu'il propose encouragent et favorisent le plus souvent possible l'entraide et la co-évaluation entre les élèves. Notons que dans le champ de la natation estivale, les propositions de Villepion s'attachaient déjà, dès la fin des années vingt, à enseigner la natation sans aide matérielle et en ayant le goût de l'eau à partir « *de trois choses principales acquérir, pour bien nager : la flottabilité, obtenue par l'équilibre du corps dans l'eau. La respiration à fleur d'eau. La propulsion, en conservant le plus possible la position horizontale.* »¹⁸⁸³

Ainsi, selon Émile Schœbel, il était important de construire la flottaison naturelle du corps durant la phase dite de familiarisation sans avoir recours à des systèmes de sustentation fixe (la potence) ou mobile.

¹⁸⁷⁷ É. Schœbel, (1954). « Les plaisirs de l'eau », *Revue EP.S*, 21, 50-51.

¹⁸⁷⁸ G. Hébert, (1942). *op. cit.* ; G. Hébert, {1913, 1^{er} éd., 1946, 6^e éd.}. *op.cit.*

¹⁸⁷⁹ É. Schœbel, & E. Raude, (1952), *op.cit.*, 14.

¹⁸⁸⁰ *Ibid.*, 24.

¹⁸⁸¹ *Ibid.*, 20-32.

¹⁸⁸² T. Terret, (2006, a). 96.

¹⁸⁸³ G. De Villepion (1929). *op.cit.*, 24-25. Les spécialistes remarqueront que nous retrouvons en filigrane le triptyque (respiration-équilibre-propulsion) de Raymond Cateau que l'auteur développa à compter des années 60.

Car, pour que le corps puisse flotter naturellement il faut logiquement l'immerger, l'allonger dans l'eau « *par des exercices et évolutions simples, l'élève doit se familiariser avec l'eau pour obtenir progressivement l'immersion, la flottaison, la coulée ventrale et dorsale.* »¹⁸⁸⁴ Dès lors, le recours à du matériel de sustentation ne permet pas de construire de manière logique la flottaison naturelle du corps et la glisse. Précisons que chez Émile Schœbel, comme chez d'ailleurs Georges Hébert¹⁸⁸⁵, la technique de la brasse devait être enseignée après la période dite de familiarisation aquatique pour des raisons essentiellement utilitaires.

S'agissant plus particulièrement des mises en œuvre pédagogiques, il (E. Schœbel) considérait l'espace aquatique comme un plateau hébertiste dans lequel les élèves doivent travailler en permanence, plutôt sans appareils sustentateurs, selon des formats pédagogiques comme celui en vague¹⁸⁸⁶. Car, selon lui les élèves doivent être toujours en mouvement pour vaincre non seulement leur peur de l'eau mais aussi le froid : « *l'ennemi numéro un de la natation, c'est le froid.* »¹⁸⁸⁷ Outre l'influence hébertiste, on retrouve également dans la modélisation de Émile Schœbel des principes propres à la méthode française d'EP à savoir que les exercices proposés doivent être continus, dosés en intensité et en durée, progressifs (du simple au plus complexe), adaptés à l'âge et la résistance des élèves. Il préconise alors, pour l'enseignement notamment de la brasse, une méthode d'apprentissage sans appareils sustentateurs (type Trotzier ou Paul Beulque) dans l'optique de construire, comme on pourrait le dire aujourd'hui le corps flottant. Selon E. Schœbel, il s'agit alors d'une méthode « *Rationnelle et simple, qui relève beaucoup plus de l'application pédagogique que de la technique sportive.* »¹⁸⁸⁸ Mais, quelle place accordait-il alors à l'enseignement des nages sportives particulièrement attendues dans les épreuves du CAPEPS ?

Par rapport à l'enseignement des techniques de nage sportive, il faut dire qu'Émile Schœbel n'était pas à proprement parler un pourfendeur de la natation sportive bien au contraire. Issu lui-même d'une famille de nageurs, Émile Schœbel fut lui-même un ancien nageur de compétition de classe nationale. Son frère Alfred, né en 1911 et professeur d'EP, a été membre de l'équipe de France de Natation pour les JO de 1932. Si l'on on croit les quelques notes de cours théoriques¹⁸⁸⁹ et d'exposés¹⁸⁹⁰ que nous avons pu recueillir auprès d'un ancien élève-professeurs scolarisé à l'ENSEP (1958), nous constatons que les nages

¹⁸⁸⁴ É. Schœbel, (1957). *op.cit.*, 15.

¹⁸⁸⁵ G. Hébert, (1946). *op.cit.*

¹⁸⁸⁶ É. Schœbel, & E. Raude, (1952), *op.cit.*, 24 ; « *Plan d'organisation : Moral, Matériel, Technique, 3° Formation des vagues à l'intérieur de chaque atelier (deux ou trois vagues).* »

¹⁸⁸⁷ G. Hébert, (1959). *op.cit.*, 8.

¹⁸⁸⁸ É. Schœbel, (1957). *op. cit.*, 15.

¹⁸⁸⁹ Annexe n°6 : notes de cours de M. Jules Benoît, professeur certifié d'EPS, né en 1939, promotion ENSEP 1958-1961, « Les nages sportives. »

¹⁸⁹⁰ Annexe n°7 : exposé « Natation » de M. Millet élève de 2^{ème} année ENSEP, promotion 1958-1961.

sportives¹⁸⁹¹, comme d'ailleurs les nages utilitaires (brasse), étaient toutes largement abordées sans doute pour préparer les candidat(e)s aux épreuves écrites et orales¹⁸⁹² du CAPEPS. Par ailleurs, les aspects relatifs aux effets physiologiques de la natation et des nages utilitaires (brasse) ou sportives (crawl) étaient également étudiés par les élèves-professeurs au moins sous la forme d'exposé¹⁸⁹³. Toutefois, au cours des séances pratiques, il semble que la brasse (nage utilitaire et sportive) et le dos demeuraient les deux techniques de nages les plus souvent enseignées aux nageurs notamment les moins débrouillés à leur entrée à l'ENSEP. Rappelons que durant cette période, les candidats et les candidates au CAPEPS choisissaient plus fréquemment pour l'épreuve de 50m chronométré la technique de la brasse que celle du crawl¹⁸⁹⁴.

La conception schœbelienne de l'enseignement de la natation repose donc davantage sur la pédagogie de la natation, c'est-à-dire sur la maîtrise fonctionnelle du milieu et de l'aisance aquatique, que sur l'apprentissage mécanique des nages sportives. La nouveauté pour l'époque, c'est sans doute d'avoir su proposer, dans un contexte qui manquait cruellement de piscines et de plans d'eau aménagés, un enseignement collectif de la natation sans appareils de sustentation (type potence Trotzler ou Paul Beulque). D'ailleurs, on peut penser que la résonance des propositions pratiques de E. Schœbel tient au fait qu'elles ne nécessitaient pas d'importantes dépenses financières puisqu'elles pouvaient se dérouler avec efficacité aussi bien dans des plans d'eau faiblement aménagés que dans des piscines ne disposant pas de matériel de sustentation mobile ou fixe (type potence ou Trotzler). Il faut dire qu'à l'époque les piscines étaient rares et l'État et les collectivités locales avaient d'autres priorités que la construction de bassins et l'aménagement de plan d'eau. D'ailleurs, on remarque que les propositions de E. Schœbel s'inscrivent dans une certaine mesure dans les quelques prescriptions données dans les IM de 1945 (méthodes actives, plein air).

Selon, lui la méthode sans appareils avait donc « *l'avantage d'être appliquée par tous et dans toutes les circonstances. (...). Rationnelle et simple, elle relève beaucoup plus de l'application pédagogique que de la technique sportive.* »¹⁸⁹⁵ (...) Ainsi, « *L'avenir de l'enseignement collectif de la*

¹⁸⁹¹ Toujours sous la forme d'une analyse historique, réglementaire et technologique des différentes techniques de nage sportive : brasse, crawl, papillon, dos crawlé. Le papillon, présent dans les épreuves de brasse, n'existe officiellement qu'à compter de 1953.

¹⁸⁹² C'est-à-dire les épreuves suivantes : Technique des exercices physiques et sportifs (épreuve écrite), Règlements et techniques (épreuve orale), la leçon d'initiation sportive (épreuve de pédagogie pratique).

¹⁸⁹³ Annexe n°x 8 : exposé « Les effets physiologiques de la natation » élève de 2^{ème} année ENSEP, promotion 1958-1961.

¹⁸⁹⁴ Par exemple pour la session de 1957 la brasse « domine » puisque sur les 274 candidats 198 ont choisi de nager le 50m en brasse, 71 en crawl et 5 en dos crawlé, in, Rapport de jury CAPEPS 1^{ère} partie, candidats 1957, *op.cit.*, 9

¹⁸⁹⁵ É. Schœbel, (1957). *op.cit.*, 15.

natation est assuré à la méthode qui peut se passer de tout matériel de tout accessoire »¹⁸⁹⁶ Il est clair que les propositions d'Émile Schœbel se démarquent des conceptions « traditionnelles » incarnées à l'époque par celles de Paul Beulque¹⁸⁹⁷ qui proposait, dès l'entre-deux-guerres, un enseignement collectif de la brasse en ayant recours à du matériel (coûteux) fixe et mobile permettant de maintenir suspendus entre deux eaux un nombre important d'élèves grâce à des câbles verticaux et horizontaux (système de potence collectif). À l'inverse, dans un contexte d'après-guerre de reconstruction, la méthode originale de Émile Schœbel offrait un rationalisme pédagogique peu coûteux permettant aussi d'enseigner efficacement la natation scolaire ou péri-scolaire (colonies de vacances) à un grand nombre d'élèves sans appareils de sustentation. C'est sans doute pourquoi, ces propositions ne pouvaient que recevoir un écho favorable auprès de pédagogues encore par ailleurs relativement méfiants vis-à-vis de l'utilisation du sport en EPS.

Conception d'Emile Schœbel 1947-1957	
Finalités et enjeux de la natation scolaire	Utilitaire, sécuritaire et éducative au point de vue physique, moral et social. La natation contribue au développement harmonieux de l'enfant et au maintien du bon équilibre physique et physiologique de l'homme.
Enseignement avec appareils	1ère étape : familiarisation avec l'eau et appareils : apprentissage des mouvements à sec, accoutumance à l'eau, formation des groupes, suspension à l'appareil et recherche d'équilibre, apprentissage des mouvements position initiale allongée. Appareils mobiles et/ou flotteurs individuels. 2ème étape : apprentissage : perfectionnement des mouvements et recherche de l'automatisme. 3ème étape : le perfectionnement : perfectionnement individuel, éducation respiratoire, perfectionnement dans le grand bain avec ou sans flotteur, éducation du rythme.
Enseignement sans appareils	1ère étape : familiarisation avec l'eau : immersion, flottaison naturelle, la coulée ventrale et dorsale. Faire appel au cran, à la volonté et l'effort. 2ème étape : apprentissage : à côté des exercices de plongeon et de sauvetage apprendre les mouvements de la brasse sur le ventre. 3ème étape : le perfectionnement : éducation de la cadence, du rythme respiratoire, le perfectionnement des mouvements.

Tableau n°65 : Conception de l'enseignement de la natation d'Émile Schœbel (1947-1957)¹⁸⁹⁸.

¹⁸⁹⁶ *Ibid.*, 14.

¹⁸⁹⁷ P. Beulque, & A. Descarpentries, (1922). *op.cit.*

¹⁸⁹⁸ À partir notamment de l'ouvrage suivant : É. Schœbel, (1947 {1957}). *op.cit.*

Nages enseignées	Première nage à enseigner la brasse.
Apprentissages et matériel	Sans appareils : global puis analytique. Avec appareils : analytique. Utilisation de flotteurs individuels
Progression	Des exercices simples à des exercices plus complexes pour arriver à la maîtrise de la brasse en autonomie. Progression en 12 leçons puis leçons de perfectionnement pour les retardataires et les mauvais nageurs. Exercices à sec dès la 5 ^{ème} leçon.
Plan et contenu d'une leçon type	1/ Prise en main : conseils d'ordre, d'hygiène, de discipline et de sécurité. 2/ Préparation : à sec en vue de l'entrée dans l'eau. 3/ Etude avec évolutions : répétitions de mouvements. 4/ Détente libre. 5/ Reprise en main : évolutions.

Suite tableau n°65 : Conception de l'enseignement de la natation d'Émile Schœbel (1947-1957).

Le témoignage écrit du fils¹⁸⁹⁹ de Émile Schœbel à propos de la construction de l'enseignement de la natation de son père illustre en partie toute son œuvre pédagogique : « *L'enseignement de la natation à l'ENSEP était prioritairement tourné vers la "pédagogie" de l'enseignement de la natation et non des techniques de nage, avec un fondement "essentiel" celui de la natation dite "utilitaire" à fin de sécurité personnelle, liée de façon citoyenne à celle de "sauvetage", d'assistance à son prochain. N'oublions pas que l'infrastructure "natatoire" de l'époque de reconstruction post guerre et les réminiscences d'un certain Hébertisme donnaient à cette époque le statut d'une époque de transition vers l'approche contemporaine "sportive" de l'activité ; les textes officiels et leurs évolutions sont là pour en témoigner. La "théorie" c'est-à-dire l'enseignement "hors d'eau" (!) avait pour fondement premier l'humanisme du plaisir aquatique : maîtrise du milieu avec ses risques et ses joies ; ensuite se déclinait naturellement la méthode pédagogique de maîtrise dessus dessous de l'espace aquatique et des possibilités natatoires de locomotion finalisées sur l'exigence de sécurité. (...) Il était donc logique de démarrer l'apprentissage des nages par les principes hydrauliques de "coulée" (glissement !) et de "prises d'appuis". Les particularités de la brasse avec ciseau de jambes tête levée en premier lieu, la bouche effleurant la surface de l'eau donnait une priorité chronologique à l'apprentissage technique de ce style de nage. Mais logiquement afin de conforter la reconnaissance de la qualité des appuis tous les autres styles de nages étaient abordés. Ce qui caractérise surtout l'apprentissage de la natation (et non l'apprentissage des modes de locomotion sportivement codifiés par la suite) c'est la sollicitation émotionnelle et expressive du sujet (jeune essentiellement) pour accéder à la puissance ludique et identitaire de la découverte d'une capacité personnelle nouvelle : celle de "savoir nager" ! La concordance de son approche avec les finalités d'une Ecole Normale même Supérieure me semble cohérente et c'est bien la pratique scolaire qui a permis le développement général de la natation sportive...! Mon père n'était pas du tout contre une approche "sportive" compétitive, mais la natation se pratiquait alors dans un autre registre; lui même avait été compétiteur et avait différents titres en natation et en plongeon ; son autre frère Alfred avait été*

¹⁸⁹⁹ Le fils d'Émile Schœbel a été lui-même l'élève de son père à l'ENSEP promotion 1963-1966.

*sélectionné aux JO de Berlin en 1936 ! Et avait gagné quelques titres nationaux et internationaux... »*¹⁹⁰⁰

Il apparaît clairement que le témoignage de Pierre Schœbel à propos de la théorisation de l'enseignement de la natation développée par son père correspond, pour l'essentiel, à celle parue dans ses écrits.¹⁹⁰¹

Au final, on peut dire que la conception schœbelienne de l'enseignement de la natation scolaire et péri-scolaire constitue, dès la Libération, un tournant didactique et épistémologique important par rapport à ce qui se faisait à la même époque à l'instar des méthodes instrumentées de Paul Beulque, ou de Trotzier. Les propositions de Émile Schœbel annoncent en partie ce qui se développera par la suite dans les années soixante et soixante-dix chez des théoriciens pédagogues tels que Raymond Catteau¹⁹⁰² (enseignant d'EPS et militant FSGT), élève de Émile Schœbel à l'ENSEP (promotion 1949-1952), et de Gérard Garoff, directeur technique national de natation de 1973 à 1982 (FFN).

Nonobstant, il nous faut maintenant identifier à partir des questionnaires, des témoignages recueillis, et des sources indiciaires privées, la nature des savoirs aquatiques pratiques, théoriques et d'action qui ont été réellement dispensés par Émile Schœbel aux étudiant(e)s des ENSEP filles et garçons entre 1946 et 1958. Pour cette période nous disposons de 8 questionnaires et 7 témoignages écrits.

Le témoignage d'anciens élèves-professeurs à l'ENSEP (1945-1959)

Le tableau suivant présente, pour la période allant de 1945 à 1959, les enseignant(e)s d'EPS (n=8) de la population étudiée qui ont été scolarisés aux ENSEP filles et garçons et qui étaient donc des élèves de Émile Schœbel et de ses assesseurs.

Périodes d'études	Hommes	Femmes	La ou le plus âgé(e)
1946-1958	7	1	née en 1924

Tableau n°66 : Sous-population étudiée des étudiants(e)s aux ENSEP entre 1946 et 1958.

C'est donc à partir des questionnaires, des témoignages écrits, et de quelques notes de cours théoriques que nous avons pu recenser la nature des savoirs aquatiques pratiques, théoriques et d'action réellement dispensés aux ENSEP entre 1945 et 1959.

¹⁹⁰⁰ Témoignage écrit de Pierre Schœbel, 6 octobre 2008, à propos de la genèse et de la construction de la conception de l'enseignement de la natation de son père Émile Schœbel.

¹⁹⁰¹ É. Schœbel, (1947 {1957}). *op.cit.*

¹⁹⁰² Raymond Catteau fait partie de la population ici étudiée.

ENSEP période 1946-1959		
SAVOIRS	Nature des savoirs	Conditions d'acquisition et formes de travail
Savoirs pratiques	Recherche de la meilleure flottabilité et de la glisse. Exemple : faire le moins de mouvements possibles en brasse sur une longueur. Etude de la respiration et de la coulée. Travail sur les appuis, les battements. Travail sur la gestualité en rythme. Apprentissage de la brasse, du dos crawlé et du crawl. Préparation des épreuves physiques du CAPEPS : 50m au choix démonstrations de style, sauvetage.	Première partie de la séance pour la pratique personnelle. En piscine sans aide matérielle, nombreuses répétitions à partir de démonstration à imiter. Frédérique Schœbel faisait les démonstrations de nages dans l'eau à la demande de son frère Emile. Travail en groupes de niveau. Travail analytique, nombreux conseils et corrections très personnalisées.
Savoirs théoriques	Descriptions techniques des nages utilitaires et sportives, surtout la brasse. Précautions à prendre pour la baignade en milieu naturel, mer, lac, rivière. Sauvetage.	Avant et après la pratique sur le bord du bassin, contrôle des connaissances. Quelques cours en salle à propos des dangers et des précautions à suivre pour la baignade en milieu naturel. Consignes pour le sauvetage et la réanimation (méthodes et techniques).
Savoirs d'action	Répertoire d'exercices et de procédés divers pour l'apprentissage de la brasse exclusivement, à partir : de jeux de familiarisation, de positions allongées et décontractées, du travail de la coulée glissée. Puis apprentissage des mouvements des jambes et des bras d'abord à sec puis études dans l'eau. Perfectionnement technique de nature analytique brasse dos crawlé et crawl.	Seconde partie de la séance pour la formation pédagogique. Pas de cours théorique en salle ni avec de vrais élèves. Formation pédagogique avant et après la séance pratique. Apprendre une pédagogie sans matériels, pédagogie très imagée. Donner du plaisir aux élèves d'être dans l'eau : " <i>Être heureux dans l'eau.</i> " Explications très imagées : " <i>en brasse, je m'allonge comme dans mon lit et je dessine avec mes mains un cœur puis je cueille des fleurs....</i> "

Tableau n°67 : Nature des savoirs aquatiques (pratiques, théoriques, d'action) dispensés aux ENSEPS filles et garçons entre 1946 et 1959.

Les savoirs pratiques

En ce qui concerne la nature des savoirs pratiques enseignés, nous constatons que les étudiant(e)s déclarent avoir appris à nager la brasse, le dos crawlé et le crawl selon la conception même d'Émile Schœbel alors assisté de ses collègues. Il s'agissait alors d'un apprentissage plutôt analytique, d'abord à sec puis dans l'eau, basé sur de nombreuses démonstrations et des corrections personnalisées avec notamment F. Schœbel. Mais, les étudiant(e)s ont toutefois continué au cours de cette dernière année d'études à préparer les épreuves physiques de natation (50m chronométré et démonstrations de style) en vue de l'examen probatoire et de classement (apnée) de la deuxième partie du CAPEPS. Si la première et la deuxième année d'études aux ENSEP étaient plutôt axées sur la pratique de la natation, en revanche, la troisième année a été l'occasion de travailler davantage le sauvetage, c'est-à-dire la recherche d'un figuratif immergé (mannequin ou croisillon), le plongeon du 3m et les techniques de réanimations exigées par les épreuves du CAPEPS. Cet apprentissage de la natation et du sauvetage s'est déroulé le plus souvent en piscine chauffée sans aide matérielle et après une première phase dite de familiarisation au cours de laquelle les étudiants ont étudié et travaillé par groupes de niveau, la respiration, la flottabilité,

les appuis, la glisse et la gestualité en rythme. D'ailleurs, selon les témoignages, la rythmicité¹⁹⁰³ du mouvement apparaît à l'époque comme une nouveauté dans l'acquisition des techniques corporelles. Au niveau de l'organisation pratique, l'enseignement de la natation (garçons) avait lieu le samedi matin de très bonne heure, c'est-à-dire souvent avant 8 heures, à la piscine 19 rue de Pontoise dans le 5^{ème} arrondissement de Paris pour les garçons, et à celle de la Butte Rouge à Châtenay-Malabry pour les filles. L'horaire des séances de natation était très matinale, car il fallait libérer la piscine pour les autres utilisateurs notamment les scolaires. Le déplacement de l'ENSEP à la piscine se faisait en bus.

Les savoirs théoriques

Au point de vue des savoirs théoriques, les étudiant(e)s indiquent qu'ils ont reçu une formation, selon eux relativement succincte, portant d'une part, sur la description des techniques de nage utilitaire (la brasse) et sportive et, d'autre part, sur les risques et les précautions à prendre dans le cadre des baignades en milieu naturel (lac, rivière, mer). Car, à l'époque, en raison d'un manque criant de piscines chauffées et couvertes, l'enseignement de la natation se faisait le plus souvent en milieu naturel et à la belle saison, c'est-à-dire durant les mois de mai et juin. Si les savoirs (théoriques) relatifs aux techniques de nage ont été dispensés¹⁹⁰⁴ d'abord pendant les séances pratiques (années 45-55), puis en salle de classe (années 55-58), en revanche, ceux liés à la mise en sécurité des élèves dans le cas notamment de baignades en plein air ont été donnés dans une salle de cours. Le contrôle de ces savoirs théoriques s'effectuait apparemment durant les séances pratiques.

Les savoirs d'action

Enfin, s'agissant des savoirs d'action liés aux aspects pédagogiques et didactiques de l'enseignement de la natation¹⁹⁰⁵, on observe que les étudiants ont bien reçu à l'ENSEP une formation pédagogique durant en l'occurrence la seconde partie des séances pratiques. Force est alors de constater que la méthode pédagogique (savoirs d'action) enseignée aux élèves-professeurs correspondait logiquement à celle qu'il (Émile Schœbel) proposait lui-même, à la même époque, dans ses ouvrages ou des revues professionnelles¹⁹⁰⁶ (*Revue EP.S*). Les étudiants étaient alors formés pour enseigner de manière chronologique la natation selon les étapes suivantes : 1/. Jeux de familiarisation, étude de la flottabilité, de la respiration, de la coulée-glissée, 2./ Apprentissage analytique de la brasse utilitaire en

¹⁹⁰³ Nous avons d'ailleurs pu constater que les rapports de jury de CAPEPS ont souvent insisté sur cette notion de rythme dans la motricité.

¹⁹⁰⁴ D'après les déclarations écrites des témoins.

¹⁹⁰⁵ D'après les données fournies par le questionnaire, complété par des relances, ainsi que des notes de cours théoriques données ; annexes n°6 : notes de cours de M. Jules Benoît, professeur certifié d'EPS, né en 1939, promotion ENSEP 1958-1961, « Les nages sportives. »

¹⁹⁰⁶ É. Schœbel, (1947 {1957}). *op.cit.* ; É. Schœbel, & E. Raude, (1952). *op.cit.* ; É. Schœbel, (1954). « Les plaisirs de l'eau », *op.cit.* ; A. Listello, P. Clerc, R. Crenn, É. Schœbel (1956). *op.cit.*

apprenant d'abord les mouvements à sec, 3./ Apprentissage de la brasse dans l'eau en ayant recours à de nombreuses démonstrations mais toujours, si possible, sans aide matérielle pour faciliter la flottaison. En outre, d'après toujours les témoignages, Émile Schœbel insistait régulièrement à l'endroit de l'enseignement de la natation :

- sur l'utilisation de la démonstration ;
- sur l'importance du rythme dans la gestuelle ;
- sur la prise en compte pédagogique des émotions et du plaisir d'être dans l'eau ;
- sur la mise en image des mouvements à acquérir.

Durant les études aux ENSEP (CAPEPS 2^{ème} partie), cette formation pédagogique n'était apparemment pas évaluée ni à l'écrit ni à l'oral. Toutefois, d'après les témoignages, les savoirs étaient parfois contrôlés directement durant les séances pratiques.

Pour illustrer la formation pratique et théorique que les étudiant(e)s recevaient aux ENSEP filles et garçons voici ci-dessous trois extraits de témoignages (période 1945-1959) :

Extrait n°1 : Madame X née en 1924, certifiée, ENSEP promotion 1946-1947, groupe danse :

« Pour en revenir à la natation, le contenu de l'examen de sortie de l'ENSEP en natation devait comprendre des épreuves concernant les 3 nages, peut-être une chronométrée et les autres en démonstration. Quand je suis arrivée à L'ENSEP en 1946 comme la plupart des élèves je ne connaissais que la brasse, je me rappelle avoir appris avec les Schœbel le dos crawlé et le crawl que je n'ai jamais bien possédé. Mais l'épreuve qui angoissait tout le monde était celle du sauvetage : après un plongeon du tremplin de 3 mètres aller chercher au fond un mannequin et le ramener au bord... ! » Comment se déroulaient ces cours ? *« Il me semble que nous n'étions pas très nombreuses en même temps, je crois que nous passions une heure dans l'eau en essayant d'entendre et d'appliquer les conseils que l'on nous donnait depuis le bord. Emile Schœbel en particulier se démenait beaucoup pour nous faire progresser. Des cours théoriques sur la natation, je n'en ai aucun souvenir, également aucun souvenir de cours de pédagogie pratique. Il faut se rappeler qu'en 1946 nous venions de supporter la guerre pendant laquelle la majorité des gens avait d'autres préoccupations que l'apprentissage de la natation, et à mon entrée à l'Ecole, nous étions encore en pleine après-guerre, je n'ai pas pratiqué la natation pendant toutes ces années. A l'ENSEP je n'étais sûrement pas la seule à ne savoir nager qu'une brasse*

approximative, et il est évident que le souci premier des Schæbel devait être de nous apprendre à nager correctement avant de nous apprendre à apprendre ! »

Extrait n°2 : Monsieur X, né en 1928, certifié, ENSEP promotion 1950-1953 :

« L'ENSEPS, les deux premières années (1950-51 et 1951-52). Sous la direction d'Emile Schæbel assisté de son frère Fernand et de Mr. Fageau, le travail a été bien plus analytique. Etude de la coulée, recherche de la flottabilité et de la glisse, faire le moins de brasses possible sur une longueur de piscine, par exemple, travail des appuis, des battements, essentiellement par imitation de très belles démonstrations. On nageait moins mais les corrections et conseils, assez personnalisés, étaient nombreux et précis. Une partie des séances était consacrée à la pédagogie de la natation, axée sur l'apprentissage de la brasse exclusivement. Jeux de familiarisation avec l'eau, procédés divers pour acquérir la position allongée et décontractée, pour faire une coulée. Puis apprentissage des mouvements, à terre pour les jambes d'abord puis sur le dos, alors que le mouvement de bras était étudié dans l'eau ("je cueille des fleurs, je les ramasse, je les offre"). Nous étions formés à une pédagogie sans matériel car il faut rappeler qu'à cette époque, le sous-équipement en piscines de la France était criant et que nous devions donc devoir nous débrouiller en rivière, en bassin de plein air ou en mer. C'est ainsi que j'ai appris à nager à de nombreux enfants à Berck, au cours des deux mois d'été que j'y exerçais la fonction de moniteur de plage (en 1952 et 1953). En mer ou dans les "bâches" que la mer laisse en se retirant ou qu'elle remplit en remontant, en soutenant mes petits élèves dans l'eau. La troisième année d'ENSEPS a été consacrée à l'entraînement au sauvetage. Il faut rappeler qu'alors, on subissait les épreuves fédérales de maître-nageur sauveteur à la fin de la troisième année. On s'est donc entraînés au plongeon de 3 et 5 m et surtout à la recherche et au transport du mannequin. Beaucoup d'apnée et de plongée. Quelques cours de sauvetage pour nous informer des dangers à éviter et des précautions à prendre. (...) Je ne me souviens d'aucune interrogation écrite sur la natation. Les vérifications de connaissances se faisaient "en situation" à l'époque, c'est-à-dire avant ou immédiatement après l'entraînement ou l'épreuve d'examen ou de concours. Nous n'étions pas des intellectuels mais devions pouvoir supporter un interrogatoire en sortant de la piscine sans perdre le souffle. Je ne me souviens d'aucune interrogation ou travail technique, non plus de cours théoriques sur la natation ou l'entraînement. Tout travail théorique et pédagogique se faisait au bord de la piscine, avant ou après les entraînements. Je crois me souvenir cependant d'une information en salle sur le sauvetage, les dangers des lacs, mers et rivières, les précautions à prendre pour ne pas être victime de son dévouement. »

Extrait n°3 : Monsieur X, né en 1935, ENSEP promotion 1955-1958 :

« À l'ENSEP, avec les frères Schæbel, importance d'une gestualité en rythme « c'est de main les va-can-ces », mélodie des Schæbel. Discours souvent imagé des Schæbel « je m'allonge comme dans un

lit » (sic) et importance du plaisir « d'être heureux dans l'eau ». Rien de particulier concernant virage et plongeon de départ. Pas d'application avec de vrais élèves pendant les études. Rares sont les piscines utilisables à cette époque Paris pendant les créneaux horaires d'EPS... Les élèves qui savent nager ont appris en dehors de l'école, pendant les vacances, avec les parents, les copains, tout seul.....c'est le cas de nous trois : rivière ... Chaque séance se termine par le transport du croisillon, épreuve éliminatoire au concours pour ceux qui échouent....idem pour le grimper de corde (5 m sans les jambes) ... La bibliographie, signée Émile Schœbel, c'est-à-dire le Précis de natation scolaire (1947) et La natation en colonies de vacances (1957). »

Si, durant cette période allant de 1945 à 1959, les élèves-professeurs formés dans les ENSEP pour se préparer, durant essentiellement les séances pratiques, aux épreuves théoriques et pratiques de natation du CAPEPS (2^{ème} partie) ont été apparemment essentiellement nourris de la conception schœbelienne de l'enseignement de la natation, en revanche, d'autres élèves-professeurs scolarisés dans d'autres centres (IREPS, CREPS), pour y préparer les mêmes épreuves du CPAEPS, ont sans doute connu autre formation aquatique (savoirs) en fonction des ressources humaines et matérielles propres à chacun des ces centres.

1.2. Du monitorat d'EP à la maîtrise d'EPS 1942-1959

À la Libération, la Direction Générale de l'Éducation Physique et sportive transforme le brevet de moniteur d'EP¹⁹⁰⁷, créé sous Vichy en 1942¹⁹⁰⁸, par la maîtrise d'EPS¹⁹⁰⁹. Initialement, ce brevet avait été mis en place dans l'optique d'accélérer la formation des cadres de l'Éducation Générale et Sportive¹⁹¹⁰ (EGS) et permettre ainsi le développement rapide de la Doctrine Nationale souhaitée par le Maréchal Pétain. Il fallait donc parvenir à former promptement du personnel enseignant pour encadrer, de manière opérationnelle, la jeunesse française selon l'idéologie vichyssoise inscrite d'ailleurs dans les Instructions officielles pour les Activités d'éducation générale du premier juin 1941¹⁹¹¹. C'est donc dans cette conjoncture éducative (1941 et 1944) que le recours à l'hébertisme¹⁹¹², à l'éducation sportive et à la gymnastique de formation de type suédoise devaient permettre d'assurer la formation physique et morale

¹⁹⁰⁷ Décret n°1967, juillet 1942. Portant création sur le brevet de moniteur d'EP.

¹⁹⁰⁸ Bien que ce Chapitre porte sur la période allant de 1945 à 1995, il nous fallait pour bien saisir la situation des maîtres d'EPS à la Libération revenir quelques instants sur la période de Vichy et notamment sur la mise en place du brevet de moniteur d'EPS.

¹⁹⁰⁹ Décret n°45-437, 17 mars 1945. Portant création sur le diplôme de maître d'EPS (maîtrise d'EPS).

¹⁹¹⁰ J.-L. Gay-Lescot, (1991), *op.cit.*

¹⁹¹¹ Secrétariat d'État à l'Éducation nationale et à la Jeunesse. Commissariat Générale à l'Éducation Générale et aux Sports. Direction de l'EGS. (1941). *op.cit.*, 3 « *Éducateurs, la décadence d'un peuple commence lorsque ses élites, perdant le rude contact des hommes et des choses, ne sont plus capables de tendre toutes leurs forces, corporelles et spirituelles, vers l'action. En complétant les disciplines de la classe par les disciplines du grand air, en faisant pratiquer à vos élèves et en pratiquant avec eux les activités d'éducation générale qui doivent être liées aux sports comme elles le sont à l'enseignement intellectuel. Vous formerez des hommes robustes et équilibrés, vous serez les meilleurs artisans de la révolution nationale.* »

¹⁹¹² Selon l'adage connu de G. Hébert « être pour fort pour être utile.»

des élèves. D'ailleurs, à l'époque, ils étaient répartis selon les recommandations du De Carrera et du Docteur Balland dans quatre groupes physiologiques distincts.

En ce qui concerne la formation des personnels de l'EGS, il est difficile selon P. Néaumet « *de préciser le contenu des formations accélérées qui eurent lieu sous le gouvernement de Vichy* »¹⁹¹³ notamment chez les élèves-moniteurs d'EP. Apparemment, il s'agissait le plus souvent de stages hâtifs se déroulant dans des structures de formations très diverses telles que le Collège National de Moniteurs et d'Athlètes d'Antibes, l'École supérieure d'EP de Joinville, les Centres Régionaux d'instruction physique et sportive, l'École des cadres de Bagatelle, le centre de formation de Jules-Noël et de Gretz¹⁹¹⁴. D'ailleurs, les sessions spéciales qui se mettent promptement en place à la Libération avaient permis à de nombreux moniteurs d'EP, formés sous Vichy, d'être intégrés dans ce nouveau corps des maîtres d'EPS. Outre les sessions spéciales, des sessions réservées aux victimes de la guerre voient également le jour pour recruter des maîtres d'EPS. De la part du gouvernement provisoire, on peut comprendre la nécessité de créer, dans un climat toutefois d'épuration, des conditions favorables pour permettre à de nombreux jeunes cadres formés sous Vichy, mais sans passé collaborationniste, d'intégrer ces nouvelles catégories administratives. Rappelons, qu'au moment de la Libération, ce sont selon Anne Simonin environ 95 000 français et françaises qui furent déclarés par loi pénale d'indignité nationale¹⁹¹⁵ du fait de leurs activités collaborationnistes sous Vichy. En conséquence, toutes ces personnes ont été privées de droits de citoyen et d'interdictions professionnelles.

Sur un plan administratif, les maîtres d'EPS constituent, vis-à-vis des professeurs certifiés, un corps qui dès sa création occupe selon Claude Hurtebize « *une place très particulière dans le système d'enseignement. Ils n'appartiennent à aucune catégorie d'enseignement et leur formation, comme les conditions de leur recrutement, ne leur ouvre aucune perspective d'assimilation à une filière existante. Dans une situation corporative difficile, ils se trouvent (années 70) en situation de concurrence avec le corps des professeurs d'EP qui bénéficie d'une assimilation au statut de professeur certifié.* »¹⁹¹⁶ Car, si le corps des maîtres d'EPS est rattaché à la catégorie administrative¹⁹¹⁷ C celui des professeurs assimilés certifiés appartient à la catégorie A. D'ailleurs, ne possédant pas dans la majorité des cas le baccalauréat, l'affectation des maîtres ne pouvait pas se faire de manière organique sur des postes dans l'enseignement secondaire. Or, c'est sans doute pour des raisons économiques que les acteurs politiques vont parvenir à créer les conditions légales pour les y affecter de manière non transitoire. En effet, c'est André Morice, alors Secrétaire d'État à l'Enseignement Technique, à la Jeunesse et aux Sports, entouré de Gaston Roux,

¹⁹¹³ P. Néaumet, (1992). *op.cit.*, 48.

¹⁹¹⁴ Le décret n°45-2385 du 17 octobre 1945, BOEN n°53, reconnaît comme équivalence à la 1^{re} année de maîtrise (M1) d'EPS les stages effectués dans ces institutions durant la période de Vichy, 3552.

¹⁹¹⁵ A. Simonin, (2009). *Le Déshonneur dans la République : une histoire de l'indignité 1791-1958*. Paris, Grasset.

¹⁹¹⁶ C. Hurtebize, (1981). *op.cit.*, 134.

¹⁹¹⁷ En fonction de la catégorie d'appartenance, (A, B, C) les fonctionnaires ont de manière statutaire des obligations de service et des émoluments qui diffèrent.

Directeur Général de la Jeunesse et des Sports, et de Buisson, Directeur Général de l'Enseignement Technique, qui proposèrent lors d'une conférence de presse en 1951 d'affecter les maîtres d'EPS dans des établissements publics grâce à leur intégration administrative dans le corps des chargés d'enseignement¹⁹¹⁸. Il est évident que cette mesure permettait de nommer à moindre frais, dans l'enseignement secondaire, du personnel enseignant de catégorie C sur des postes budgétaires de catégorie A. D'autant plus que les maîtres avaient une obligation de service statutaire de 25 heures de cours contre seulement 20 heures pour les professeurs certifiés. Toutefois, si l'arrêté du 6 juin 1953¹⁹¹⁹, relatif à la nomination des maîtres sur des postes de professeurs, fut reporté en 1956, il faudra attendre la rentrée scolaire de 1957 pour qu'ils puissent être réellement affectés dans des établissements publics secondaire et du technique.¹⁹²⁰ Notons que les maîtres qui étaient déjà en poste dans ces établissements publics ont pu continuer à y exercer à titre transitoire.

1.2.1. Le recrutement des élèves-maîtres d'EPS en chiffres

D'un point de vue quantitatif, les indications suivantes permettent de mettre en lumière les effectifs liés au recrutement et à la formation des maîtres d'EPS au cours des premières années post-Libération¹⁹²¹.

En 1947, sur les 1 764 moniteurs qui intègrent le corps des maîtres d'EPS, 391 ont reçu une formation normale et complète sur deux ans, 442 ont été recrutés à l'occasion de sessions réservées aux victimes de la guerre, et enfin 931¹⁹²² sont des ex-moniteurs d'EP qui ont été formés lors de stages mis en place sous le gouvernement de Vichy et recrutés à la Libération lors de sessions spéciales. Par ailleurs, de manière comparative, si on dénombre 180 élèves-maîtres en deuxième année de maîtrise d'EPS (M2) en 1947, ils sont 490 élèves professeurs préparant P1 dont 418 boursiers. Pour l'année 1948-1949, si l'État octroyait 180 bourses à des élèves en première année de maîtrise d'EPS (M1), ils ne furent que 386 à se présenter aux épreuves de M2 pour seulement 35 places offertes à l'échelon national. Dans le même temps, on compte environ 530 élèves professeurs inscrits en P1. En 1949, 65 bourses furent mises au concours pour les élèves-maîtres d'EPS (35 garçons et 30 filles) souhaitant préparer M1, et 100 au concours d'entrée aux ENSEP jeunes gens (60 bourses) et jeunes filles (40 bourses). En 1950, ils étaient environ 700 élèves-maîtres à posséder le M1. Ceux qui étaient titulaires du M2 étaient parfois nommés en tant que délégués sur des postes budgétaires de professeurs certifiés d'EPS alors vacants¹⁹²³. Effectivement, s'il existe en 1950 2 404 postes budgétaires de certifiés pour le secondaire et 1 969 de maîtres pour le péri-scolaire, l'État avait, pour des raisons économiques, nommé à l'époque des maîtres

¹⁹¹⁸ A. Morice, (1951). « Le programme de la Jeunesse et des Sports pour 1951. » *op.cit.*, 43.

¹⁹¹⁹ Arrêté du 6 juin 1953, Enseignement des activités physiques et sportives dans les établissements publics, BOEN, 24, 18-6-53, 1749.

¹⁹²⁰ P. Néaume, (1992). *op.cit.*, 79.

¹⁹²¹ *Ibid.*, 78.

¹⁹²² P. Néaume, (1992). *op.cit.*, 78. Notamment lors de sessions spéciales prévues pour les ex-moniteurs d'EPS formés sous Vichy et les titulaires du CAEG.

¹⁹²³ *Ibid.*, 78.

d'EPS en délégation sur des postes de certifié. D'autant plus qu'en 1951, il avait été prévu « *un recrutement de 95 professeurs (certifiés) d'Éducation physique et de 90 maîtres d'E.P. ; avec possibilité pour les maîtres d'accéder aux fonctions de chargés d'enseignement.* »¹⁹²⁴ Concernant la question des équivalences, le décret du 10 octobre 1953 donna la possibilité aux titulaires de la première partie du CAPEPS, obtenue depuis un an, d'être admis à passer la deuxième année de la maîtrise d'EPS.

1.2.2. Les élèves-maîtres d'EPS, des techniciens du sport

Les maîtres d'EPS ont souvent été identifiés comme étant des techniciens (réplicateurs) et des démonstrateurs sportifs eu égard aux caractéristiques de leur formation initiale¹⁹²⁵ apparemment très marquée par l'enseignement des gestes sportifs les plus caractéristiques. Effectivement, dans l'optique de répondre le mieux possible aux exigences de la maîtrise d'EPS (M1 et M2), leur formation initiale les a sans doute conduits à développer ensuite en EPS une méthode sportive très enseignée à l'époque à l'Institut national du sport (INS) par Auguste Listello¹⁹²⁶, lui-même maître d'EP. Car, il est évident que les maîtres d'EPS formés en l'occurrence à l'INS¹⁹²⁷, ainsi que tous ceux qui y sont venus pour suivre des stages de formation (environ de 2000 par an¹⁹²⁸), ont largement contribué à diffuser et à homogénéiser implicitement une certaine professionnalité du métier d'enseignant d'EPS autour de l'enseignement analytique des techniques sportives pratiquées par les champions du moment (comme Alex Jany et Alfred Nakache pour la natation). D'autant plus qu'à l'époque, les concours de recrutement (sessions normales et spéciales) des maîtres d'EPS valorisaient les performances sportives, la maîtrise des gestes sportifs, la connaissance des règlements sportifs, l'organisation des compétitions sportives et la conduite de leçons d'initiation sportive. C'est pourquoi, ces stages à l'INS (centre d'entraînement) permettaient d'une part, de côtoyer des champions sportifs en tant que modèle de référence et, d'autre part, d'apprendre à transmettre aux collégiens et aux lycéens les techniques sportives les plus évoluées. *In fine*, les maîtres devaient être aptes à enseigner les gestes sportifs aux élèves selon une rationalité pratique commune à tous les sports étudiés ; c'est-à-dire en l'occurrence l'enseignement du geste étudié à partir de l'analyse chronologique des différentes phases techniques qui le constituent (la bonne forme et le bon rythme). À cette époque, les kinogrammes présentés dans le *Revue EP.S*¹⁹²⁹ illustrent cette manière de décortiquer et d'analyser la technique des champions pour être en capacité de la transmettre ensuite aux élèves selon le principe pédagogique qui consiste alors à complexifier progressivement les séquences gestuelles à partir de progressions d'exercices. D'ailleurs, dans ces articles technico-pédagogiques, on note que si l'élève est

¹⁹²⁴ *Ibid.*, 43.

¹⁹²⁵ J. Saint-Martin, & B. Caritey (2006). *op.cit.*, in, M. Attali, et al. (2006). *op.cit.*, Paris, Vuibert, 10-18.

¹⁹²⁶ A. Listello, P. Clerc, R. Crenn, É. Schœbel, (1956). *op.cit.*

¹⁹²⁷ Jusque en 1952, l'INS est considéré comme étant le CREPS de l'académie de Paris.

¹⁹²⁸ É. Levet-Labry, (2000). *Place et rôle de l'Institut national du sport dans le champ sportif de 1945 à 1970 : de la doctrine sportive à la politique sportive, de l'éducation sportive de masse au sport d'élite*. Mémoire de DEA, Université de Marne-la-Vallée, 14.

¹⁹²⁹ Voir par exemple pour l'analyse technique des nages sportives : J. Perez-Riveiro, (1955). « Natation-dauphin. » *Revue EP.S*, 24, 25-30.

très rarement représenté graphiquement, en revanche, la technique du champion est largement décortiquée en plusieurs moments clés. Durant ces années d'après-guerre, l'apprentissage analytique, par observation et imitation du modèle (démonstration), constitue la démarche pédagogique générale à apprendre et à développer sur le terrain pour l'enseignement des gestes sportifs le plus caractéristiques. Ce n'est donc pas un hasard, si on trouve dans les épreuves de pédagogie pratique de la 2^{ème} année de maîtrise d'EPS (comme d'ailleurs chez les élèves-professeurs) des démonstrations de technique individuelle.

De manière générale, les maîtres d'EPS sont, à l'issue des deux années d'études, formés pour enseigner de manière opérationnelle les techniques sportives ainsi que l'organisation et l'encadrement des compétitions sportives scolaires ou péri-scolaires. Il n'est donc pas surprenant de constater que si la formation des maîtres apparaît comme étant de nature éclectique (IM de 1945) en 1945 du fait de l'étude systématique des différentes méthodes d'EP (hébertisme, la gymnastique de formation, les activités sportives), en revanche, il semble qu'avec l'avènement de la Ve République, elle s'infléchisse encore davantage vers la maîtrise exclusive de savoirs et de savoir-faire relatifs aux gestes sportifs liés aux sports dits de base en EPS : l'athlétisme, la gymnastique sportive, la natation, les sports collectifs, les sports de combat¹⁹³⁰. Il faut dire qu'à l'époque, pour les laudateurs des méthodes sportives¹⁹³¹, la modernisation de l'ensemble des contenus obligatoires et facultatifs de l'EPS suppose qu'elle devait être davantage sportivisée dans la mesure où le sport est, de manière indéfectible, lié à l'idée du progrès humain. Les techniques sportives constituent alors une expression saine et volontairement provoquée de cette humanité. (La nature de l'homme, selon Karl Marx, c'est son histoire.) Même s'il existe encore, dans les discours officiels et officieux ainsi que dans la réalité des pratiques pédagogiques, une EP masculine vraisemblablement plus sportive que celle que l'on propose aux jeunes filles¹⁹³².

1.2.3. Analyse fonctionnelle et comparative entre la maîtrise d'EPS et le CAPEPS (session normale)

L'analyse fonctionnelle de la répartition des points entre les différents blocs d'épreuves, de la 1^{ère} et de la 2^{ème} parties de la maîtrise, devrait nous permettre d'objectiver ce qui dans la formation des maîtres, comparée à celles des élèves-professeurs, recouvrait le plus d'importance.

¹⁹³⁰ J. Saint-Martin, & B. Caritey (2006). *op.cit.*, 15-17.

¹⁹³¹ Sur ce point précis, il y a sans doute au sein même du champ de l'EPS non pas une seule méthode sportive mais très certainement plusieurs méthodes sportives incarnées et portées par différents acteurs comme Maurice Baquet, Auguste Listello, Jacques De Rette, Robert Mérand etc. que l'on a tous classés par commodité dans le même courant de l'EPS dit culturaliste.

¹⁹³² J. Zoro (2002). *op.cit.*

Epreuves	Première année M1	Deuxième année M2
Epreuves écrites (candidats et candidates)	60 points	100 points
Epreuves orales (candidats et candidates)	60 points	120 points
Epreuves physiques (candidats et candidates)	200 points	260 points et 280 points
Epreuve orale de pédagogie pratique	60 points	240 points et 270 points.
Totaux candidats et candidates	380 points	720 points et 770 points

Tableau n°68 : Répartition des bases de points entre M1 et M2 de la maîtrise d'EPS¹⁹³³.

En M1, on constate une valorisation importante des épreuves physiques et techniques puisqu'elles représentent, pour les candidats et les candidates, presque 53% du total des points contre seulement 36% en 2^{ème} année. Par ailleurs, on note qu'en 2^{ème} année l'accent est davantage mis sur la capacité des candidats (33% des points) et des candidates (35% des points) à proposer et conduire avec de vrais élèves des leçons d'entraînement et d'initiation sportive. Effectivement, on passe de 15,5% du total des points en 1^{ère} année à presque 34% en 2^{ème}. Dès lors, on peut supposer que le concours valorisait les candidates et les candidats qui maîtrisaient le mieux la pédagogie du modèle puisqu'on leur demandait de présenter lors des épreuves orales de pédagogie pratique des démonstrations techniques. Entre la 1^{ère} et la 2^{ème} année, le bloc des épreuves écrites et orales (hors pédagogie pratique) baisse très légèrement puisque s'il représente, pour les deux sexes, 31,5% du total des points en 1^{ère} année, on passe en 2^{ème} année à 30% chez les candidats et 28,5% chez les candidates. La base de points attribués à la notation des épreuves physiques en 2^{ème} année passe à 36% du total des points contre 53% en 1^{ère}.

On peut donc dire qu'entre 1945 et 1959, l'État a cherché à employer plutôt des maîtres et des maîtresses d'EPS en capacité de maîtriser des techniques sportives et de les enseigner aux élèves selon la pédagogie du modèle. Ce constat corrobore en partie les conclusions de Jean Saint-Martin à propos des formations initiales chez les maîtres d'EPS puisque selon lui, « *En matière de compétences, l'obtention de la maîtrise d'EPS dépend donc de l'évaluation de savoirs et de savoirs faire très proches de ceux des pratiques sociales. Leur professionnalité est intimement liée à l'expertise sportive.* »¹⁹³⁴

Si l'on compare maintenant la répartition des bases de points attribués aux épreuves dites « intellectuelles » et aux épreuves physiques entre la maîtrise d'EPS et le CAPEPS¹⁹³⁵, on constate que si chez les maître(sse)s ces dernières représentent 53% du total des points en 1^{ère} année et seulement 36% en 2^{ème} année, en revanche, chez les professeur(e)s d'EPS les épreuves physiques correspondent, chez les hommes et chez les femmes, à 45% du total des points (pour la 1^{ère} partie du CAPEPS) et 29% chez les

¹⁹³³ B.O n° 68, 20-12-1945, Arrêté du 30 mars 1945 modifié par arrêté du 1^{er} décembre 1945, 2215-2215. P. Néaume (1992). *op.cit.* 76-77.

¹⁹³⁴ J. Saint-Martin, & B. Caritey (2006). *op.cit.*, 12.

¹⁹³⁵ En ce qui concerne l'analyse fonctionnelle de la répartition des bases de points de CAPEPS voir dans ce Chapitre 2. 1.1.1. Le CAPEPS et les épreuves de natation 1945-1959 : quels savoirs exigés ?

candidats et 37% chez les candidates au niveau de la 2^{ème} partie du CAPEPS (P2 et P3)¹⁹³⁶. Dans le même ordre d'idée, si la base de points accordés aux épreuves orales et écrites (intellectuelles) de la 2^{ème} partie du CAPEPS correspond à 71% du total des points chez les hommes et à 69% chez les femmes, en revanche, au niveau de la 2^{ème} maîtrise EPS ces mêmes épreuves représentent 64% du total des points aussi bien chez les hommes que chez les femmes.

S'agissant particulièrement de l'épreuve de 50m chronométrée de natation entre le diplôme de maître et le CAPEPS, on remarque qu'il a existé de manière synchronique des différences d'exigences chronométriques. En l'espèce, et malgré les idées reçues, les barèmes garçons et filles étaient pour la maîtrise plus faciles que ceux prévus pour les candidats et les candidates au CAPEPS¹⁹³⁷, notamment pour les notes se situant autour de la moyenne. Potentiellement, les élèves-professeurs devaient être de meilleurs techniciens (aspects techniques et performatifs) que les élèves-maîtres pour réussir les épreuves de natation du CAPEPS. Pour attester cela, précisons les exigences chronométriques fixées par les barèmes à compter de la session de 1955 pour M1 et M2 et pour le professorat d'EPS :

Note	Candidats 1ère et 2ème partie			Candidates 1ère et 2ème partie		
	Natation : parcours 50 mètres			Natation : parcours 50 mètres		
	Crawl	Dos crawlé	Brasse	Crawl	Dos crawlé	Brasse
20	30"	34"	38"	34"	38"	42"
15	35"	39"	43"	41"	45"	50"
10	45"	49"	51"	51"	59"	1'01''
5	1'00"	1'03''	1'05''	1'10''	1'20''	1'25''
1	1'20"	1'20''	1'25''	1'30''	1'40''	1'50''

Tableau n°69 : Barèmes des notes de l'épreuve de natation (50m) de la 1^{ère} et 2^{ème} partie de la maîtrise d'EPS à compter de la session de 1955¹⁹³⁸.

Note	Candidats 1ère et 2ème partie			Candidates 1ère et 2ème partie		
	Natation : parcours 50 mètres			Natation : parcours 50 mètres		
	Crawl	Dos crawlé	Brasse	Crawl	Dos crawlé	Brasse
20	30"	33"6	37"2	34"	38"1	42"1
15	33"7	37"8	41"8	38"3	42"8	47"3
10	39"6	44"3	49"1	44"8	50"3	55"5
5	51"1	57"3	1'03"4	58"	1'05''	1'11"8
1	1'20"	1'29"8	1'39"2	1'30"2	1'41"6	1'42"2

Tableau n°70 : Barèmes des notes de l'épreuve de natation (50m) de la 1^{ère} et 2^{ème} partie du professorat d'EPS à compter de la session de 1955¹⁹³⁹.

¹⁹³⁶ Voir, pour le CAPEPS le tableau n°62.

¹⁹³⁷ Arrêté du 29 mars 1955, EPS/3^e Bureau, Épreuves de natation et de sauvetage au diplôme de maître d'EPS et du professorat d'EPS, BOEN, 15, 21-4-55, 1059-1060, 1063.

¹⁹³⁸ Arrêté du 29 mars 1955, *op.cit.*, 1059-1060.

Que pouvons-nous alors retenir de ces points de comparaison fonctionnelle entre le diplôme de maître d'EPS et le CAPEPS ?

D'une manière générale, on remarque qu'entre la maîtrise et le CAPEPS il n'y a pas à proprement parler de différence notable au niveau de la distribution des bases de points attribués entre le bloc des épreuves dites « intellectuelles » (écrites et orales) et celui des épreuves physiques. Car, qu'il s'agisse de la maîtrise ou du CAPEPS, on observe entre les premières et les secondes parties des concours étudiés une augmentation similaire des bases de points attribués aux épreuves « intellectuelles » avec toutefois des pourcentages plus faibles chez les maîtres de l'ordre de 2 à 3%. Ainsi, au niveau de la maîtrise d'EPS, la base de points attribuée aux épreuves physiques par rapport aux épreuves dites intellectuelles est en moyenne légèrement plus supérieure à celle du CAPEPS. Toutefois, entre 1945 et 1955, les exigences chronométriques (activité natation) ont été nettement rendues plus difficiles chez les candidats comme chez les candidates au CAPEPS¹⁹⁴⁰ comme à la maîtrise d'EPS. De manière consubstantielle, qu'il s'agisse de la maîtrise EPS ou du CAPEPS, on note que l'importance accordée à la notation des techniques corporelles baisse conjointement entre la 1^{ère} et la 2^{ème} parties des deux concours. En ce qui concerne les épreuves orales de pédagogie pratique de la maîtrise, les bases de points accordés évoluent de 15% du total des points en 1^{ère} année, à 33% chez les hommes et à 35% chez les femmes en 2^{ème} année. Au niveau du CAPEPS, la tendance est similaire puis qu'entre la 1^{ère} et la 2^{ème} partie du CAPEPS, on passe de 16% du total des points (candidats et candidates) en 1^{ère} partie du CAPEPS à 34% pour les jeunes gens et à 37% pour les jeunes filles au niveau de la 2nd partie du concours. Par ailleurs, les épreuves de natation pratique et de sauvetage prescrites pour les concours de recrutement des maître(sse)s et des professeurs certifié(e)s sont quasiment identiques puisqu'il s'agit dans les deux cas :

- de parcourir un 50 mètres chronométré en choisissant une nage parmi la brasse, le dos crawlé, le crawl :
- de rechercher, suite à un plongeon « libre » de 3 mètres, grâce à un « plongeon canard », un figuratif (1,5 kg poids immergé) et de le transporter ;
- de réaliser des démonstrations de technique de nage et de virage lors des épreuves orales de pédagogie pratique.

¹⁹³⁹ *Ibid.*, 1063.

¹⁹⁴⁰ En effet si par exemple les candidats (CAPEPS 1^{ère} ou 2^{ème} partie) obtenaient en 1945 une note de 10/20 au 50 crawl en le nageant en 1'02, en revanche, en 1955 ils devaient pour la même note obtenue nager le 50m crawl en 39''60 soit plus de 20 secondes de moins. Cette remarque vaut pour toutes les distances de course avec des écarts de temps plus importants.

Autrement dit, le fait d'ancrer la pratique de la natation chez de futurs enseignant(e)s d'EPS, à partir des éléments culturels de la natation sportive (nages réglementées et recherche de performance) reste de mise aussi bien au niveau de la formation des élèves-maîtres que de celle des élèves-professeurs si l'on s'en tient effectivement à l'analyse des exigences curriculaires fixées par les concours de recrutement dont ils dépendent respectivement.

Cette analyse comparative entre la maîtrise d'EPS et le CAPEPS, nous permet de mettre en lumière que d'une part, il n'y a pas sur un plan quantitatif de différence cinglante entre l'importance accordée entre les épreuves physiques et les épreuves dites « intellectuelles » qu'il s'agisse du CAPEPS ou du diplôme de maître d'EPS. Car, nous avons pu montrer que d'une part, les pourcentages de points attribués (épreuves intellectuelles, épreuves physiques) entre ces deux concours de recrutement apparaissent comme étant globalement similaires entre les 1^{ère} et 2^{ème} parties des concours et, que d'autre part, sur un plan plus qualitatif, on a pu mettre en évidence que les épreuves physiques (parcours de 50m, démonstrations de nage et de virage, sauvetage et plongeon) et pratiques (épreuve de pédagogie pratique) n'étaient pas entre la maîtrise et le CAPEPS différentes.

Au-delà d'une durée de formation plus courte et d'un nombre d'épreuves au final moins important chez les maîtres (2 ans) que chez les professeurs certifiés (3 ans), on retrouve cependant, sur le fond et sur la forme, des exigences relativement communes entre ces deux concours de recrutement. En effet, qu'il s'agisse de la maîtrise (sessions normales) ou du CAPEPS (sessions normales) on note la présence systématique des quatre blocs d'épreuves suivants : des épreuves écrites, des épreuves orales, des épreuves physiques et des épreuves orales de pédagogie pratique. Toutefois, il ressort de l'historiographie de l'EPS, que les maîtres d'EPS ont souvent - et trop rapidement - été considérés comme de simples techniciens du sport et les professeurs certifiés des pédagogues réflexifs du sport en raison de leur formation initiale respective et de leur niveau d'étude scolaire. En atteste¹⁹⁴¹ d'ailleurs la nécessité d'un enseignement de philosophie aux élèves-professeurs à l'ENSEP. Mais, de manière individuelle, on peut supposer que tous les maître(sse)s et professeurs d'EPS ne rentrent pas nécessairement dans cette typologie (caricaturale) de nature binaire du fait notamment de la diversité et de l'hétérogénéité des trajectoires biographiques privées et professionnelles.

Enfin, il nous faut indiquer qu'à côté des sessions normales de recrutement de maîtres d'EPS, il a existé à la Libération, comme pour d'ailleurs les futurs certifiés d'EPS (CAPEPS), des sessions spéciales et réservées en direction des personnels formés avant et pendant (monitorat d'EP) le régime de Vichy et des victimes de la guerre (prisonniers, jeunes gens mobilisés). Bien que la population ici étudiée ne contienne pas de maître d'EPS recruté au cours de ces sessions, nous avons toutefois souhaité, pour être

¹⁹⁴¹ B. Guillemain, (1957). *op.cit.*, 5-7.

complet sur le sujet, présenter aussi ces sessions spéciales ou réservées notamment en ce qui concerne les épreuves de natation.

1.2.4. Les sessions normales, réservées et spéciales du diplôme de maître d'EPS

En 1945, le Ministère de l'Éducation nationale, sous couvert du gouvernement provisoire¹⁹⁴² alors dirigé par le Général de Gaulle, met en place différentes sessions pour recruter les maîtres d'EPS¹⁹⁴³ et les professeurs certifiés (CAPEPS). Il s'agit en l'occurrence d'une part, des sessions spéciales pour les victimes de la guerre¹⁹⁴⁴ et, d'autre part, des sessions normales pour tous ceux et celles qui ont obtenu au préalable la première partie de la maîtrise (M1) dans les Écoles normales (période 1945-1951). En outre, en 1950 le Ministère de l'EN crée, pour les collés-reçus à la maîtrise, le Brevet d'État d'EPS¹⁹⁴⁵ qui concerne alors tous ceux qui ont obtenu en fin de M2 une moyenne supérieure ou égale à 10, mais qui n'ont pas été déclarés admis au diplôme de maître d'EPS en raison d'un nombre de postes définis au préalable pour chaque nouvelle session de M2. Les titulaires de ce Brevet d'État d'EPS pouvaient être notamment affectés dans le péri-scolaire.

Les sessions normales

En 1945 les modalités d'organisation des sessions normales de la maîtrise d'EPS se déroulaient sur deux ans et comportaient quatre séries d'épreuves identiques pour la 1^{ère} (M1) et la 2^{ème} année (M2). En l'espèce, il s'agissait d'épreuves physiques dites de techniques individuelles, d'épreuves écrites d'épreuves orales, et d'épreuves de pédagogie pratique¹⁹⁴⁶. Pour pouvoir suivre la formation de la première année de maîtrise (M1) les futurs élèves-maîtres devaient avoir au moins 18 ans et être titulaires de l'un des diplômes suivants : brevet élémentaire, brevet d'enseignement primaire supérieur, certificat d'études modernes, certificat d'études classiques, certificat d'études secondaires, du baccalauréat première partie. Dans le cas contraire, les futurs impétrants avaient l'obligation de passer un examen de culture générale dans l'optique que l'État puisse s'assurer qu'ils maîtrisaient un minimum de savoirs académiques. Cet examen, qui concernait toutes les sessions de recrutement, comprenait une dictée, une explication de texte, une épreuve de mathématiques et une autre d'histoire géographique¹⁹⁴⁷. Par ailleurs,

¹⁹⁴² C'est-à-dire du 26 août 1944 au 13 octobre 1946 date à laquelle est adoptée par référendum le texte de la nouvelle constitution donnant naissance ainsi à la 4^{ème} République.

¹⁹⁴³ Arrêté du 15 septembre 1945, Examens et concours. Nature et programme des épreuves du diplôme de maître d'EPS pour les sessions réservées aux candidats victimes de guerre. BOEN n°55, 3598-3604. Décret n°45-2385 du 17 octobre 1945, BOEN n°53, 3550-3553. Arrêté du 7 novembre 1945. EPS/3^{ème} Bureau. Recrutement des Maîtres d'EPS, 3804-3808. Ces sessions spéciales de recrutement de maîtres d'EPS se situent uniquement au niveau de la deuxième partie de la maîtrise M2.

¹⁹⁴⁴ Réservées aux titulaires du brevet de moniteur d'EPS ou du CAEG (degré élémentaire).

¹⁹⁴⁵ Décret du 14 avril 1950.

¹⁹⁴⁶ Arrêté du 30 mars 1945, Examens et concours, Épreuves du diplôme de maître d'éducation physique et sportive (1^{ère} et 2^{ème} parties), *op.cit.* 3907-3916.

¹⁹⁴⁷ *Ibid.*

sans doute pour limiter et mieux sélectionner les meilleurs futurs élèves-maîtres entrant en M1 le législateur met en place dès 1951 un concours d'entrée dans les Écoles et les Sections préparatoires au diplôme de maître d'EPS au sein des CREPS¹⁹⁴⁸ (arrêté du 30 juillet 1951)¹⁹⁴⁹. Les prétendants devaient être alors âgé(e)s de 17 ans au moins et au plus de 24 ans et être titulaires du brevet d'études du premier cycle du second degré ou de la première partie du baccalauréat ou d'un diplôme équivalent. Le programme des épreuves du concours d'entrée¹⁹⁵⁰ pour les filles et les garçons était le suivant : une épreuve écrite (coefficient 1, durée trois heures), 4 épreuves physiques d'athlétisme (candidats : 80m, 1000m, saut en hauteur, lancer de poids, candidates : 60m, 300m, 1000m), une épreuve de grimper bras seuls pour les garçons et bras et jambes pour les filles et une épreuve de natation (filles et garçons) de 25m nage libre sans limite de temps avec deux essais. Cette épreuve de natation pratique était éliminatoire mais ne donnait pas lieu à une note. Au final, un « *classement est établi à l'échelon national et la note zéro est éliminatoire si elle est maintenue par le jury lors de la séance plénière* »¹⁹⁵¹. L'ensemble de ces épreuves physiques et écrites s'accompagnait d'un examen médical. Bien évidemment, la conjoncture d'après guerre explique en partie ces choix politiques en matière de recrutement des cadres de l'EPS notamment en faveur des victimes de la guerre et de l'intégration des cadres formés hâtivement sous Vichy.

En ce qui concerne la première partie de la maîtrise (M1), on trouve, en 1945, à côté des épreuves écrites d'anatomie, de physiologie et d'hygiène, une épreuve orale qui comporte une interrogation (coeff.3) sur un texte se rapportant « *aux problèmes d'éducation* »¹⁹⁵². Remis aux candidat(e)s 30 minutes avant l'épreuve, ils doivent en dégager les idées essentielles et répondre ensuite à des questions¹⁹⁵³. Cette épreuve implique donc de la part des candidat(e)s une réflexion argumentée sur l'éducation des enfants en s'appuyant notamment sur une liste d'ouvrages recommandés officiellement. Le contenu de cette bibliographie donne en quelque sorte le ton de la formation psycho-pédagogie recherchée à l'époque : « Rousseau : *Émile* (livre I et II), W. James : *Causeries pédagogiques*, J. Payot : *L'éducation de la volonté*, G. Hébert : *L'éducation physique, virile et morale*, A. Binet, *Les idées modernes sur les enfants*, Mme Montessori : *L'enfant*, Mendousse : *L'âme de l'adolescent*, *L'âme de l'adolescente*, Claparède : *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Gotteland : *Pour l'éducation intégrale*, A. Carrel : *L'homme cet inconnu*, Millot : *Les grandes tendances de la pédagogie contemporaine*, Baden-Powell :

¹⁹⁴⁸ Les CREPS ont, par tradition, maintenu la séparation entre les filles et les garçons. Ils existent donc des CREPS pour les filles (Aix-en-Provence, Boulouris, Dijon, Montpellier, Pointe-À-Pitre, Poitiers, Wattignies) et des CREPS pour les garçons (Bordeaux, Dinard, Houlgate, Montry, Nancy, Pointe-À-Pitre, Vichy, Voiron).

¹⁹⁴⁹ Arrêté du 30 juillet 1951, Éducation Physique et Sports, 3^{ème} Bureau. Admission dans les établissements de la Jeunesse et des Sports, Admission dans les Écoles et Sections préparatoires au diplôme de maître d'EPS (1^{ère} partie), BOEN n°32, 2385-2386.

¹⁹⁵⁰ *Ibid.*, 2386.

¹⁹⁵¹ Arrêté du 30 juillet 1951, *op.cit.*, 2386.

¹⁹⁵² Arrêté du 30 mars 1945, *op.cit.*, 3908.

¹⁹⁵³ Pour cette épreuve orale toute note inférieure ou égale à 5 peut être rendue éliminatoire sur décision du jury.

Éclaireurs, Guillaume : *Manuel pour la préparation au baccalauréat*.¹⁹⁵⁴ Au final, les candidat(e)s étaient donc évalués à l'oral sur leurs connaissances du fonctionnement psychologique et biologique des enfants ainsi que sur leur capacité à les éduquer selon des valeurs admises et reconnues comme étant normales et modernes à l'époque.

Au niveau de l'épreuve orale de pédagogie pratique (coefficient 3) les candidat(e)s devaient être en capacité de diriger des jeux et de conduire un enseignement lié notamment à certains sports collectifs. Cette épreuve « *comporte l'enseignement et la direction d'un grand jeu ou sport collectif choisi dans l'une des séries suivantes désignée et tirée au sort : 1^{ère} série de 10 grands jeux (balle au prisonnier, balle au camp, bat-ball ou ballon couloir etc. 2^{ème} série : Sports collectifs : volley-ball, basket-ball, hand-ball.* »¹⁹⁵⁵ À côté de ces épreuves orales et écrites, les candidat(e)s étaient également évalués dans 10 épreuves physiques dites de « *techniques individuelles* » (coefficient 10). S'agissant de l'épreuve de natation les candidat(e)s devaient parcourir un 50m chronométré en choisissant une nage parmi brasse, dos crawlé ou crawl (coefficient 1). Pour l'épreuve de sauvetage, il s'agissait d'une recherche, puis du transport d'un figuratif (coefficient 1/2). Ces deux épreuves étaient alors rendues obligatoires.

Pour la deuxième année du diplôme de maître d'EPS¹⁹⁵⁶ on retrouve les quatre mêmes séries d'épreuves : des épreuves écrites, des épreuves orales, des épreuves orales de pédagogie pratique, et des épreuves physiques. Si les épreuves écrites (anatomie et psycho-pédagogie) étaient organisées à l'échelon régional les épreuves orales se déroulaient, quant à elles, sur un plan national. Elles comportent alors : 1/ Une interrogation de pédagogie générale (coef.1), 2/ une interrogation sur les règlements sportifs (coeff.2), 3/ une interrogation sur une sortie en plein air coef.2 4/ La composition et la présentation en totalité ou en partie d'une leçon d'initiation sportive : athlétisme, sports collectifs, sports de combat, gymnastique, natation. S'agissant du programme des épreuves physiques de la 2^{ème} année, il comprenait 11 épreuves et était affecté d'un coefficient 12 pour les candidats et 13,5 pour les candidates. Le programme des épreuves physiques de natation et de sauvetage était, comme pour d'ailleurs les autres APS du concours, identique pour l'essentiel à celui de la 1^{ère} année. On note toutefois que l'importance accordée au sauvetage était accrue puisque son coefficient passa de 1/2 à 2 entre la 1^{ère} et la 2^{ème} année¹⁹⁵⁷, tandis que celui de la natation était maintenu à 1. Quant aux épreuves orales de pédagogie pratique de la 2^{ème} année, elles étaient nettement plus étoffées que celles des sessions spéciales et réservées¹⁹⁵⁸ puisqu'elles comportaient huit épreuves notées de 0 à 20 et adossées à des démonstrations de techniques personnelles : 1° La composition d'une leçon d'entraînement général et sa présentation en totalité ou

¹⁹⁵⁴ *Ibid.*, 3908.

¹⁹⁵⁵ *Ibid.*, 3909.

¹⁹⁵⁶ Décret n°47.1220, 1^{er} juillet 1947. La 2^{ème} année correspond au concours de recrutement dans le corps des maîtres d'EPS.

¹⁹⁵⁷ Arrêté du 30 mars 1945, *op.cit.*, 3912.

¹⁹⁵⁸ Ces sessions comportent que 2 épreuves orales adossées à 2 démonstrations : 1° La conduite d'une leçon d'EP suivie de la conduite d'exercices de maintien. 2° La conduite d'une leçon d'initiation sportive avec de variés élèves. 3° et 4° La démonstration personnelle des techniques d'athlétisme et des sports collectifs.

partie (coef. 4) ; une heure de préparation le plan est remis à la commission d'examen. 2° Enseignement d'une danse populaire à un groupe d'élèves (coef. 1/2 pour les jeunes gens et 1 pour les jeunes filles). 3° Le choix et la direction pour un groupe d'élèves d'exercices de maintien visant à renforcer un point faible indiqué par la commission d'examen (coef. 1). 4° La composition et la présentation en totalité ou partie d'une leçon d'initiation sportive (athlétisme, sports collectifs, sports de combat ou agrès coef. 2). 5° Démonstration personnelle des techniques de l'athlétisme (coef. 1,5). 6° Démonstration personnelle des techniques de natation (coeff. 1). 7° Démonstration personnelle des techniques des sports collectifs (coef. 1). 8° Démonstration personnelle des techniques des sports de combat jeunes gens seulement (coef.1,5) et pour les filles une épreuve de rythmique adossée à des chansons (coef. 2)¹⁹⁵⁹. Pour cette épreuve orale toute note inférieure ou égale à 8 peut être rendue éliminatoire sur décision du jury.

On voit donc bien qu'à l'époque la formation des élèves-maîtres d'EPS s'articulait sur des connaissances liées pour l'essentiel :

- à la biologie ;
- à la psycho-pédagogie ;
- à l'hygiène ;
- aux techniques corporelles sportives ;
- aux règlements sportifs ;

et enfin, sur des compétences permettant l'enseignement de la gymnastique de maintien (leçon) et des gestes sportifs (leçon d'initiation sportive). En attestent d'ailleurs les questions suivantes qui ont été posées lors de la session de 1953 (M1 et M2). Ces dernières illustrent en partie le profil de professionnalité recherché chez les maîtres d'EPS durant cette période (1945-1958) :

- épreuve écrite d'anatomie (M1) et d'hygiène : « *description de l'articulation scapulo-humorale et les principaux muscles s'insérant sur les pièces osseuses en contact* » et « *quoi faire en cas d'entorse de luxation.* »¹⁹⁶⁰ ;

¹⁹⁵⁹ *Ibid.*, 3911.

¹⁹⁶⁰ J. Saint-Martin, & B. Caritey, (2006). *op.cit.*, 11-12.

- épreuve écrite de pédagogie (M2, dissertation de trois heures) : « *les raisons et les solutions à apporter pour résoudre la difficile question des sportifs décidant d'abandonner d'une façon brutale leur pratique régulière* » et « *comment contrôler les résultats d'une société d'athlétisme à leur charge.* »¹⁹⁶¹

S'agissant des épreuves de la 2^{ème} année, elles visaient à sélectionner ceux et celles qui savaient vraisemblablement le mieux conduire une leçon d'EP et de maintien, ainsi qu'une leçon d'entraînement et d'initiation sportive en ayant notamment recours à une démarche pédagogique rationnelle dans laquelle les démonstrations techniques prenaient toute leur importance vis-à-vis notamment de l'enseignement des gestes sportifs.

¹⁹⁶¹ *Ibid.*

Dates	Titres	Epreuves écrites orales et physiques	Epreuves physiques et orales : natation sportive
1945 à 1958	Diplôme maître d'EPS	<p>Pour les non titulaires du brevet élémentaire, du brevet d'enseignement primaire supérieur, du certificat d'études modernes, du certificat d'études classiques, du certificat d'études secondaires, du baccalauréat première partie, un examen de culture générale est obligatoire :</p> <p>une dictée suivie de questions coef.2, une composition de mathématiques coef.1, une composition d'histoire géographique coef.1.</p> <p><u>Première partie : M1</u></p> <p><u>Epreuves techniques individuelles</u> : 10 épreuves : 1 natation 1 sauvetage, 5 athlétisme, 1 grimper, 1 agrès, 1 mains libres coef.10.</p> <p><u>Epreuve écrite</u> : anatomie, physiologie, hygiène coef.3</p> <p><u>Epreuve orale</u> : commentaire d'un texte, coef.3.</p> <p><u>Epreuve de la pédagogie pratique</u> : grand jeu ou sport collectif coef.3.</p> <p><u>Deuxième partie : M2</u></p> <p><u>Epreuves techniques individuelles</u> : 11 épreuves : 1 natation, 1 sauvetage, 6 athlétisme, 1 rythmique, 1 agrès, 1 mains libres, saut de cheval ou mouton, coef.12 ou 13,5 ;</p> <p><u>Epreuve écrite</u> : anatomie, physiologie, pédagogie, coef.5.</p> <p><u>Epreuve orale</u> : pédagogie générale, règlements et techniques, sortie plein air coef.6.</p> <p><u>Epreuve de pédagogie pratique</u> : leçon d'entraînement, démonstrations de techniques : athlétisme, natation, sports collectifs, sports de combat, leçon d'initiation. Démonstration de techniques de nage sportive coef.12 garçons et 13,5 filles.</p>	<p>Natation pratique (50m chronométré nage au choix parmi brasse, dos crawlé et crawl)</p> <p>Natation pratique (50m chronométré au choix parmi brasse, dos crawlé et crawl).</p> <p>Connaissance des règlements sportifs et des problèmes éducatifs.</p> <p>Leçon d'initiation sportive (natation élémentaire et sportive).</p> <p>Démonstration des techniques de nage (brasse, dos crawlé et crawl).</p>

Tableau n°71 : Programmes des épreuves écrites, orales et physiques de la 1^{ère} et 2^{ème} année de la maîtrise d'EPS (1945-1959).

La nature des épreuves de natation et de sauvetage, sessions normales

S'agissant des épreuves de natation et de sauvetage prévues pour le diplôme de maître d'EPS (sessions normales), ainsi que l'obtention par équivalence du titre de maître-nageur sauveteur, plusieurs arrêtés paraissent entre 1945 et 1959 pour les encadrer. Détaillons ces arrêtés pour circonscrire la nature de ces épreuves aquatiques (natation et sauvetage).

Entre 1945 et 1951, ce sont essentiellement deux arrêtés qui organisent les épreuves du diplôme de maître d'EPS. Si celui du 30 mars 1945 indique que pour la 1^{ère} et la 2^{ème} année de maîtrise d'EPS, il s'agit :

- pour les épreuves physiques de natation, d'un parcours chronométré de 50m en choisissant une nage parmi le crawl, la brasse ou le dos crawlé, coefficient 1 pour les candidats et les candidates ;
- pour les épreuves de démonstrations personnelles¹⁹⁶² (uniquement en 2^{ème} année), des démonstrations de techniques de nage, coefficient 2 pour les candidats et les candidates ;
- pour le sauvetage (1^{ère} et 2^{ème} année), d'une recherche et d'un transport d'un figuratif, coefficient ½ en 1^{ère} année puis 2 en 2^{ème} année (candidats et candidates) ;

en revanche, celui du 22 décembre 1951, fait simplement évoluer les coefficients de 2^{ème} année puisque l'épreuve de natation parcours et de pédagogie pratique (démonstrations de nage) passent d'un coefficient 2 au lieu de 1 (candidats et candidates), mais sans changer la nature des épreuves pratiques, ni en 1^{ère} ni en 2^{ème} année. Cette évolution fonctionnelle atteste de l'importance grandissante accordée à la maîtrise des gestes sportifs et aux performances chronométriques¹⁹⁶³. On note que durant cette période la natation n'apparaît pas dans le programme de l'épreuve orale de pédagogie pratique mais uniquement l'athlétisme, les sports collectifs, les sports de combat et les agrès sous la forme de leçons d'initiation sportive.

C'est l'arrêté du 21 octobre 1954 qui modifie à nouveau les épreuves de natation et de sauvetage¹⁹⁶⁴. Dorénavant, l'épreuve d'apnée se déroule en 1^{ère} année et elle est rendue éliminatoire, quant à celle de natation pratique (50m chronométré), elle voit son coefficient passer de 1 à 1,5. Pour la 2^{ème} année, l'épreuve de sauvetage devient éliminatoire et celle de natation, qui reste inchangée d'ailleurs, passe à un coefficient de 2. Cette épreuve apnée, en plus du sauvetage aquatique, permettait alors d'obtenir par équivalence le diplôme de MNS.

On peut lire que les épreuves de natation et de sauvetage conservent, entre la 1^{ère} et la 2^{ème} année, toute leur importance en atteste leur caractère éliminatoire ainsi que la base de points qui leur est attribuée. On peut comprendre que l'enseignement de la natation, notamment en milieu naturel, requiert de la part de ceux qui l'encadrent la maîtrise de compétences sécuritaires minimales. En ce qui concerne les épreuves orales de pédagogie pratique (coefficient 3) de deuxième année on note que la natation

¹⁹⁶² Notons que les candidat(e)s ont d'autres démonstrations à produire en athlétisme, en sports collectifs et en sports de combat (candidats uniquement).

¹⁹⁶³ Arrêté du 22 décembre 1951, EPS, 3^e Bureau, Diplôme de maître d'EPS, nature des épreuves et organisation, BOEN, 2, 10-1-52, 149-154.

¹⁹⁶⁴ Arrêté du 21 octobre 1954, EPS/3^e Bureau, Modification de l'arrêté du 22 décembre 1951 relatif au diplôme de maître d'EPS, BOEN, 41, 18-11-54, 2923-2927. Cette modification valait aussi pour les élèves-professeurs d'EPS.

apparaît maintenant dans le programme. En effet, les candidats et les candidates pouvaient être amenés, en fonction du tirage au sort, à produire « *une leçon de natation élémentaire et sportive* »¹⁹⁶⁵ en plus des deux autres d'initiation sportive (athlétisme, sports collectifs, sports de combats, agrès). Outre ces deux leçons d'initiation sportive, seules les candidates avaient l'obligation de produire une leçon de gymnastique corrective (coefficient 1) et une leçon de rythmique adossée à de la musique. Les épreuves de la maîtrise d'EPS demeurent donc « *genrées* » comme le sont d'ailleurs les pratiques sportives en général. Enfin, s'agissant des épreuves de démonstrations techniques, la natation (coefficient 1) et le sauvetage (coefficient 1) font partie des six activités physiques prévues au programme avec l'athlétisme (coefficient 3 et 2), les sports collectifs et l'arbitrage (coefficient 3), les sports de combat (coefficient 1) et l'haltérophilie (coefficient 1)¹⁹⁶⁶. Avec cet arrêté les épreuves de natation prennent encore un peu plus d'importance.

Mais, l'arrêté du 29 mars 1955 fait à nouveau évoluer les épreuves pratiques de natation et de sauvetage. En l'espèce, le législateur rappelle que l'épreuve de natation de première année (50m chronométré en choisissant une nage parmi brasse, crawl, dos crawlé, coefficient 1) doit se dérouler selon les règles fédérales fixées par les instances internationales (FINA) pour les départs et les virages. Les candidat(e)s qui commettaient des infractions au moment des virages et des départs faisaient l'objet d'une pénalisation de 1 à 3 points. De manière sous-jacente, on peut suggérer que le recours aux règlements sportifs devait sans doute faciliter l'organisation de cette épreuve et introduire l'égalité des chances entre les candidats(e)s. De plus cela conduisait *ipso facto* les élèves-maîtres à apprendre et à faire sans doute aussi apprendre à leurs futurs élèves une fois en poste des savoir-faire socialement et culturellement fondés sur les techniques de nage pratiquées à l'époque par les champions. En deuxième année, l'épreuve de sauvetage (non cotée) est rendue éliminatoire et elle devient plus complexe puisqu'elle intègre, comme pour les candidat(e)s au CAPEPS, les éléments techniques suivants : un plongeon ordinaire « libre » de 3m suivi d'un parcours de 10m en surface, d'un plongeon dit « en canard » pour rechercher un mannequin immergé (1,5kg) par 3m de fond, d'un transport de mannequin pendant 1 minute jusqu'au point de départ. La recherche du mannequin était limitée à trois essais sans dépasser une durée de trois minutes. Dans le même temps, l'épreuve de natation reste identique à celle de la 1^{ère} année. Enfin, une troisième épreuve facultative et non cotée d'apnée est introduite. Elle comprend une série de 3 plongées successives de 20 secondes, départ dans l'eau, avec à chaque fois un parcours de 15m entrecoupé de 12 secondes entre deux plongées. Cette épreuve d'apnée était indispensable pour ceux et celles qui souhaitaient obtenir par équivalence le diplôme de MNS¹⁹⁶⁷. Toutefois, avec l'arrêté du 1^{er} décembre 1955, cette épreuve d'apnée est rendue obligatoire car dorénavant tous les candidat(e)s « *ne pourront être admis à se présenter à la deuxième partie du Diplôme de Maître d'éducation physique et sportive que les candidats titulaires du*

¹⁹⁶⁵ *Ibid.*, 2925.

¹⁹⁶⁶ *Ibid.*, 2925.

¹⁹⁶⁷ Arrêté du 29 mars 1955, EPS/3^e Bureau, Épreuves de natation et de sauvetage au diplôme de maître d'EPS, BOEN, 15, 21-4-55, 1057-1060.

diplôme de MNS délivré dans les conditions fixées par la loi du 24 mars 1951 et l'arrêté du 31 juillet 1951. »¹⁹⁶⁸ S'agissant de l'épreuve orale de pédagogie pratique (3^{ème} épreuve) le « jury pourra imposer, une leçon de natation à une fraction de candidat(e)s tirés au sort, dans des conditions analogues aux autres sports. »¹⁹⁶⁹ En outre, on note que dans le programme de l'épreuve écrite d'hygiène les candidat(e)s ont également des thèmes qui se rapportent directement à la sécurité des élèves en natation et à la réanimation des noyés : « *les noyés, les types de noyés, les soins immédiats. Les méthodes de réanimation. Les appareils courants de sauvetage, de respiration artificielle et de réanimation. Prévention des noyades.* »¹⁹⁷⁰ Le fait que les maîtres aient pu obtenir pendant un temps le diplôme de MNS par équivalence créa les conditions de la concurrence et du conflit entre ces deux corporations. Car, l'enseignement de la natation, notamment en période estivale au sein de club privé, était (est) source d'enjeux financiers considérables. Toutefois, c'est suite à la vive réaction du syndicat des MNS¹⁹⁷¹ que l'arrêté du 1^{er} février 1957 rétablit les épreuves prévues par l'arrêté du 29 mars 1955 ; c'est-à-dire qu'en remettant l'épreuve d'apnée facultative les maîtres ne pouvaient plus obtenir systématiquement le diplôme de MNS par équivalence. S'il a existé à la Libération pour des raisons contextuelles des sessions spéciales et réservées de recrutement des maîtres d'EPS, qu'en est-t-il de la nature des programmes entre ces différentes sessions ? Existe-t-il des points communs ou des différences curriculaires ? Quelles sont alors les épreuves théoriques et pratiques prévues pour la natation et son enseignement ?

Les sessions réservées aux victimes de la guerre

À côté du recrutement des maîtres d'EPS lors de sessions normales (M1 et M2), le législateur met également en place¹⁹⁷², dès 1945, des sessions pour les candidats victimes de la guerre et pour ceux qui avaient déjà été en partie formés avant et sous Vichy. Ces concours permettaient de recruter des maîtres d'EPS uniquement à un niveau équivalent à la 2^{ème} année de maîtrise d'EPS. Sur la forme et sur le fond existe-t-il des différences ou des points communs notoires entre ces différentes sessions de recrutement de maîtres d'EPS ? Quelle était alors la nature des épreuves physiques et orales de natation ? Pour quelles raisons ?

En ce qui concerne les sessions réservées aux victimes de la guerre, nous observons que le programme de la maîtrise d'EPS de 2^{ème} année diffère quelque peu de celui prévu pour les candidat(e)s des sessions normales. Effectivement, si certains futurs maîtres passaient également un examen de culture

¹⁹⁶⁸ Arrêté du 1^{er} décembre 1955, EPS/3^e Bureau, Modification du règlement du diplôme de maître d'EPS première et deuxième parties, BOEN, 46, 22-12-55, 3333-3335.

¹⁹⁶⁹ *Ibid.*, 3334.

¹⁹⁷⁰ *Ibid.*, 3334.

¹⁹⁷¹ J.-M. Delaplace, (1983). *op.cit.*, 30.

¹⁹⁷² Comme pour le CAPEPS, voir à ce sujet dans ce chapitre 1.1.1. Le CAPEPS et les épreuves de natation et de sauvetage (1945-1958) : quels savoirs exigés ?

générale¹⁹⁷³, lorsqu'ils ne possédaient pas les diplômes scolaires requis¹⁹⁷⁴, en revanche, le programme des épreuves orales, de techniques individuelles et de pédagogie pratique de M2 était sensiblement différent¹⁹⁷⁵ des candidat(e)s non victimes de la guerre. Qu'en est-il exactement ?

Contrairement aux sessions normales de la 2^{ème} année de maîtrise, les candidats aux sessions réservées n'avaient pas d'épreuve écrite sauf ceux qui, ne possédant pas de diplôme scolaire, devaient passer un examen de culture générale. En ce qui concerne le programme des épreuves orales, on constate que si ces candidats avaient notamment une interrogation sur les sciences biologiques (anatomie, physiologie) appliquées à l'EPS, en revanche, ceux des sessions normales passaient cette épreuve à l'écrit. L'épreuve orale de pédagogie générale était également présente pour ces sessions réservées mais avec toutefois un programme de thèmes en psychologie¹⁹⁷⁶ et en pédagogie¹⁹⁷⁷ nettement plus précis que pour les sessions normales. Nonobstant, force est de constater que ce programme s'inscrivait selon l'éclectisme affiché dans les Instructions ministérielles de 1945 puisque l'on retrouve des exigences organisationnelles et culturelles relatives :

- à la programmation de l'enseignement de l'EPS et à la vie physique des élèves à l'école ;
- au plein air et aux activités saisonnières ;
- à l'hébertisme et à la formation des chefs de groupe ;
- à l'éclectisme ouvert des méthodes d'EP ;
- à l'éducation corporelle complète et équilibrée des élèves grâce à la gymnastique de maintien, au plein air et aux sports ;

¹⁹⁷³ C'est-à-dire une dictée suivie de 5 questions (coefficient 1), un résumé et un commentaire de texte choisi (coefficient 1) soit dans la littérature sportive soit dans les œuvres des grands éducateurs, des moralistes, des historiens. Pour être admis(e) il faut obtenir un total de 20 points au minimum pour les deux épreuves.

¹⁹⁷⁴ Pour les non titulaires du brevet élémentaire, du brevet d'enseignement primaire supérieur, du certificat d'études modernes, du certificat d'études classiques, du certificat d'études secondaires, du baccalauréat première partie.

¹⁹⁷⁵ Arrêté du 15 septembre 1945, *op.cit.*, 3598-3604.

¹⁹⁷⁶ *Ibid.*, 3600. Le programme de psychologie est le suivant : « A°/ *La conscience de la vie, les relations de la vie physiologique et de la vie psychique.* B°/ *Les instincts, les tendances, l'habitude.* C°/ *Le jeu. Le sport.* D°/ *Les émotions, la peur, la colère.* E°/ *L'attention, la fatigue.* F°/ *L'acte volontaire et éducation de la volonté.* G°/ *Le caractère et la personnalité. Éducation du caractère par l'EPS.* H°/ *Évolution des tendances et des intérêts dans l'enfance et l'adolescence.* I°/ *Rôle de l'EP du plein air et du sport dans la formation physique, intellectuelle et morale de l'homme.* »

¹⁹⁷⁷ *Ibid.*, 3600. Le programme de pédagogie est le suivant : « A° *Les élèves, l'équipe, la classe. Observation et connaissances des élèves. Les meneurs et les chefs, formation et rôles des chefs d'équipe.* B°/ *Le maître. Fondement de son autorité. La discipline.* C°/ *Programme et progression. Organisation annuelle de la vie physique dans un établissement. Activité saisonnière.* D°/ *Les méthodes en France et à l'étranger d'éducation physique (XIXe et Xxe siècles).* E°/ *L'histoire du sport.* »

- à l'éducation en général, et en particulier au fait de discipliner la jeunesse¹⁹⁷⁸ par le truchement de l'autorité du maître.

Au point de vue des épreuves techniques, si la natation et le sauvetage étaient pour les candidats victimes de la guerre des épreuves facultatives, en revanche, l'athlétisme¹⁹⁷⁹ (4 épreuves au choix) et la gymnastique¹⁹⁸⁰ (2 épreuves au choix) demeuraient présents dans les sessions réservées. Par ailleurs, la nature des épreuves pratiques de natation et de sauvetage étaient identiques entre les sessions normales et réservées puisqu'il s'agissait toujours d'un parcours chronométré de 50m au choix parmi brasse, dos crawlé ou crawl et d'une recherche puis d'un transport de croisillon. Notons que seuls les candidats victimes de la guerre mobilisés en 1939 étaient dispensés de l'épreuve de sauvetage et que l'épreuve pratique de natation était rendue facultative¹⁹⁸¹. En ce qui concerne les exigences liées à la formation technique et physique des maîtres victimes de la guerre, on constate que la gymnastique (agrès), l'athlétisme, les jeux, les sports collectifs (à l'épreuve orale de pédagogie pratique) et la natation constituaient la base de leurs savoirs pratiques. Entre 1945 et 1958, ces activités de base demeurent donc très prégnantes dans la formation initiale et le recrutement des maîtres d'EPS comme d'ailleurs chez les professeurs certifiés.

S'agissant des épreuves orales, si les candidats victimes de la guerre avaient également une interrogation sur les règlements et les techniques, on observe cependant que le programme de cette épreuve était nettement plus défini que pour les candidat(e)s des sessions normales. En l'espèce, ils devaient être en mesure de répondre à un questionnement relatif d'une part, à l'organisation d'un championnat, d'une compétition, d'un cross, d'une réunion d'athlétisme ou de natation et, d'autre part, aux règlements des techniques sportives liées à l'athlétisme (courses, sauts, lancers), à la natation (brasse, dos crawlé, crawl, sauvetage) et aux sports collectifs (football, basket, volley)¹⁹⁸². Enfin, ils passaient un ensemble d'épreuves orales de pédagogie pratique qui ne comportait que 4 épreuves au lieu des 8 prévues pour les candidats des sessions normales¹⁹⁸³. De manière plus précise, le programme des épreuves orales des sessions réservées comportait : 1°. La conduite d'une leçon d'EP suivie de la conduite d'exercices de maintien (coefficient 1) avec de vrais élèves. 2°. La conduite d'une leçon d'initiation sportive

¹⁹⁷⁸ Arrêté du 15 septembre 1945, Nature et programme des épreuves de l'examen probatoire en vue de l'admission des étudiants victimes de la guerre 1939 dans un Centre de préparation spéciale au diplôme de maître d'EPS, BOEN, 55, *op.cit.*, 3603.

¹⁹⁷⁹ *Ibid.*, 3599-3600. Il s'agit d'un ensemble de quatre épreuves athlétiques : « 1°/ 200m haies ou saut à la perche ou lancer du disque ou lancer de javelot. 2°/ 80m ou 100m ou 1000m ou 1500m. 3°/ Saut en hauteur ou en longueur. 4°/ Lancer de poids de 5kg ou 7kg 257. »

¹⁹⁸⁰ *Ibid.*, 3599-3600. Il s'agit d'un ensemble de deux épreuves gymniques : « 5°/ Exercices à mains libres. 6°/ Épreuve d'agrès aux barres parallèles ou à la barre fixe. »

¹⁹⁸¹ Arrêté du 15 septembre 1945. Nature et programme des épreuves de l'examen probatoire en vue de l'admission des étudiants victimes de la guerre 1939 dans un Centre de préparation spéciale au diplôme de maître d'EPS, BOEN, 55, *op.cit.*, 3603.

¹⁹⁸² *Ibid.*, 3600.

¹⁹⁸³ B.O n° 68, 20-12-1945, Arrêté du 30 mars 1945 modifié par arrêté du 1^{er} décembre 1945, 2215-2215.

(coefficient 2) avec de vrais élèves. 3°. et 4°. La démonstration personnelle des techniques d'athlétisme (coefficient 1) et des sports collectifs (coefficient 1)¹⁹⁸⁴.

Il apparaît clairement que durant les années post-Libération le profil de professionnalité recherché au travers des sessions réservées aux victimes de la guerre n'est pas très différent de celui des sessions normales. En l'espèce, il s'agissait en définitive de sélectionner d'abord les candidats qui étaient en capacité d'une part, de conduire une leçon de maintien et d'enseigner des gestes sportifs grâce à la pédagogie du modèle et, d'autre part, d'organiser et de réglementer des compétitions sportives. Par rapport aux finalités assignées à l'EPS (IM de 1945), les maîtres recrutés sous la IV^e République pouvaient à la fois assurer un enseignement de gymnastique de maintien auprès de tous les élèves et encadrer ceux du groupe I, c'est-à-dire tous ceux (essentiellement les garçons) qui étaient autorisés à pratiquer des activités sportives au sein même de l'Association sportive¹⁹⁸⁵ rendue alors obligatoire par l'arrêté le 12 octobre 1945.

Les sessions spéciales

À côté des sessions normales et réservées, il existait aussi en 1945 des sessions spéciales pour recruter des maîtres d'EPS¹⁹⁸⁶ déjà formés. Ces dernières s'adressaient exclusivement aux titulaires du CAEG (degré élémentaire, création par décret le 18 janvier 1887) ou du brevet de moniteur d'EPS (création par décret n°1967 du 1^{er} juillet 1942). C'est donc par équivalence que ces candidats pouvaient se présenter directement à la 2^{ème} année de maîtrise. La création de ces sessions spéciales a notamment permis d'intégrer dans le corps des maîtres d'EPS les nombreux moniteurs d'EP¹⁹⁸⁷ qui avaient été formés sous Vichy au cours de divers stages. C'est pourquoi, en 1945 le Ministère de l'Éducation nationale dressa une liste des stages reconnus comme étant légitimes au sein des structures de formation suivantes : Collège National des Moniteurs et d'Athlètes, École supérieure d'EP de Joinville, les CREPS, les centres régionaux d'instruction physique et sportive, l'École des cadres de Bagatelle, le centre de formation de Jules-Noël, le centre de formation de Gretz¹⁹⁸⁸. Dans la population étudiée nous ne disposons pas d'individu qui aurait pu apporter son témoignage sur ces différents centres de formation¹⁹⁸⁹.

Pour l'essentiel, le programme de ces sessions spéciales ressemblait sur le fond et sur la forme à celui des candidats des sessions réservées aux victimes de la guerre. Mais, par rapport à celui des sessions normales, on remarque quelques différences. En effet, les candidats aux sessions spéciales n'avaient pas,

¹⁹⁸⁴ Arrêté du 15 septembre 1945, *op.cit.*, 3600-3601.

¹⁹⁸⁵ Selon les recommandations des IM de 1945, les élèves du groupe II pouvaient assister aux entraînements sportifs mais ils n'avaient pas l'autorisation de participer aux compétitions sportives contrairement à ceux du groupe I.

¹⁹⁸⁶ Décret n°45-2385 du 17 octobre 1945, BOEN, 53, *op.cit.* Arrêté du 7 novembre 1945. EPS/3^{ème} Bureau. Recrutement des Maîtres d'EPS, 3804-3808.

¹⁹⁸⁷ Selon P. Néaume, (1992), *op.cit.*, 78 ; ils étaient 931 en 1947.

¹⁹⁸⁸ Décret n°45-2385 du 17 octobre 1945, *op.cit.*, 3552.

¹⁹⁸⁹ Voilà un pan de l'histoire de la formation des moniteurs d'EP qui, selon nos connaissances, demeure méconnu.

à l'échelon national, d'épreuve écrite mais uniquement des épreuves de techniques individuelles, des épreuves d'orales et de pédagogie pratique. En ce qui concerne les épreuves de techniques individuelles, on trouve la présence de 9 pratiques physiques, soit quatre pour l'athlétisme, deux pour la gymnastique, une pour l'haltérophilie ou le grimper de corde, une de natation (50m chronométré au choix parmi brasse, dos crawlé ou crawl) et une de sauvetage (recherche et transport d'un croisillon). D'ailleurs, on remarque que, contrairement aux sessions réservées aux victimes de la guerre, les épreuves de natation et de sauvetage étaient rendues obligatoires pour les sessions spéciales. Sans doute parce qu'à l'époque le législateur estimait que ces candidats avaient pu bénéficier au préalable de meilleures conditions de préparation que les candidats victimes (prisonniers) de la guerre et des classes mobilisables. Au niveau des épreuves orales, on retrouve pour la psycho-pédagogie les mêmes thèmes d'interrogations que ceux prescrits pour les candidats victimes de la guerre¹⁹⁹⁰. Néanmoins, on note quelques nuances qui tiennent plus à des rajouts de thèmes qu'à de profondes modifications du programme défini pour la 2^{ème} année. Par exemple, pour l'épreuve orale de pédagogie pratique (règlements et techniques) et de démonstrations personnelles, on a pour les sessions spéciales la présence de l'athlétisme, des sports de combat (lutte, boxe, judo) et des sports collectifs¹⁹⁹¹, tandis que pour les sessions réservées aux victimes de la guerre, on a uniquement au programme les sports collectifs et l'athlétisme. La natation est donc absente des épreuves orales de pédagogie pratique comme d'ailleurs pour les sessions normales. S'adressant à des victimes de la guerre, on peut penser que cette diminution du nombre d'épreuves physiques (9 au lieu de 11) permettait d'adapter le concours à des candidats diminués physiquement et n'ayant pas pu pour de multiples raisons (prisonnier, résistant, blessures) s'entraîner physiquement et convenablement durant les années de conflit.

Rappelons, pour cette période 1945-1959, les différentes épreuves physiques et orales (maîtrise d'EPS et CAPEPS) :

- un 50m chronométré en choisissant une nage parmi la brasse, le dos crawlé et le crawl dans le respect des règles fédérales concernant les départs et les virages ;
- une épreuve de sauvetage chronométrée ; suite à un plongeon libre de 3m recherche puis remorquage en temps limité d'un figuratif immergé entre 2,50m et 3m ;
- une épreuve d'apnée ; une série de 3 apnées successives de 15m avec un départ toutes les 20'' ;

¹⁹⁹⁰ Arrêté du 7 novembre 1945. EPS/3^{ème} Bureau. Recrutement des Maîtres d'EPS, *op.cit.*, 3806 ; Arrêté du 15 septembre 1945, Examens et concours. Nature et programme des épreuves du diplôme de maître d'EPS pour les sessions réservées aux candidats victimes de guerre. BOEN, 55, 3600.

¹⁹⁹¹ Arrêté du 7 novembre 1945. EPS/3^{ème} Bureau. Recrutement des Maîtres d'EPS, *op.cit.*, 3806.

- des démonstrations de techniques de nage et de plongeurs côtés¹⁹⁹² ;
- des techniques de réanimation des noyés ;
- une leçon de natation (initiation sportive), connaissances des techniques et des règlements, organisation d'une compétition.

De cette analyse comparative entre les différentes sessions (normales, réservées ou spéciales) de recrutement des maîtres d'EPS, il en ressort, comme pour d'ailleurs l'ensemble des sessions du CAPEPS, que si les épreuves liées à la natation et au sauvetage étaient quasiment de nature identique, en revanche, elles pouvaient avoir un caractère facultatif ou non et éliminatoire ou non. Pour tous ceux qui avaient été notamment mobilisés en 1939, seule l'épreuve de natation était rendue facultative. D'ailleurs, la note obtenue à cette épreuve n'entrait en ligne de compte qu'autant qu'elle dépassait la moyenne¹⁹⁹³. On peut penser que ces aménagements d'épreuves avaient été proposés en raison de leur condition physique et/ou de leur impossibilité de pouvoir s'entraîner convenablement. Au niveau des épreuves orales de pédagogie pratique, la natation est présente (à compter de la session 1955) sous la forme d'une interrogation orale portant sur la connaissance des techniques et des règlements sportifs et d'une leçon d'initiation sportive. Ces épreuves orales de pédagogie pratique s'accompagnaient le plus souvent de démonstrations individuelles de techniques de nage. Nonobstant, que savons-vous concrètement de la nature des savoirs aquatiques (pratiques, théoriques, d'actions) qui ont été réellement dispensés, entre 1945 et 1958, aux élèves-maîtres d'EPS dans les CREPS ? Dans quelles conditions humaines (enseignants de natation) et matérielles (piscines) ces savoirs aquatiques ont-ils été transmis en fonction des ressources propres à chaque centre (CREPS) ?

Hélas, malgré nos investigations et notre recherche active de témoins, nous n'avons pas dans la population ici étudiée, contrairement d'ailleurs aux certifié(e)s, de maître d'EPS qui aurait été formé au cours de cette période (1945 à 1959) pour obtenir la maîtrise d'EPS. Nous avons simplement que quelques témoins qui ont été scolarisés dans un CREPS, le plus souvent pendant un an, avant d'intégrer ensuite l'ENSEP. Leurs témoignages nous donnent toutefois une idée des savoirs notamment pratiques qui leur furent alors dispensés dans un CREPS. On peut simplement supputer que le contenu et l'organisation pédagogique des cours de natation étaient sans doute assez proches de ce qui se faisait pour la formation des élèves-maîtres puisque, comme nous l'avons vu, les épreuves étaient identiques.

¹⁹⁹² Arrêté du 29 mars 1955, EPS/3^e Bureau, Épreuves de natation et de sauvetage du professorat d'EPS, *op.cit.*, 1065.

¹⁹⁹³ Arrêté du 15 septembre 1945. Nature et programme des épreuves de l'examen probatoire en vue de l'admission des étudiants victimes de la guerre 1939 dans un Centre de préparation spéciale au diplôme de maître d'EPS, *op.cit.*, 3603.

1.3. Maîtres et professeurs d'EPS au début de la Ve République 1959-1967 : une sportivisation à deux vitesses

Selon les historiens de l'EPS¹⁹⁹⁴, la sportivisation de cette discipline scolaire semble s'être accélérée entre 1959 et 1967. Mais que signifie ce processus ? Par sportivisation de l'EPS, nous entendons une transformation de ses pratiques et de ses finalités à partir de l'utilisation du sport. Sportiviser l'EPS, c'est donc finaliser et organiser ses enseignements et ses évaluations selon des principes méthodologiques et axiologiques propres à la culture sportive, à savoir l'entraînement, la spécialisation technique, la recherche de performances ainsi que les valeurs sociales et éducatives du sport. Mais, dans quel contexte historique cette sportivisation de l'EPS s'est-elle accentuée ?

Au début de la Cinquième République l'État souhaite se donner les moyens institutionnels et administratifs de pouvoir gérer intégralement le sport en France selon une logique jacobine¹⁹⁹⁵. C'est effectivement dans une conjoncture internationale dans laquelle le sport devient un outil de propagande que la politique gaullienne aspire à sportiviser l'EP et à encadrer les pratiques sportives extrascolaires par du personnel qualifié comme les titulaires d'un brevet d'État (Loi du 6 août 1963). D'ailleurs, dès 1934, dans son livre intitulé *Vers une armée de métier* le Général de Gaulle défend la valeur du sport pour donner, de manière moderne, aux soldats davantage de force et d'adresse dont a besoin la défense nationale¹⁹⁹⁶. Dès lors, l'EPS constitue un enjeu majeur dans la mesure où elle peut être mise au service d'une politique de démocratisation d'un sport mythifié et supposé éducatif. Les enseignants d'EPS représentent alors une petite armée au service d'un État prompt à vouloir sportiviser la société française dans son ensemble (les jeunes et les moins âgés, les femmes et les hommes, les handicapés et les valides, les militaires, les scolaires).

Toutefois, c'est contre l'avis de l'Inspection générale de l'EPS, nettement plus favorable à une EP traditionnelle et hygiénique, que l'arrêté du 5 octobre 1959¹⁹⁹⁷ signe le premier acte de la sportivisation officielle de l'EPS, puisque dorénavant les épreuves d'EPS au Baccalauréat deviennent obligatoires et reposent sur des pratiques sportives (athlétisme, gymnastique, natation, grimper) que l'on évalue le plus souvent avec le chronomètre et le décamètre. S'agissant de l'épreuve de natation au baccalauréat, la pénurie de piscines pousse alors la parole d'autorité à rendre facultative l'épreuve de natation au moins jusqu'en 1963. Toutefois, les élèves pouvaient fournir des attestations, des brevets ou des diplômes de natation (de 50m) délivrés soit par des maîtres nageurs sauveteurs (Fédération française de sauvetage,

¹⁹⁹⁴ B. During, (1981). *op.cit.* ; P. Arnaud, (1983). *op.cit.* ; Combeau-Mari, (1998). *op.cit.* ; M. Attali & J. Saint-Martin, (2004). *op.cit.*

¹⁹⁹⁵ A. Loret, (2008). *Le sport de la République. La France face au défi olympique*. Paris, Lassy-les-Châteaux.

¹⁹⁹⁶ C. de Gaulle (1934). *Vers une armée de métier*. Paris, Berger-Levrault, 150.

¹⁹⁹⁷ On note d'ailleurs que ces Instructions étaient surannées dans la mesure où elles précisaient dans leur partie introductive que « *Une réforme de l'Éducation est à l'étude.* », in Instruction du 20 juin 1959. *op.cit.*, 236.

Fédération française des MNS) ou des professionnels qualifiés du champ sportif (FFN)¹⁹⁹⁸. Cette possibilité à l'époque de pouvoir obtenir une équivalence pour l'épreuve de natation au baccalauréat avait été fortement contestée sur la forme par le SNEP en 1964¹⁹⁹⁹. Toutefois, elle leur offrit la possibilité de demander au pouvoir plus d'installations sportives dans l'optique d'assurer la démocratisation effective d'une EP scolaire de masse basée sur le sport. Ainsi, la stratégie mise en place par Maurice Herzog pour se jouer en quelque sorte de la contestation syndicale pour obtenir en retour plus de moyens de la part du pouvoir politique pour construire des stades, des piscines, des gymnases avait donc été payante. Outre la circulaire du 1^{er} juin 1961, qui transforme la demi-journée de plein air en demi-journée de sport, celle du 21 août 1962 constitue le troisième acte de la sportivisation des enseignements obligatoires et facultatifs de l'EPS. En ce qui concerne la natation, Maurice Herzog est alors attaché à défendre stratégiquement cette épreuve obligatoire au baccalauréat (50m nage libre) sans doute, comme nous venons de le voir, pour conduire l'État à construire encore plus de piscines. Le pari est en partie gagné, puisque c'est au début des années soixante-dix que l'opération des 1000 piscines, pilotée par Jean-Baptiste Grosborne²⁰⁰⁰ alors chef des services techniques de l'équipement au ministère de la Jeunesse et aux sports, permet la réalisation rapide et peu onéreuse de bassins normalisés. Concernant les IO de 1967, si d'un côté elles incarnent le premier acte de la scolarisation/désportivisation officielle de l'EPS en introduisant notamment une importante différenciation sémantique entre la notion de sport et celle d'activités physiques et sportives (APS), et, en affirmant que l'EPS ne doit pas se confondre avec les moyens qu'elle entend alors utiliser lorsqu'elle aspire à asseoir son statut de discipline d'enseignement ; de l'autre côté, elles participent toujours au processus de sportivisation de l'EPS dans la mesure où elles préconisent encore de s'étayer sur le sport de compétition, à l'exception de l'expression corporelle, de la danse, et de la gymnastique non sportive.

Durant cette période dite de sportivisation de l'EPS et d'*explosion scolaire*²⁰⁰¹, il apparaît clairement que le recrutement d'enseignants d'EPS s'accroît rapidement en réponse à l'accroissement des effectifs scolaires qui, entre 1960 et 1970, passent au niveau du premier cycle (public et privé) de 2 353 000 à 2 943 000, du second cycle court de 383 000 à 650 000, et du second cycle long de 421 000 à 848 000²⁰⁰². Pour répondre quantitativement à cet accroissement rapide des effectifs scolaires, l'État

¹⁹⁹⁸ Circulaire du 28 février 1963. Organisation des épreuves EPS dans les différents examens scolaires, *op.cit.*, 514-515 ; « L'organisation de cette épreuve posera certainement des problèmes parfois très délicats en raison de l'insuffisance numérique de nos piscines couvertes et des conditions atmosphériques qui pourront dans certaines régions gêner considérablement les séances qui devaient être prévues en vue de l'examen au mois de mai juin dans les piscines à l'air libre. Pour faciliter cette organisation en 1963, les candidats ayant obtenu des fédérations ci-dessous énumérées un diplôme ou brevet attestant qu'ils savent nager sur une distance de 50 mètres seront dispensés de l'épreuve de natation et obtiendront la note de 2 : Fédération française de natation, Fédération française de sauvetage, Fédération française des MNS. »

¹⁹⁹⁹ J.-P. Puyot (1984). *op.cit.*, 91.

²⁰⁰⁰ Il occupait déjà cette fonction sous la gouvernance de Maurice Herzog (1958-1966).

²⁰⁰¹ L. Cros, (1961). *L'explosion scolaire*. Paris, CUIP.

²⁰⁰² A. Prost, (1996). *op.cit.*, 158.

décide d'entreprendre une politique de recrutement massif et diversifié²⁰⁰³ du personnel enseignant d'EPS. En effet, selon J. Saint-Martin et M. Attali, le nombre d'enseignants d'EPS évolue, entre 1959 et 1967, de 6 059 à 11 767. Pour autant, cette augmentation du nombre d'enseignants ne permet pas de réduire le taux d'encadrement de l'EPS puisque si en 1959 il y avait un enseignant pour 209,4 élèves, en 1967, ils en dénombrent un pour 217,4²⁰⁰⁴. Autrement dit, les effectifs élèves progressent plus vite que ceux des enseignants d'EPS malgré les efforts consentis par l'État pour en recruter davantage. Ce constat nous interroge alors sur la démocratisation effective de cette discipline scolaire sur un plan quantitatif. En ce qui concerne la répartition entre les différents corps qui constituent le personnel enseignant d'EPS nous avons pu retrouver pour les années 1966 et 1967 les indications chiffrées suivantes :

	Lycées	CES ²⁰⁰⁵	CET ²⁰⁰⁶	Totaux
Professeurs certifiés	3084 (49,8%)	233 (3,7%)	141 (2,3%)	3458
Maîtres EPS	1832 (29,5%)	224 (3,6%)	682 (11%)	2738
Totaux	4916 (79,3%)	457 (7,3%)	823 (13,3%)	6196

Tableau n°72 : Répartition du personnel titulaire à temps complet d'EPS

dans les établissements publics du 2nd degré 1966-1967²⁰⁰⁷.

On constate donc qu'en 1967 les maîtres d'EPS (2738) étaient moins nombreux que les professeurs certifiés (3458).

Si, sous la Quatrième République l'identité de l'EPS reste dans sa globalité inscrite dans la tradition hygiénique, en revanche, elle se trouve à la fin des années cinquante de plus en plus éloignée de l'évolution de la société française en matière de demande d'activités physiques²⁰⁰⁸. Même s'il est vrai que les IO de 1959 introduisent, dans le cadre de la gymnastique fonctionnelle, l'enseignement des gestes sportifs à condition toutefois de le préserver de l'aspect récréatif du sport. Or, l'évolution des curricula formels montre qu'à partir de la circulaire de 1962, jusqu'aux IO de 1967, le processus de sportivisation de l'EPS s'accroît. Comment alors, durant les années soixante, la nature des savoirs aquatiques exigés d'un côté, par les concours nationaux tels que le CAPEPS, le diplôme de maître d'EPS et, de l'autre côté, réellement enseignés aux élèves-maîtres et aux élèves-professeurs a-t-elle évolué ?

²⁰⁰³ Grâce à la création de nouveaux corps comme celui des chargés d'enseignement en 1960 (décret 60.403 du 22 avril 1960), et des professeurs adjoints en 1961 (anciens régime, décret 61.926 du 17 août 1961).

²⁰⁰⁴ M. Attali, & J. Saint-Martin, (2006). *op.cit.*, 59.

²⁰⁰⁵ C'est-à-dire des Collèges d'enseignement secondaire (CES). Les Collèges d'enseignement général (1959) deviennent à compter de 1963 (Réforme Fouchet) des CES.

²⁰⁰⁶ C'est-à-dire des Collèges d'enseignement technique qui voient le jour en 1960 suite à la transformation des Centres d'apprentissage (CA).

²⁰⁰⁷ D'après Personnel d'éducation physique et sportive dans les établissements publics du second degré, 1966-67, MEN, Paris, *op.cit.* Ce tableau ne tient pas compte des personnels titulaires comme les chargés d'enseignement (n=304), les instituteurs spécialisés (n=191), des personnels non titulaires (maîtres auxiliaires n=1275), et des temps partiels (n=158).

²⁰⁰⁸ T. Terret, (2002, a). *op.cit.*

1.3.1. Le CAPEPS et la sportivisation des épreuves aquatiques

Entre 1959 et 1967, l'évolution du profil de professionnalité recherché chez les professeurs certifiés (CAPEPS) au travers notamment des épreuves professionnelles serait selon C. Amade-Escot « *de nature davantage organisationnelle* »²⁰⁰⁹. En l'espèce, il s'agissait apparemment de recruter plutôt des acteurs de terrain en capacité de savoir gérer « *des espaces, des temps et des matériels* »²⁰¹⁰ pour transformer les élèves par le truchement de situations d'apprentissage variées visant l'acquisition de techniques sportives (techno-centrisme) selon des normes scolaires (orthodoxie) et sportives établies. Ainsi, selon C. Amade-Escot, au début des années soixante, parmi les savoir-faire didactiques et pédagogiques qui différencient, donc qui fondent au moment du concours la professionnalité de l'enseignant d'EPS, les candidats au CAPEPS ce sont plutôt les compétences relatives à la présentation linéaire et progressive de contenus technico-centrés (techniques sportives), « *à leur articulation avec les objectifs et avec le niveau des élèves.* »²⁰¹¹ Ces résultats corroborent ceux qui ont été mis en évidence par J. Marsenach lorsqu'elle indique qu'au cours de cette période (années soixante) l'évolution (l'innovation) des contenus renvoie à « *trouver des solutions puis à perfectionner, des mises en situation très construites (...) le perfectionnement portant sur le respect de certaines normes et sur l'application de la solution découverte à des solutions variées.* »²⁰¹² Qu'en est-il alors de l'évolution, entre 1960 et 1967, des épreuves du CAPEPS²⁰¹³ ? Les savoirs aquatiques exigés ont-ils changé par rapport à la période étudiée précédemment (1945-1959) ?

Les deux tableaux suivants (n°73 et 74) présentent l'évolution des épreuves du CAPEPS entre 1960 et 1967 dans un contexte historique marqué par la sportivisation de l'EPS. Que constatons-nous alors comme principales évolutions au niveau de l'ensemble des épreuves du CAPEPS ? Les épreuves relatives à la natation (et au sauvetage) ont-elles connu des modifications importantes ?

²⁰⁰⁹ C. Amade-Escot, (1993). *op.cit.*, 369.

²⁰¹⁰ *Ibid.*, 369.

²⁰¹¹ *Ibid.*, 371.

²⁰¹² J. Marsenach, (1982). *op.cit.*, 65.

²⁰¹³ Au cours de cette seconde période il n'y a plus de session spéciale ou réservée.

Date/Titres	Epreuves écrites orales et physiques	Epreuves physiques et orales : natation sportive et sauvetage
1960 CAPEPS 2 parties	<p><u>1ère partie CAPEPS (admissibilité)</u></p> <p><u>Epreuves écrites</u> : anatomie, physiologie, psychopédagogie coef.4/80 points</p> <p><u>Epreuves orales</u>: anatomie, physiologie, psychopédagogie coef.3/60 points et 2 démonstrations sur les techniques sports collectifs coef.2/40 points.</p> <p><u>Epreuves physiques</u> : épreuves cotées; 4 en athlétisme, 1 grimper, natation, exercices à mains libres, agrès, rythmique ou haltérophilie coef.coef.9/180 pts. Epreuve de sauvetage éliminatoire.</p>	<p><u>Epreuves physiques</u></p> <p><u>Natation pratique</u> : épreuve chronométrée pour les JF et JH : 50m crawl ou 50m brasse.</p> <p><u>Sauvetage</u> : recherche d'un croisillon (1kg5) à 3m de profondeur, transport sur 10m et maintien de 1 minute. Eliminatoire.</p> <p>A partir de 1960 : concours d'entrée ENSEPS et IREPS : 100m chronométré JH et JF nage libre, brasse, dos crawlé, papillon,</p>
	<p><u>2ème partie Examen probatoire (admissibilité)</u></p> <p><u>Epreuves écrites</u> : sciences appliquées à l'EPS, techniques des exercices physiques et sportifs coef.2/40 pts</p> <p><u>Epreuves orales</u>: anatomie, physiologie ou hygiène coef.2/40points interrogation et démonstrations sur la technique des exercices physiques et sportifs coef.2/40 pts.</p> <p><u>Epreuves physiques</u> : 5 épreuves d'athlétisme (haies, perche, javelot, course). Natation, sauvetage, exercices à mains libres, agrès, saut de cheval JG, rythmique JF. Coef.8/160 pts</p>	<p>Natation éventuellement à l'écrit.</p> <p>Natation éventuellement à l'oral et démonstrations.</p> <p><u>Natation pratique</u> : Pour les JF et JH : 50m chronométré crawl ou 50m brasse ou dos crawlé. Démonstrations des styles de nage 10 à 15m (brasse, crawl, dos) du plongeon, des départs et des virages</p> <p><u>Sauvetage</u> : plongeon de 3m, recherche d'un croisillon (1kg5) à 3m de profondeur puis transport et maintien de 1 minute.</p>
	<p><u>2ème partie Epreuves de classement</u></p> <p><u>Epreuves écrites</u>: pédagogie générale, pédagogie appliquée coef.4/80 pts.</p> <p><u>Epreuves physiques</u>: 1 athlétisme, 1 gymnastique, 1 natation, 1 rythmique JF. coef.2 40pts.</p> <p><u>Epreuves orales</u>: exposé de pédagogie générale ou appliquée coef.2/40 pts. un exposé sur la connaissance des méthodes coef.2/40pts.</p> <p><u>Epreuves de pédagogie pratique</u>: coef 10/200pts</p> <p>Composition d'une séance d'EP: leçon foncière, leçon préparatoire, leçon d'étude en accord avec les IO, coef.4.</p> <p>Enseignement d'une danse populaire, coef.1.</p> <p>Examen d'élèves: détermination des points faibles et remédiations, coef.3.</p> <p>Exécution par le candidat d'un ou plusieurs exercices coef.1, exercices coef.2. Apprentissage d'un geste sportif + démonstrations et interrogation sur les techniques : sports de combat, sports athlétiques, natation, agrès coef.3. Apprentissage de la technique individuelle et de la tactique d'un d'un sport collectif et démonstrations, coef.4.</p> <p>Epreuve de rythmique JF coef. 1/2.</p>	<p><u>Natation pratique (option)</u>: démonstrations de 3 nages (crawl, brasse, dos crawlé) ou de 3 plongeurs de style.</p> <p>Epreuve facultative d'apnée: 3 plongeurs de 20" ave parcours de 15m.</p> <p><u>Epreuve orale de natation</u> : leçon de natation avec démonstrations techniques et interrogation sur les techniques. Epreuve avec groupe d'élèves.</p>

Tableau n° 73 : Les épreuves du CAPEPS 1^{ère} et 2^{ème} partie en 1960²⁰¹⁴.

²⁰¹⁴ Arrêté du 20 décembre 1960. Modification des épreuves du CAPEPS 1^{ère} et 2^{ème} parties. BOPEN n°2, 137-144.

Date/Titres	Epreuves écrites orales et physiques	Epreuves physiques et orales : natation sportive et sauvetage
1966 ²⁰¹⁵ CAPEPS 2 parties 3 ans	<u>1ère Partie CAPEPS (admissibilité)</u> <u>Epreuves écrites</u> : anatomie, physiologie, psychopédagogie coef.4/80 points <u>Epreuves orales</u> : anatomie, physiologie, psychopédagogie coef.3/60 points <u>Epreuves physiques</u> : épreuves cotées ; 4 en athlétisme, natation, gymnastique (agrès, mains libres), sports collectifs, rythmique coef.11. 220pts.	<u>Epreuves physiques</u> <u>Natation pratique</u> : épreuve chronométrée 100m nage libre, ou brasse ou dos crawlé ou papillon pour les JF et JH (coef.2) <u>Sauvetage</u> : recherche d'un croisillon (1kg5) à 3m de profondeur, transport sur 10m et maintien de 1 minute.
	<u>2ème partie Examen probatoire (admissibilité)</u> <u>Epreuves écrites</u> : sciences appliquées à l'EPS, techniques des exercices physiques et sportifs, psychologie, coef.4/80 pts <u>Epreuves orales</u> : sciences, techniques, psychologie coef.3/60points <u>Epreuves physiques</u> : 4 épreuves d'athlétisme (haies, perche, javelot, course), natation, sauvetage, gymnastique (agrès, mains libres), saut de cheval ou mouton, rythmique et folklore JF, coef.7,5/150 pts.	Natation éventuellement à l'écrit. Natation éventuellement à l'oral. <u>Natation pratique</u> : Pour les JF et JH : 4X25m 4 nages chronométré (100m 4 nages). Interrogation règlements accompagnée d'une démonstration sur les techniques de départ et virage. <u>Sauvetage</u> : plongeon de 3m, recherche d'un croisillon (1kg5) à 3m de profondeur puis transport point départ ou maintien de 1 minute. Epreuve éliminatoire.
	<u>2ème partie Epreuves de classement</u> <u>Epreuves écrites</u> : pédagogie générale, pédagogie appliquée coef.4/80 pts. <u>Epreuves physiques</u> : 1 athlétisme, 1 gymnastique, 1 natation, sports collectifs1 rythmique JF. Coef.3 60pts. <u>Epreuves orales</u> : exposé de pédagogie générale coef.2/40 pts. un exposé sur la connaissance des méthodes coef.2/40pts. <u>Epreuves de pédagogie pratique</u> coef 7/140pts Composition d'une séance EPS coef.2, leçon déficits morphologiques Apprentissage d'un geste sportif + démonstrations et interrogation sur les techniques : sports de combat, sports athlétique, natation, agrès coef.3. Apprentissage de la technique individuelle et de la tactique d'un sport collectif et démonstrations, coef.4. Epreuve de rythmique JF coef. 1/2. <u>Epreuve de pédagogie pratique</u> : (coef.8 160pts) Stage de six semaines avec 2 conseillers pédagogiques.	<u>Natation pratique</u> : (coef.2) épreuve chronométrée au choix parmi 100m NL ou papillon, dos crawlé, 200m brasse, 400m NL et démonstration d'un plongeon de style et correction de 2 plongeurs d'autres candidats. Démonstration water-polo JG et en natation artistique JF, suivies d'observations, de commentaires et de corrections auprès de deux autres candidat(e)s . <u>Epreuve orale de natation</u> : leçon de natation avec démonstrations techniques et interrogation sur les techniques de nage, de virage...

Tableau n°74 : Les épreuves du CAPEPS 1^{ère} et 2^{ème} partie en 1966²⁰¹⁶.

Entre 1960 et 1967, l'économie générale du CAPEPS est conservée dans la mesure où il y a toujours eu quatre blocs d'épreuves (écrites, orales, physiques, pédagogies pratiques) au niveau de la 1^{ère} et de la 2nd partie. Le législateur a également maintenu une admissibilité à la fin des épreuves écrites et orales de la 1^{ère} partie et de l'examen probatoire. On constate également que les matières servant de base aux épreuves écrites, orales et physiques, n'ont pour ainsi dire pas varié entre 1960 et 1967. En effet, on retrouve toujours les sciences appliquées à l'EPS (anatomie, physiologie), la pédagogie générale et la pédagogie appliquée, la psychopédagogie, les connaissances techniques des exercices physiques et sportifs, les mêmes épreuves physiques (athlétisme, natation, agrès, sports collectifs). Toutefois, on note

²⁰¹⁵ Première session en 1967.

²⁰¹⁶ Arrêté du 12 septembre 1966. Modification des épreuves du CAPEPS 1^{ère} et 2^{ème} parties. BOPEN n°37, 2203-2213.

des éléments nouveaux comme par exemples la présence d'un écrit et d'un oral de psychologie, l'introduction de l'haltérophilie (JG), du water-polo (JG), et de la natation artistique (JF) dans les épreuves physiques, ainsi que la suppression de la présence de groupes d'élèves pour les épreuves orales de pédagogie pratique. On peut supposer d'ailleurs que l'apparition de la psychologie²⁰¹⁷ dans le concours, et donc en amont dans la formation initiale des élèves-professeurs, renvoie à la volonté de se centrer davantage sur l'élève apprenant que sur les seules techniques sportives.

Sur un plan fonctionnel, on peut voir que l'évolution de la répartition des bases de points attribués aux différents blocs d'épreuves entre le CAPEPS de 1960 et celui de 1967, montre que :

CAPEPS 1ère partie (JG et JF)	1960 : bases de points attribués	1966 : bases de points attribués
Epreuves écrites	80	40
Epreuves orales	110	60
Epreuves physiques	170	220
Examen probatoire 2ème partie		
Epreuves écrites	40	80
Epreuves orales	80	60
Epreuves physiques	130	150
Epreuves de classement 2ème partie		
Epreuves écrites	80	80
Epreuves orales péda.	80	80
Epreuves physiques	60	60
Epreuves péda. pratiques.	230	140
Stage pédagogique		160

Tableau n°75 : Répartition des bases de points aux épreuves du CAPEPS

(1^{ère} et 2^{ème} partie) entre 1960 et 1967.

- la valeur en pourcentages des points attribués aux épreuves physiques augmente considérablement en 1967 (70% des points au lieu de 47% en 1960) au détriment des épreuves écrites (12,5% en 1966 au lieu de 22% en 1960) et orales (18,7% en 1966 au lieu de 30% en 1960).

Autrement dit, entre 1960 et 1967 le législateur a davantage accordé de l'importance aux épreuves physiques au niveau de la 1^{ère} partie du CAPEPS. Ce qui nous amène à dire qu'entre 1960 et 1967 l'admissibilité, pour les candidats et les candidates, s'est donc davantage jouée sur leurs prestations dans les épreuves physiques (chronomètre, décamètre, démonstrations techniques) que sur les épreuves écrites et orales.

²⁰¹⁷ Pourtant cette préoccupation n'est pas nouvelle dans le champ de l'EP, en atteste la parution du livre de E. Loisel, (1934). *Les bases psychologiques de l'EP*. Paris V, Bourrelier. Selon G. Roux, alors Directeur général de la Jeunesse et des Sports, le livre d'E. Loisel est « Plus qu'un ouvrage de pédagogie, plus qu'une étude méthodologique, plus qu'une oeuvre technique, Les Bases psychologiques de l'EP d'Ernest Loisel représentent une somme d'informations, de considérations, d'analyses et de réflexions telles qu'elles nous apparaissent comme un ouvrage essentiel à la connaissance réelle de l'EP. » in E. Loisel (1934). *op.cit.*, 3.

S'agissant de l'évolution des bases de points attribués au niveau de l'examen probatoire (2^{ème} partie CAPEPS), on voit qu'entre 1960 et 1967 les épreuves écrites ont pris plus d'importance (27,5%) par rapport au CAPEPS version 1960 (16%) ; et que si le poids des épreuves physiques s'est maintenu autour de 52%, en revanche, celui des épreuves orales est passé de 20,5% à 32%. Cette évolution montre que le législateur a cherché à valoriser (donc à sélectionner) au fil du temps, des candidats admissibles aux épreuves de classement sachant mieux maîtriser l'écrit et des connaissances académiques (psychologie) et technologiques (techniques des exercices physiques et sportifs) ainsi que de bons praticiens sportifs puisque l'importance accordée aux épreuves physiques n'a pas varié entre 1960 et 1967. Enfin, les épreuves de classement n'ont pour ainsi dire pas changé, entre 1960 et 1966, ni au niveau des coefficients attribués aux différentes épreuves ni au niveau de la nature des épreuves. Toutefois, on note l'apparition d'un stage en milieu scolaire de six semaines et la disparition de la présence d'élèves²⁰¹⁸ au moment des épreuves de pédagogie orale pratique.

L'évolution des épreuves de natation et des savoirs aquatiques exigés (1959-1967)

Il apparaît clairement qu'entre 1960 et 1967 les épreuves relatives à l'activité natation ont considérablement évolué sous l'effet sans doute du processus de sportivisation qu'a connu l'EPS dans son ensemble au cours de cette décennie. Qu'en est-il exactement ?

Les savoirs aquatiques pratiques

Entre 1959 et 1967, on passe au niveau :

- de la 1^{ère} partie du CAPEPS : d'un 50m brasse ou crawl chronométré à un 100m chronométré brasse ou nage libre ou dos crawlé ou papillon. Autrement dit, on double la distance de course et on ouvre aux quatre nages sportives réglementées par la FINA ;

- de l'examen probatoire (2^{ème} partie) : d'un 50m chronométré brasse ou crawl²⁰¹⁹ ou dos crawlé avec ensuite des démonstrations des principaux styles de nage (brasse, crawl, dos crawlé) sur des distances de 10 à 15m, du plongeon et des virages correspondant à chaque style, « à un parcours de 4X25m 4 nages dans l'ordre papillon, dos crawlé, brasse, crawl²⁰²⁰ suivi d'une interrogation accompagnée le cas échéant d'une démonstration portant sur les techniques de départ et virage, sur les règlements de la natation au choix du jury. »²⁰²¹ Comme pour la 1^{ère} partie du CAPEPS, la distance est doublée avec une ouverte aux

²⁰¹⁸ Pour quelles raisons ? Le coût, l'organisation, l'équité des candidats ...

²⁰¹⁹ Contrairement à la 1^{ère} partie du CAPEPS (1960), le législateur prend le soin de distinguer le crawl de la nage libre sans doute pour imposer la maîtrise de cette technique de nage.

²⁰²⁰ Cela correspond à l'ordre établi par la FINA dans les épreuves de quatre nages individuelles.

²⁰²¹ Arrêté du 12 septembre 1966. *op.cit.*, 2207-2208.

quatre nages sportives. Il y a également toujours la présence de démonstrations techniques mais qui sont dorénavant adossées à une interrogation technique et réglementaire ;

- de l'épreuve de classement (2^{ème} partie CAPEPS) : d'une épreuve de démonstration de nages (brasse, crawl, dos crawlé chacune sur 50m) ou de trois plongeurs de style pour les JG et JF à en 1967 :

1/. pour les candidats et les candidates, un parcours chronométré au choix parmi 100m NL, 400m NL, 100m dos crawlé, 100m papillon, 200m brasse (coef.2) ;

2/. pour les candidats et les candidates une démonstration d'un plongeur de style au choix suivie de l'observation et de la correction éventuelles de deux autres plongeurs de groupes différents exécutés par d'autres candidats (coef. 0,5) ;

3/. pour les candidats une démonstration suivie d'observations et de commentaires en water-polo (coef. 0,5) ;

4/. pour les candidates une démonstration d'une figure de natation artistique au choix suivie d'observations et de commentaires sur deux figures différentes exécutées par d'autres candidates (coef.05).

Que dire alors de l'évolution des barèmes et des exigences chronométriques entre 1960 et 1967 ?

L'évolution des exigences chronométriques

Entre 1959 et 1967, la note pratique de natation pour la première partie du CAPEPS est déterminée à partir de la table Letessier²⁰²². La cote 260 pour les candidats et la cote 170 pour les candidates sont éliminatoires après décision du jury. Il s'agit alors d'une note totale (T) qui est déterminée à partir des résultats obtenus pour l'ensemble des six épreuves cotées et convertie en note (N) sur 120 au moyen de la formule $N=T-1740/6$ pour les candidats et $N=T-1260/6$ pour les candidates. Pour l'examen probatoire, on reconduit le même principe mise à part que la note (N) est basée sur un total de 50 et que les nombres contenus dans la formule changent. Ainsi pour les candidats nous avons $N=T-1450/12$ pour les candidates $N=T-840/12$. Les cotes 260 pour les JG et 170 pour les JF demeurent éliminatoires après décision de

²⁰²² Voir annexe n°9 : table Letessier épreuves physiques cotées CAPEPS 1964 ; in CAPEPS (1964). *Programmes d'études, d'examens et de concours*. Brochure n°153 (1966). MEN-IPN, Paris, 107-109.

jury²⁰²³. Pour l'épreuve de classement l'appréciation notamment des plongeurs de style s'effectue à partir d'un tableau de figures cotées²⁰²⁴.

À compter de 1966, les épreuves de natation changent considérablement. En effet, comme nous l'avons vu, elles s'étoffent en nombre, elles s'allongent en distance et s'ouvrent à toutes les nages sportives et même au water-polo et à la natation artistique. Le tableau suivant est un extrait des barèmes (1^{ère} et 2^{ème} parties CAPEPS) à compter de 1966 :

Candidats / Candidates						Libre			Brasse		100m dos	100m pap	100m 4 nages
						100m	400m	1500m	100m	200m			
P3	P2	P1	P3	P2	P1								
20						1'00	4'50	19'31	1'18	2'48	1'09	1'07	
15	16	16				1'11	5'41	22'59	1'31	3'17	1'21	1'21	1'23
10	11	11	16	17	17	1'23	6'41	27'04	1'47	3'52	1'36	1'37	1'38
5	6	6	11	12	12	1'37	7'52	31'52	2'05	4'33	1'52	1'57	1'56
1	2	2	7	8	8	1'51	8'57	36'19	2'22	5'10	2'07	2'15	2'12

Tableau n°76 : Extrait des barèmes natation JF et JG, 1^{ère} et 2^{ème} partie, CAPEPS 1966²⁰²⁵.

Dès lors, les exigences chronométriques pour les épreuves physiques de natation cotées ont-elles été rendues plus difficiles entre 1959 et 1967 ?

Pour le savoir nous avons alors comparé les exigences chronométriques nécessaires pour obtenir en P1 ou en P2 (examen probatoire) la note de 10 sur 20, chez les JF et chez les JG, avant 1960 et à partir de 1967.

Ainsi, si jusqu'en 1966 les JG devaient nager en P1 (1^{ère} partie CAPEPS) le 50 nage libre en 42''2 (soit environ 1'27 au 100m), le 50m dos en 46''3 (soit environ 1'35 au 100m), le 50m brasse en 47''2 (soit environ 1'37 au 100m) pour obtenir la note de 10/20, et bien à compter de 1967²⁰²⁶ il fallait qu'ils parcourent le 100m NL en 1'26, le 100m dos en 1'39, le 100m brasse en 1'50. S'agissant des jeunes filles, si elles devaient en 1960 nager en P1 le 50 nage libre en 58''4 (soit environ 2'00 au 100m), le 50m dos et le 50m brasse en 1'02''1 et 1'02''4 (soit environ 2'07 au 100m) pour obtenir la note de 10/20, et bien à partir de la session de 1967, il fallait qu'elles parcourent le 100m NL en 1'44, le 100m dos en 2'00, le 100m brasse en 2'13. (Les distances de course sont donc doublées.) Ces constats valent également pour

²⁰²³ *Ibid.*, 44.

²⁰²⁴ *Ibid.*, 110. Voir annexe n°10 tableau complémentaire de cotation des plongeurs de style.

²⁰²⁵ Voir annexe n°11 : Natation barèmes des épreuves cotées prévues dès 1966, in MEN-INP, (1969). *Professeurs d'EPS*, Brochure n°450, 90-91. Le 1500m NL ne concerne que les Jeunes Gens.

²⁰²⁶ Pour situer le niveau de ces exigences chronométriques du CAPEPS nous indiquons les records de France masculins et féminins sur les épreuves de 100m (1967-1968) : 100m NL messieurs 52''9, dames 1'02''3 ; 100m brasse messieurs 1'10''6, dames 1'20''5 ; 100m dos messieurs 1'01''8, dames 1'07''9 ; 100m papillon messieurs 59''5, dames 1'11''2 ; in P.-R. Guilbert, (1968). *op.cit.*, 213.

la comparaison des exigences chronométriques pour P2 en 1960 et P2 à compter de 1967 (examen probatoire). On voit donc bien que si les exigences chronométriques (P1 et P2)²⁰²⁷, chez les JF et les JG, ont durci entre 1960 et 1966 au niveau de crawl (équivalent 100m), en revanche, les temps exigés en dos et surtout en brasse pour obtenir la note de 10 sur 20 ont quelque peu baissé. On suppose que cette évolution avait pu encourager à l'époque les candidats et les candidates à choisir plutôt la brasse que le crawl ou le dos. C'est justement ce qu'ils firent en attestent, comme nous le verrons, les rapports de jurys.

On voit donc bien qu'entre 1959 et 1967 les épreuves pratiques de natation, comme pour d'ailleurs les autres sports présents dans le concours, ont été « sportivisées ». Effectivement, on constate premièrement une multiplication d'offre d'épreuves basées sur celles de la natation sportive (en crawl, en papillon, en 4 nages), secondement, une augmentation des distances de course (100m, 200m, 400m), enfin une obligation de maîtriser les quatre nages sportives, ainsi que les virages et les départs de spécialité, lors d'une épreuve chronométrée ou de démonstrations techniques. Par ailleurs, les candidats et les candidates devaient montrer qu'ils maîtrisaient des savoir-faire, des savoirs (règlements et techniques), et des savoirs d'action pédagogique dans l'activité plongeon, dans l'activité water-polo pour les JG, et en natation artistique pour les JF. Ces épreuves étaient toutefois affectées d'un coefficient plus faible (0,5 pour chacune d'elle) que celui donné pour la natation (coefficient 2). Au final, les candidats et les candidates étaient tenus de maîtriser des savoirs dans les quatre activités physiques culturellement affiliées à la FINA (natation sportive, plongeon, water-polo, natation artistique). On note que si l'épreuve de sauvetage est toujours rendue éliminatoire, en revanche, celle d'apnée, devenue facultative en 1955, fut supprimée à compter de la session de 1965²⁰²⁸.

Ces constats attestent donc de la sportivisation des exigences²⁰²⁹ fixées, entre 1960 et 1967, au moins au niveau des épreuves physiques de natation du CAPEPS. Car, en effet il s'agissait pour les candidats et les candidates de nager le plus vite possible une distance imposée dans une structure standardisée en ayant recours uniquement à des techniques de nage, de virage et de départ codifiées et réglementées selon les normes établies par la FINA. Mais que pouvons-nous dire de l'évolution des savoirs aquatiques théoriques et d'action exigés par les autres épreuves du CAPEPS ?

Les savoirs aquatiques théoriques

Entre 1959 et 1967 les candidat(e)s ont toujours fait montre qu'ils maîtrisaient des connaissances réglementaires et technologiques sur tout ou partie des quatre techniques de nage sportive, des virages et

²⁰²⁷ CAPEPS (1964). *Programmes d'études, d'examens et de concours*. Brochure n°153. Paris, INP, 107-109.

²⁰²⁸ Arrêté du 14 décembre 1964. Suppression de l'épreuve d'apnée sous l'eau au CAPEPS et au diplôme de maître d'EPS, BOEN n°3, *op.cit.*, 163. Art.1^{er} « Est supprimée à partir de la session de 1965 l'épreuve facultative d'apnée sous l'eau (...) dans le but de délivrer éventuellement aux candidats reçus le diplôme d'État de MNS. Art.2. Les candidats désirant être titulaires du diplôme de MNS devront se présenter aux sessions normales de l'examen. »

²⁰²⁹ On suppose qu'en amont cette sportivisation des exigences prescrites a eu des effets sur la nature de la formation initiale des élèves-professeurs d'EPS (savoirs aquatiques).

des départs de spécialité. Ces connaissances pouvaient être alors évaluées (examen probatoire) au niveau de l'épreuve écrite et/ou orale intitulées « *techniques des exercices physiques et sportifs* » et également au niveau de l'épreuve orale de pédagogie pratique (épreuve de classement). Toutefois, on suppose qu'entre 1959 et 1967 les candidat(e)s ont dû très certainement étoffer leurs connaissances réglementaires et technologiques sur l'activité natation, du fait de l'introduction des quatre nages sportives, ainsi que sur le plongeon, le water-polo (JG) et la natation artistique (JF). En définitive, les candidat(e)s ont été conduits au fil temps à maîtriser davantage de connaissances sur l'ensemble des techniques et des règlements propres aux activités fédérées au sein de la FINA : natation sportive, water-polo, plongeon, natation artistique. La volonté institutionnelle de se référer exclusivement au modèle fédéral est donc ici explicitement affichée dans un contexte historique marqué, selon les historiens de l'EPS, par la sportivisation de cette discipline scolaire.

Les savoirs d'action : pédagogiques et didactiques²⁰³⁰

Entre 1959 et 1967, nous constatons que les candidat(e)s ont toujours été évalués sur leur capacité à proposer au moment des épreuves orales de pédagogie pratique (CAPEPS, 2^{ème} partie, épreuve de classement) des progressions d'exercices, ou des procédés d'apprentissage, pour l'enseignement de gestes sportifs suivis de démonstrations et d'interrogations sur les techniques comme celles inhérentes à la natation sportive (nages, virages, départs). On suppose alors que les propositions des candidats devaient tenir compte de l'âge des élèves et de leur niveau de pratique dans l'activité (définition, différenciation, hiérarchisation des savoirs à transmettre). Si, en 1960, les candidats agissaient avec de vrais élèves, en 1967, ce sont les membres du jury qui fixaient au préalable les caractéristiques des élèves : âge, niveau de pratique, but à atteindre²⁰³¹. On peut penser que la suppression de la présence d'un groupe d'élèves réels était peut être liée à la volonté de faciliter l'organisation des épreuves orales de pédagogie pratique et de rendre plus équitable le questionnement entre les candidats. Outre la natation sportive, les candidat(s) ont été aussi évalués sur leur capacité à analyser des démonstrations techniques ou des figures d'autres candidats (deux démonstrations) en vue de leur proposer ensuite des corrections en plongeon (JF et JG), en water-polo (JG) ou en natation artistique (JF)²⁰³². Les autres candidats sont venus en quelque sorte remplacés les vrais élèves.

Comme pour les épreuves physiques, l'évolution de la nature des savoirs d'action exigés montre que le législateur a cherché, entre 1959 et 1967, à sélectionner plutôt des candidat(e)s ayant la capacité de pouvoir conduire des progressions d'exercices ou des procédés d'apprentissage adaptés, en 1960 à des

²⁰³⁰ L'usage de ce mot pour décrire cette période est sans doute quelque peu anachronique. Mais, pour faire de l'histoire, il nous faut parfois essayer de dire juste avec des mots faux comme l'indique A. Prost. (1996). *op.cit.*, 277.

²⁰³¹ Arrêté du 12 septembre 1966. Modification des épreuves du CAPEPS 1^{ère} et 2^{ème} parties. *op.cit.*, 2212.

²⁰³² *Ibid.*, 2212.

groupes d'élèves réels ou virtuels en 1967, en fonction de leur d'âge, de leur niveau de pratique, du but atteindre dans les quatre sports aquatiques culturellement affiliés à la FINA.

Ainsi, avant même que les IO de 1967 ne paraissent, on voit donc bien que l'État a œuvré, par le jeu des exigences curriculaires du CAPEPS, à recruter des acteurs qui devaient notamment :

- maîtriser corporellement un ensemble de savoir-faire liés à la pratique de la natation sportive (4 nages, virages, départs) ;
- connaître, sur un plan discursif, les règlements et les techniques sportives (savoirs théoriques) pour les enseigner en EPS et encadrer des élèves dans le cadre de l'AS et du sport scolaire ;
- être capables de proposer suite à une analyse commentée d'une production technique des progressions d'exercices ou des procédés d'apprentissage (savoirs d'action) pour enseigner des techniques sportives (quatre nages, virages, départs).

L'évolution des épreuves écrites, orales et pratiques (CAPEPS) relatives à l'activité natation porte donc l'empreinte du processus de sportivisation qui a infléchi de manière générale l'identité de l'EP scolaire au cours de cette décennie. Nonobstant, à l'échelon local, les différents centres de formation (CREPS, ENSEPS, IREPS) ont-ils eu les moyens humains et matériels pour pouvoir préparer convenablement les élèves-professeurs à ces nouvelles exigences curriculaires du CAPEPS ? Dans un premier temps, on suppose que les rapports de jurys (1^{ère} ou 2^{ème} partie) du CAPEPS devraient nous apporter à l'échelon national (2^{ème} partie) ou académique (1^{ère} partie) des éléments de réponse sur la nature et le niveau de maîtrise des savoirs aquatiques (pratiques, théoriques, d'action) des candidats et des candidates.

1.3.2. Rapports de jurys du CAPEPS et les savoirs aquatiques maîtrisés par les élèves-professeurs

C'est au travers de la lecture de rapports de jurys de CAPEPS (1^{ère} et 2^{ème} partie)²⁰³³ que nous avons pu identifier tout ou partie de la nature des savoirs (pratiques, théoriques, d'action) apparemment maîtrisés ou non par les candidat(e)s dans les différentes épreuves portant sur l'activité natation entre 1959 et 1967. Que nous disent ces rapports ?

²⁰³³ Ces rapports sont disponibles à la médiathèque de l'INSEP. Ils portent soit sur la 1^{ère} partie du CAPEPS ou la 2^{ème} partie. Les résultats sont parfois donnés en fonction du type de centre de préparation (CREPS ou IREPS ou ENSEP) et de leur localisation académique. Les épreuves orales et physiques de la 1^{ère} partie du CAPEPS furent organisées à l'échelon régional ou académique. Il y avait 5 centres en 1966 pour les candidats (Bordeaux, Boulouris Dinard, Nancy, Paris) et 5 également centres pour les candidates (Dijon, Houlgate, Montpellier, Tours, Wattignies).

Les savoirs pratiques (natation et sauvetage)

En 1959, la note moyenne obtenue par les JF (CAPEPS 1^{ère} partie) à l'épreuve pratique de natation (50m chronométré au choix parmi brasse, crawl, dos crawlé) avait apparemment baissé par rapport à la session de 1958 : 8,7²⁰³⁴ sur 20 en 1959 au lieu de 9,67 en 1958. Les examinateurs indiquaient alors que si « *les performances réalisées sont assez médiocres, les parcours effectués en brasse expriment un manque de préparation et de connaissances techniques.* »²⁰³⁵ Sur les 163 candidates, 158 (soit 97%) avaient choisi la brasse, 5 le crawl (soit 3%) et 0 le dos crawlé. On voit donc bien qu'à l'époque la technique de la brasse (nage utilitaire et sportive) était la plus choisie, donc sans doute la mieux maîtrisée et peut être encore la plus apprise dans les centres de formation, des techniques de nage chez les futurs professeur(e)s d'EPS. Les rapporteurs du jury insistaient alors sur les réelles difficultés rencontrées notamment par les élèves-professeurs dans les CREPS pour se préparer de manière convenable à cette épreuve de natation eu égard au manque criant de piscines. Selon eux, « *Il paraît certain qu'un grand nombre de candidates ont dû apprendre à nager pour entrer aux CREPS et les difficultés matérielles ne leur ont pas permis ensuite la pratique régulière de la natation. Cette situation est surtout dangereuse pour celles qui n'entrent pas à l'ENSEP et qui obtiennent un poste de délégué. Il conviendrait de prévoir un stage de perfectionnement à leur intention.* »²⁰³⁶ Cet extrait atteste de l'existence de réelles disparités de conditions matérielles pour se préparer aux épreuves physiques entre les candidat(e)s scolarisés dans les différents CREPS, voire les IREPS, et ceux qui entraient ensuite à l'ENSEP. En ce qui concerne l'épreuve de sauvetage, les examinateurs aboutissaient aux mêmes conclusions, à savoir que celles qui avaient pu bénéficier de bonnes conditions de préparation avaient réussi « *l'exercice sans difficultés.* »²⁰³⁷

S'agissant des JG, le rapport de la session de 1959²⁰³⁸ indique que la note moyenne obtenue à l'épreuve pratique de natation (CAPEPS 1^{ère} partie) par l'ensemble des 289 candidats²⁰³⁹ était de 10,87/20 soit deux points de plus que les JF pour une épreuve de nature identique²⁰⁴⁰ (50m chronométré au choix parmi crawl, dos crawlé, brasse). Si, sur les 289 candidats 219 (soit 76%) avaient choisi la brasse, ils étaient toutefois plus nombreux que les jeunes filles à pratiquer le crawl (n=66 soit 23%) ou le dos (1%). Si, sur plan technique, les JG semblaient avoir réalisé des progrès par rapport aux sessions précédentes, en

²⁰³⁴ Cette moyenne était la plus faible de toutes les épreuves physiques : 60m plat 14,17/20, poids 12,57/20, mains libres 11,76/20, rythmique, 10,6/20, grimper 9,4.

²⁰³⁵ Rapports de jurys de CAPEPS session 1959, jeunes filles, 1^{ère} partie, 9.

²⁰³⁶ *Ibid.*, 9.

²⁰³⁷ *Ibid.*, 10.

²⁰³⁸ Rapports de jurys de CAPEPS session 1959, jeunes gens, 1^{ère} partie.

²⁰³⁹ Cette note moyenne en natation (10,87/20) était de manière hiérarchique la quatrième plus mauvaise moyenne obtenue chez les candidats : 9,60/20 en agrès, 10,50/ poids, 10,73 100m plat. La note moyenne la plus élevée était celle obtenue en hauteur 12,85/20.

²⁰⁴⁰ Sachant que l'appréciation des performances se faisait uniquement à partir d'un barème sur un 50m (épreuve courte), cela pouvait peut être à l'époque avantager les garçons du fait de leur force physique.

revanche, « *les virages et les arrivées laissent toujours beaucoup à désirer.* »²⁰⁴¹ En ce qui concerne le sauvetage « *six candidats, insuffisamment entraînés et manquant de cran ont été éliminés.* »²⁰⁴²

Pour ce qui est des 136 candidats de la session de 1959 (CAPEPS 2^{ème} partie), leur note moyenne obtenue à l'épreuve pratique de natation (50m chronométré au choix parmi crawl, dos crawlé, brasse) était, comme d'ailleurs en 1958, de 11,11/20 ; soit la troisième moyenne la plus mauvaise des épreuves physiques²⁰⁴³. La moyenne à l'épreuve de démonstration était de 12,51/20. Les rapporteurs enregistraient alors que pour l'épreuve de natation pratique (50m chronométré) et de démonstration²⁰⁴⁴ de trois nages de style sur 10 à 15m, de virage, de départ, et de plongeon « *de nets progrès par rapport aux sessions précédentes : peu de parcours réalisés en crawl ou en dos crawlé.* »²⁰⁴⁵ Car en effet les candidats avaient choisi la brasse dans 67% des cas (n=91), puis le crawl (n=44) dans 32% des cas, et seulement moins de 1% le dos crawlé. De manière comparative avec les choix de nage des JF, on peut supposer qu'à l'époque ont orienté peut être davantage les garçons vers l'apprentissage du crawl, nage moderne et sportive par excellence, et les jeunes filles vers la brasse (nage sécuritaire). On peut d'ailleurs émettre l'hypothèse que la brasse incarnait sans doute encore dans les mentalités des intervenants de l'époque une nage plus douce et moins traumatisante que le crawl (la force, la vitesse) pour servir notamment une EP féminine se voulant être encore très protectrice du corps des futures génitrices. Enfin, s'agissant de l'épreuve de sauvetage, il semble que les JG avaient « *travaillé sérieusement cette épreuve.* »²⁰⁴⁶

Au niveau des épreuves de classement (CAPEPS 2^{ème} partie) datant de 1959, les neuf candidats qui avaient choisi cette « option » natation pratique (démonstration de trois styles de nage ou trois plongeurs) eurent, selon les examinateurs, montré une « *amélioration de niveau technique. Il y aurait cependant intérêt à scinder l'épreuve « option natation » en a/ option natation b/options plongeurs au choix du candidat. D'autre part, l'option natation serait matérialisée plus positivement par une épreuve chronométrée de préférence sur 100 m.* »²⁰⁴⁷ On observe donc une amélioration des techniques de nage qui selon les examinateurs pourrait donner lieu à une épreuve plus conséquente, sur un plan métrique voire chronométrique, qu'une simple démonstration de techniques bien souvent d'ailleurs plus difficile à évaluer qu'un temps sur 100m à partir d'un barème.

Pour la session de 1960 (CAPEPS, examen probatoire), la moyenne obtenue par l'ensemble des candidats (n=134) à l'épreuve de parcours de natation (50m chronométré) était de 10,87 et de 13,43 à l'épreuve de démonstrations. Par rapport à la session de 1959 (CAPEPS, examen probatoire), on

²⁰⁴¹ Rapports de jurys de CAPEPS session 1959, 1^{ère} partie, jeunes gens, *op.cit.*, 13.

²⁰⁴² *Ibid.*, 13.

²⁰⁴³ Rapports de jurys de CAPEPS session 1959, 2^{ème} partie, examen probatoire, jeunes gens, 11 ; « *9,21/20 au cheval, 10,80/20 aux barres.* »

²⁰⁴⁴ La moyenne générale était de 12,51 pour l'ensemble des 136 candidats.

²⁰⁴⁵ *Ibid.*, 13.

²⁰⁴⁶ *Ibid.*, 13.

²⁰⁴⁷ Rapports de jurys de CAPEPS session 1959, 2^{ème} partie, épreuves de classement, jeunes gens, 12.

enregistre une très légère baisse des performances chronométriques (11,11 en 1959) et une amélioration de la maîtrise gestuelle des techniques de nage (12,51 en 1959). Les candidats ont, quasiment comme en 1959, préféré choisir de parcourir l'épreuve plutôt en brasse (71,5%) qu'en crawl (24,5%) ou en dos (4%). Face à cette hégémonie de la brasse en raison sans doute de son récurrent positionnement de première nage à acquérir dans les discours pédagogiques et didactiques de certains théoriciens pédagogiques (Schœbel, Hébert etc.), les examinateurs proposaient pour « *susciter (lors des prochaines sessions) un plus grand intérêt en faveur du crawl et du dos crawlé, il conviendrait de désigner la nage du parcours par un tirage au sort juste avant l'épreuve.* »²⁰⁴⁸ Cette proposition était à notre avis intéressante mais un peu injuste pour l'époque. Car, si les centres de préparation (ENSEP) qui bénéficiaient de bonnes conditions matérielles pouvaient très certainement préparer plus facilement leurs élèves-professeurs dans les différents styles (brasse, crawl, dos crawlé) pour nager vite, en revanche, ceux qui ne disposaient pas de piscine à proximité de leur centre et qui, comme nous le verrons, effectuaient bien souvent des stages de natation à l'extérieur, auraient été très sérieusement désavantagés par cette proposition. Pour l'épreuve de démonstrations, les rapporteurs faisaient remarquer que « *dans l'ensemble grande amélioration sauf pour le départ en dos crawlé qui manque très souvent de vigueur et d'élévation.* »²⁰⁴⁹ On constate donc que les nages les moins choisies par les candidats (4%) sont, au moins au moment du départ, les moins bien maîtrisées. Est-ce le produit de la formation initiale ? Nous essaierons de le découvrir.

Le rapport du jury de CAPEPS (1^{ère} partie) de 1961 pour les candidates (n=264), indique qu'elles sont encore, et toujours plus que les JG, à choisir massivement la technique de la brasse pour l'épreuve chronométrée de 50m. En effet, elles étaient 248 (soit 94%) à avoir parcouru le 50m en brasse et seulement 15 (soit 5,5%) en crawl et 1 (soit 0,5 %) en dos. Dans « *l'ensemble les résultats assez faibles quatre candidates élimées par manque de préparation.* »²⁰⁵⁰ Il est clair, et sans surprise d'ailleurs, que la technique de la brasse restait dominante dans les choix des candidates dans un contexte natatoire qui encourageait encore à l'époque les formateurs²⁰⁵¹ à enseigner plutôt en première nage cette technique de nage utilitaire et sécuritaire et accessoirement sportive. Il faut dire qu'à la fin des années cinquante et au début des années soixante, le crawl était sans doute plus ancré chez les hygiénistes dans l'idée même d'EP moderne tournée vers les techniques sportives. De manière consubstantielle, le barème brasse était peut être plus « payant » que celui pour le crawl ou le dos crawlé.

²⁰⁴⁸ Rapports de jurys de CAPEPS, session 1960, 2^{ème} partie, examen probatoire, jeunes gens, 13.

²⁰⁴⁹ *Ibid.*, 14. Au niveau de l'épreuve de sauvetage les examinateurs (CAPEPS, session 1960) enregistraient « *des progrès très appréciables dans la recherche du mannequin, grande négligence dans le transport. Le mannequin était très souvent immergé et traîné dans l'eau n'importe comment. À déplorer le manque de correction dans les plongeurs.* » Pour l'apnée rendue facultative depuis 1955 (équivalence pour le diplôme de MNS) 40 des 45 candidats inscrits furent admis.

²⁰⁵⁰ Rapports du jurys de CAPEPS, session 1961, 1^{ère} partie, jeunes filles, 15. Le rapport indique que 73,5% des JF avaient été admises au CAPEPS 1^{ère} partie.

²⁰⁵¹ À l'époque É. Schœbel est encore en poste à l'ENSEP et responsable des enseignements de la natation.

Pour la session de 1962, les candidates ont encore privilégié la brasse pour l'épreuve de parcours (environ 95%) comme d'ailleurs en 1963²⁰⁵². Selon les examinateurs, le délaissement du crawl serait dû « *soit aux difficultés dans certains centres, soit au barème plus dur.* »²⁰⁵³ Ce constat nous invite à nous intéresser (une fois de plus) aux conditions locales propres aux différents centres de préparation des élèves (professeurs, maîtres, professeurs-adjoints) aux épreuves nationales des concours de recrutement notamment à l'endroit de l'activité natation.

En 1964, on remarque que par rapport aux sessions précédentes (depuis 1945), le choix des JH (CAPEPS 1^{ère} partie) s'est davantage porté sur le crawl que sur la brasse²⁰⁵⁴. En effet, sur l'ensemble des JF,²⁰⁵⁵ elles furent 118 à choisir la brasse (soit 76% contre 94% en 1961) et 35 le crawl (soit 24% contre 5,5% en 1961). Les temps moyens réalisés sur 50m en brasse étaient de 55''7 et de 44''4 en crawl. Par ailleurs, on observe que les notes obtenues en crawl furent en moyenne (moyennes des points 337 table Letessier) plus élevées qu'en brasse (301 points table Letessier)²⁰⁵⁶. A qui, à quoi peut-on alors imputer cette évolution rapide dans le choix des nages sachant que les barèmes n'ont pas changé entre 1960 et 1964 ?

On peut suggérer que cela est peut être dû d'une part, à un changement dans les apprentissages conduits dans les différents centres de formation de la brasse vers une ouverture aux quatre nages et, d'autre part, dans l'amélioration des conditions humaines et matérielles dont disposaient ces mêmes centres. Mais, on peut également subodorer que bon nombre d'élèves-professeurs savaient davantage déjà nager (l'école et/ou aux clubs sportifs et/ou à la famille) que leurs prédécesseurs avant même d'entrer en études en EPS (impact des épreuves de sélection²⁰⁵⁷). À qui et à quoi peut-on alors imputer cette progression de la maîtrise des techniques de nage sur un plan gestuel ?

C'est *a posteriori* difficile à circonscrire. Effectivement, est-ce durant le temps scolaire (EPS) et/ou le temps familial et/ou le temps du club sportif et/ou le temps oisif et/ou le temps des études en EPS qu'ils ont eu l'occasion de s'améliorer techniquement en natation²⁰⁵⁸ ? Toutefois, on peut supputer que certains

²⁰⁵² Rapports du jurys de CAPEPS de session 1963, 1^{ère} partie, jeunes filles, centre de Tours, 10 : « *Assez bon niveau, en particulier en brasse. Rares sont les candidates qui nagent en crawl ou en dos crawlé. Néanmoins le parcours montre des résultats satisfaisants.* »

²⁰⁵³ Rapports du jurys de CAPEPS, session 1962, 1^{ère} partie, jeunes filles, 21.

²⁰⁵⁴ *Ibid.*, 14 bis.

²⁰⁵⁵ *Ibid.*, 14 bis, « *Une candidate n'a pas terminé le parcours.* »

²⁰⁵⁶ *Ibid.*, 14 bis.

²⁰⁵⁷ Voir à ce sujet Première partie : Des concepts à la démarche. Chapitre 2 : Des acteurs et des pratiques pédagogiques en EPS : objets d'histoire. 1. L'évolution des profils sociologiques des acteurs ordinaires de l'EPS.

²⁰⁵⁸ Quelques extraits de témoignages indiquent que des enseignants d'EPS de la population ici étudiée ont appris dans les années qui suivirent la Libération soit à nager seul ou en famille ou à l'école en fonction du contexte et des circonstances, c'est-à-dire des installations, des compétences ou de l'appétence des enseignants (instituteurs) à enseigner cette activité aux élèves dans, il est vrai, bien souvent des conditions matérielles et aussi météorologiques difficiles. Voici quelques extraits : M. X né en 1924, certifié, IREPS de Lille 46-47, Bordeaux 49-50, ENSEP 49-52 a enseigné la natation en lycée professionnel 52-61 : « *J'ai vécu les premiers contacts avec l'eau profonde sur les épaules de mon père à la piscine de Tourcoing. Ensuite je me suis trouvé engagé dans le système tourquennois qui voulait que tous les enfants des écoles publiques soient pris en charge par l'équipe municipale des MNS sous la*

centres de formation, à l'instar de l'ENSEP, ont pu bénéficier à l'époque de meilleures conditions matérielles et humaines que d'autres centres pour préparer les élèves-professeurs aux différentes épreuves de natation (1^{ère} et 2^{ème} partie du CAPEPS).

Les savoirs théoriques (natation)

Le rapport de jury du CAPEPS (examen probatoire) de 1960 indique qu'à l'épreuve orale²⁰⁵⁹ intitulée *Techniques des exercices physiques et sportifs*, « les candidats avaient traité en 20 minutes une question tirée au sort parmi les 87 qui leur étaient proposées et réparties ainsi : 24 sur l'athlétisme, 24 sur les sports collectifs, 10 sur la natation-sauvetage, 11 sur l'EP, 10 sur les sports de combats, 5 sur les agrès, 3 sur l'haltérophilie. »²⁰⁶⁰ Au-delà des considérations générales sur la forme et la volonté de spécialiser encore davantage cette épreuve, les examinateurs font remarquer que « le niveau de l'épreuve reste moyen. (...) Des points élémentaires de règlement sont encore ignorés. Dans la préparation du candidat, un effort reste à fournir dans ce sens. »²⁰⁶¹ On peut alors supposer que concernant la natation, les candidats maîtrisaient moyennement les connaissances relatives à la réglementation des différentes techniques de nage, de virage et de départ.

Les savoirs d'action

Dans le rapport de jury de CAPEPS (2^{ème} partie, épreuves de classement) datant de 1960, nous nous sommes plus particulièrement intéressés aux propos des examinateurs concernant les savoirs d'action maîtrisés ou non par les candidats au niveau des épreuves de pédagogie pratique²⁰⁶² avec, à l'époque, tirage au sort entre des leçons foncières sur terrain nu ou aménagé, des leçons foncières en

responsabilité de Paul Beulque. » M. X né en 1929, certifié, CREPS de Poitiers 48-49, Bordeaux 49-50, ENSEP 50-53 a enseigné la natation en collège 53-56 puis 56-76 Lycée : « J'ai appris à nager à Saintes dans un espace bains aménagé dans la Charente. C'était la drôle de guerre - Attaché au bout d'une potence. » Mme X née en 1941, certifiée, CREPS de Poitiers 61-62, IREPS de Paris 62-65, a enseigné la natation en collège 75-96 : « Née en 1941, dans un petit village de 600 habitants, d'un milieu très simple ouvrier, je n'ai eu la chance inouïe de pouvoir apprendre à nager très jeune. Une piscine (bassin 15m sur 10m avec un pédiluve) avait été construite dans cette petite commune vers 1946 avec l'aide d'un industriel du village. Nous n'allions pas en vacances et l'été nous passions nos après-midi à la piscine. Elle était remplie grâce à l'eau du ruisseau. Le 1^{er} jour elle était glaciale et le 3^{ème} elle l'était beaucoup moins. (...). L'institutrice, elle-même, aux beaux jours de juin, nous conduisait à la piscine ? En raison de notre jeune âge, j'ai échappé à la sangle qui nous terrifiait. Il s'agissait d'une potence, au bout de laquelle une corde retenait une ceinture, qui maintenait un enfant au niveau de la taille – obligé à la position horizontale par le moniteur, il buvait copieusement la tasse, les pieds en l'air, se débattant comme il pouvait. J'ai donc appris à nager seule vers 6-7 ans. Par chance, la brasse sans trop de défauts et surtout à être à l'aise dans cet élément qui me plaisait beaucoup. »

²⁰⁵⁹ Rapports de jurys du CAPEPS, session de 1960 (examen probatoire), jeunes gens. *op.cit.*, 4. Le sujet de l'épreuve écrite était, pour l'ensemble des candidats est le suivant « Le volley-ball. Placement des joueurs en attaque et en défense. La technique du smash. Moyenne générale 10,75. »

²⁰⁶⁰ *Ibid.*, 8.

²⁰⁶¹ *Ibid.*, 8.

²⁰⁶² La moyenne obtenue par l'ensemble des 196 candidats aux épreuves de pédagogie pratique était de 13. Celle pour l'épreuve d'initiation à un sport individuel (comme la natation) était de 13,50 soit la moyenne la plus élevée pour ce groupe d'épreuves.

parcours, des séances mixtes sur terrain aménagé, des séances d'exercices préparatoires, des séances d'initiation sportive etc. en fonction des exigences prescrites par les IO de 1959. D'une manière générale, si les candidats ont souvent rencontré des difficultés pour choisir des exercices adaptés et dosés à l'âge et aux besoins des élèves²⁰⁶³ durant les différentes leçons ou séances proposées, en revanche, les rapporteurs ont tenu à signaler, en conclusion, que « *les candidats examinés ne manquent pas de qualités pédagogiques. Leur formation les rend capables d'aborder les grands problèmes de l'éducation physique et de faire figure honorable dans l'enseignement. (...) Ils devront s'animer du désir d'obtenir des résultats et s'interroger sur les buts lointains à atteindre.* »²⁰⁶⁴

S'agissant plus spécifiquement des séances d'initiation à un sport individuel avec de vrais élèves, les 28 candidats (sur 196) qui avaient choisi la natation (leçon) comme support à cette épreuve pédagogique ont témoigné des faiblesses et des qualités suivantes : « *Les épreuves se sont déroulées à la piscine de la Butte aux Cailles (Paris 13^e arrondissement), avec des élèves dont le niveau technique a permis le bon déroulement des leçons. Les différents moyens pédagogiques utilisés par les candidats sont trop standardisés, cependant il faut reconnaître le souci, des futurs éducateurs, de se placer dans de bonnes conditions d'enseignement : ils n'hésitent pas à accompagner leurs élèves dans l'eau. D'autre part la connaissance des nouvelles techniques, en natation sportive, ne semble pas être ignorée des candidats. Dans l'ensemble bonne présentation des leçons et surtout excellente activité ce qui est primordial, car les enfants sont trop vite rebutés par le froid, dans les séances à la piscine.* »²⁰⁶⁵ Que peuvent traduire ces propos d'examineurs ? Et, bien on voit que les candidats ont su proposer à des élèves, ayant apparemment déjà acquis un niveau technique suffisant, des séances au cours desquelles ils ont été actifs. En ce qui concerne les mises en œuvre pédagogiques, on peut supposer que les candidats n'ont pas eu recours à des appareils de sustentation (type potence) qui, au final, rendent plutôt inactifs les élèves et les exposent au froid. En outre, les candidats n'ont pas hésité à aller dans l'eau pour faire travailler davantage leurs élèves. Ces quelques remarques nous laissent à penser qu'à l'époque les candidats ont su montrer aux jurés qu'ils maîtrisaient des savoirs d'action pédagogique, acquis sans doute en formation initiale, plus proches des propositions d'É. Schœbel que des méthodes d'apprentissage instrumentées comme celle de Paul Beulque pour enseigner la natation.

Entre 1960 et 1967, on peut dire que d'après la lecture des rapports de jury de CAPEPS, les candidats et les candidates (1^{ère} et 2^{ème} partie) ont progressivement délaissé, surtout les JG, la technique de la brasse pour davantage nager l'épreuve chronométrée en crawl. Par ailleurs, les examinateurs ont souvent pointé du doigt les difficultés locales (humaines et matérielles) rencontrées vraisemblablement par élèves-professeurs, amis aussi les formateurs, pour pouvoir s'entraîner convenablement malgré des

²⁰⁶³ Rapports de jurys de CAPEPS, 2^{ème} partie, examen probatoire, jeunes gens, session 1960. *op.cit.*, 12-13

²⁰⁶⁴ *Ibid.*, 15.

²⁰⁶⁵ *Ibid.*, 20 ; Partie « *Natation-pédagogie.* »

progrès techniques régulièrement soulignés par les jurés natation. S'agissant des savoirs théoriques sur la natation, les propos des examinateurs laissent à penser que les candidats et les candidates possédaient un niveau relativement assez moyen, comme dans les autres sports évalués, sur les techniques et les règlements sportifs. Enfin, pour ce qui relève des savoirs d'action, il semblerait que les élèves-professeurs aient progressivement orienté leur pédagogie vers une modélisation plus proche de celle É. Schœbel que des conceptions mécanistes dans lesquelles les élèves ont généralement froid.

Or, si la lecture de rapports de jurys de CAPEPS (1^{ère} et 2^{ème} partie) nous permet de mettre en lumière les savoirs aquatiques (pratiques, théoriques, d'action) qui étaient vraisemblablement maîtrisés par les candidats et les candidates au moment de passer les différentes épreuves de ce concours national (écrites, orales, physiques, pédagogies pratiques), en revanche, cela ne nous permet pas d'accéder aux savoirs qui ont été réellement dispensés aux élèves-professeurs dans les différents centres qui ont alors assuré au cours de cette période (1960-1967) la préparation des élèves-professeurs au CAPEPS. On suppose alors que le témoignage d'anciens élèves-professeurs (CREPS, IREPS, ENSEP) devrait nous apporter des indications précises sur la nature des savoirs aquatiques réellement enseignés et leurs conditions d'acquisition en fonction des ressources matérielles et humaines propres aux différents centres ici étudiés.

1.3.3. La natation aux ENSEPS : de Schœbel à Guilbert ou de l'élève nageur à l'élève technicien

Entre 1959 et 1967, nous avons 9 anciens élèves-professeurs (8 hommes et une femme) qui ont suivi les cours de natation aux ENSEPS pour se préparer aux épreuves du CAPEPS (2^{ème} partie). En ce qui concerne l'évolution de l'organisation des cours pratiques et théoriques et des contenus dispensés en natation, si on voit apparaître des éléments nouveaux, pour autant, on ne peut pas affirmer que l'esprit de la formation ait été totalement modifié tout le temps de la présence de É. Schœbel (jusqu'en 1966).

ENSEPS période 1959-1967		
Savoirs	Nature des savoirs	Conditions d'acquisition et formes de travail
Savoirs pratiques	Préparation des épreuves physiques du CAPEPS : 50m chrono au choix, démonstrations de style, sauvetage et technique de réanimation, plongeurs de style. Recherche de la meilleure flottabilité et de la glisse. Exemple : faire le moins de mouvements possibles en brasse sur une longueur. Etude de la respiration et de la coulée. Travail sur les appuis, les battements. Travail sur la gestualité en rythme. Apprentissage de la brasse, du dos crawlé et du crawl.	En piscine sans aide matérielle, nombreuses répétitions à partir de démonstration à imiter (1 heure semaine) 1ère partie de la séance : pratique personnelle apprentissage, entraînement (natation, sauvetage, plongeur). Travail analytique, nombreux conseils et corrections très personnalisées. Travail en groupes de niveau.
Savoirs théoriques	Connaître sur un plan théorique les techniques de nage sportives et utilitaires : brasse orthodoxe, papillon, crawl, dos crawlé, les anciennes nages (trudgeon, dos brassé) ; aspects historiques, techniques (travail des bras et des jambes, position du corps, coordination, respiration), et réglementaires. Connaître les virages, les départs. Connaître les plongeurs sportifs et utilitaires : aspects réglementaires et techniques (M. Guilbert) ²⁰⁶⁷ . Aspects physiologiques de la natation. Techniques de sauvetage et de réanimation (Schäfer) pour les noyés ²⁰⁶⁸ .	En salle de classe sous la forme de cours magistraux ²⁰⁶⁶ et d'exposés. Sous la forme d'exposés d'élèves-professeurs. En salle de classe sous la forme de cours et durant les séances pratiques.
Savoirs d'action	Conception schoebelienne de l'apprentissage de la natation : natation utilitaire et sportive, plaisir d'être dans l'eau, adaptation. Effets hygiéniques, moraux et éducatifs de la natation. Flottaison naturelle et familiarisation, respiration, propulsion. Apprentissage sans matériel sauf pour le travail de coordination. Plan et organisation d'une leçon : prise en main, conduite de la leçon (exercices avec ou sans matériel). Puis progression d'exercices pour l'apprentissage de la brasse.	Formation théorique en salle de classe. Formation pratique durant les séances ²⁰⁶⁹ . Formation avec de vrais élèves pédagogie appliquée (classes d'application le samedi matin).

Tableau n°77: Nature des savoirs aquatiques (pratiques, théoriques, d'actions) dispensés aux ENSEPS filles et garçons entre 1959 et 1967²⁰⁷⁰.

Effectivement, s'agissant des savoirs pratiques, les étudiant(e)s ont donc continué à avoir régulièrement des séances pratiques (extrait n°4), notamment pour les garçons, dans la nouvelle piscine de l'Institut national des sports à Vincennes construite en 1962 (actuel INSEP), pour y préparer l'épreuve chronométrée de 50m et celles de démonstrations de nages, de plongeurs de style, avec notamment

²⁰⁶⁶ Voir annexe n°6 : notes de cours de M. Jules Benoît, professeur certifié d'EPS, né en 1939, promotion ENSEP 1958-1961, « Les nages sportives. », annexe n° « La natation élémentaire-sportive-utilitaire. »

²⁰⁶⁷ *Ibid.*, annexe n°6, « Les plongeurs sportifs et utilitaires. »

²⁰⁶⁸ *Ibid.*, annexe n°6, « Noyade et sauvetage. »

²⁰⁶⁹ *Ibid.*, annexe n°6, « L'enseignement de la natation élémentaire. Natation, séance pratique avec M. Schœbel lundi 20 octobre 1959.

²⁰⁷⁰ D'après les questionnaires, les témoignages recueillis, et les sources privées.

l'arrivée de M. Paul-Raymond Guilbert (vraisemblablement au début années 60) alors spécialiste reconnu du plongeon et du sauvetage. La mise en place d'une pédagogie appliquée (extraits n°1 et 4) avec de vrais élèves dans l'optique de préparer les leçons de natation utilitaire ou sportive du CAPEPS constitue sans doute une nouveauté dans la formation dispensée par É. Schœbel. Les élèves ont continué à recevoir une formation théorique (extrait n°2) sur les nages et les plongeurs utilitaires, sportives mais davantage sous une forme magistrale (cours en salle de classe). Toutefois, on remarque que cette formation à la pédagogie de la natation reste logiquement axée sur la natation utilitaire et hédoniste développée par É. Schœbel. Le plaisir d'être dans l'eau et le refus du technicisme sportif sont toujours mis en avant (extrait n°1) au moins par É. Schœbel (fin 1966). S'agissant des cours théoriques on constate²⁰⁷¹ que, contrairement à la période précédente (1945-1959), les étudiants avaient davantage de cours en salle de classe durant lesquels ils ont eu des informations sur :

- les nages utilitaires et sportives à travers leurs aspects historiques, réglementaires et techniques ;
- l'enseignement de la natation utilitaire, élémentaire, et sportive selon la méthode de É. Schœbel (avec ou sans matériel) ;
- le sauvetage et les techniques de réanimation ;
- les plongeurs sportifs (tremplin et haut vol) et utilitaires aspects réglementaires et techniques.

En outre, des élèves-professeurs ont été amenés à faire des exposés thématiques sur par exemples « *Les effets physiologiques de la natation* » et « *L'histoire de la natation.* »²⁰⁷²

Sur la fin de cette période, il semblerait que ce soit Paul Raymond Guilbert qui ait assuré pour l'essentiel les cours théoriques notamment de natation durant lesquels il a notamment développé à propos de l'enseignement de la natation la conception dite « moderne » de Raymond Catteau (1^{ère} modélisation) structurée autour de l'adaptation du milieu aquatique et du triptyque équilibre-respiration-propulsion²⁰⁷³ (extrait n°3). Selon leurs déclarations, il semble que P.-R Guilbert avait proposé à l'époque un enseignement natatoire plus techno-centré que celui de M. Schœbel (extrait n°5). En attestent d'ailleurs les propos de P.-R Guilbert pour qui (en 1965) « *Il ne saurait donc y avoir pour la technique pédagogique d'autre référence que la technique sportive la plus récente.* »²⁰⁷⁴ L'élève nageur cherchant à se mouvoir

²⁰⁷¹ D'après des traces écrites de cours d'époque fournies par M. X né en 1939, certifié ENSEPS promotion 1958-1961.

²⁰⁷² Voir annexe n°7 : exposés « Natation » de M. Millet élève de 2^{ème} année ENSEP, promotion 1958-1961, « Les effets physiologiques de la natation » élève de 2^{ème} année ENSEP, promotion 1958-1961.

²⁰⁷³ P.-R. Guilbert, (1965). « L'enseignement de la natation. » *op.cit.*

²⁰⁷⁴ *Ibid.*, 34.

dans l'eau avec plaisir semble s'effacer quelque peu devant la technique sportive chère apparemment à P.-R. Guilbert. On n'apprend plus la natation mais les nages sportives.

Les extraits suivants illustrent la formation natatoire dispensée à l'ENSEPS (jeunes gens) entre 1959 et 1967 :

Extrait n°1 : Monsieur X né en 1944, certifié, ENSEPS 1962-1965 :

« A l'ENSEP, nous avons en 3^{ème} année, une fois par semaine pendant un demi-trimestre de la pédagogie appliquée en natation à raison de 1 heure, dans la toute nouvelle piscine de l'INS (INSEP actuel). Il s'agissait de jeunes élèves de primaire venant de Saint-Maur. Des débutants auxquels je devais démarrer une "familiarisation" avec l'eau. Nous devions encadrer ces séances durant lesquelles E. Schæbel intervenait directement sur les ateliers (...) J'ai retenu quelques "trucs" qui ne nous avaient pas été formulés comme cela auparavant, notamment l'importance du problème de la respiration directement responsable de tous les comportements "de défense et de protection" néfaste pour un apprentissage de la glisse et de l'équilibre horizontal. L'aspect affectif semblait un préalable important avant tout acte d'apprentissage. »

Extrait n°2 : Monsieur X, né en 1941, certifié, ENSEPS promotion 1962-1965 :

« A l'ENSEPS perfectionnement technique dans toutes les nages et les techniques de sauvetage. En pédagogie l'enseignement de la natation contenus et direction d'une séance, progression d'exercices et adaptation aux élèves. Les problèmes spécifiques au milieu aquatique. Une méthode et une conception de l'enseignement de la natation utilitaire (apprendre à un maximum d'élèves en minimum de temps à savoir nager puis plus éducative. »

Extrait n°3 : Monsieur X, né en 1942, certifié, ENSEPS promotion 1963-1966 :

« Mr GUILBERT a été effectivement un des collaborateurs de mon père sur la fin de sa carrière et je me souviens de son enseignement surtout spécialisé sur le plongeon. Nous étions alors rentrés dans l'époque moderne de la natation "sportive" compétitive, où le chronomètre jugeait de tout. »

Extrait n°4 : Monsieur X né en 1945, certifié, ENSEPS promotion 1964-1967 :

« A l'ENSEPS nous avons à la fois des cours théoriques et pratiques liés à l'histoire de la natation et à son évolution dans les techniques de nages et bien sûr à la didactique car à l'époque pour le CAPEPS nous avons deux stages de trois semaines à faire dans un établissement scolaire et nous étions amenés à enseigner éventuellement la natation. Comme pour chaque séance quelle que soit l'activité comme support le plan était identique : 1/ Mise en train, échauffement musculaire, étirement, 10mn. 2/ Séance : Succession de 4 à 5 exercices 35 à 40 min 4/ retour au calme. »

Extrait n°5 : Monsieur X, né en 1944, certifié, ENSEPS promotion 1964-67 :

« A l'ENSEPS nous avons des cours théoriques et des épreuves pratiques. Les cours théoriques étaient dispensés par Guilbert et tout ce dont je me souviens est le rabâchage du triptyque flottaison, respiration, propulsion. J'ai le souvenir d'une grande rigueur et d'une analyse très logique lorsque le sus nommé nous parlait de "l'orientation des surfaces propulsives". Avec lui Schæbel faisait figure d'ancêtre avec ses "offrez tes fleurs à matemoisselle" pour nous apprendre à mettre les mains en avant pour nager la brasse. »

1.3.4. Elèves-professeurs en CREPS ou en IREPS, des conditions disparates de formation

Entre 1959 et 1967, d'autres élèves-professeurs ont été également scolarisés dans des CREPS ou des IREPS pour y préparer, comme leurs camarades « ensepsiens », les mêmes épreuves du CAPEPS (1^{ère} et 2^{ème} partie). Mais, que savons-nous alors de la nature des savoirs aquatiques (théoriques, pratiques, d'action) qui leur ont été concrètement transmis à l'endroit de l'activité natation en fonction notamment des ressources matérielles humaines propres à chaque centre de formation ?

Le tableau ci-dessous (n°77) indique les caractéristiques (sexe, lieux) de la sous-population des témoins qui ont été initialement formés dans un CREPS (n=10) ou un IREPS (n=5) pour y suivre la préparation à l'ensemble des épreuves du CAPEPS (1^{ère} partie, examens probatoire, épreuves de classement).

	Jeunes gens	Jeunes filles	Lieux
CREPS	7	3	Bordeaux, Dijon, Dinard, Houlgate, Strasbourg, Toulouse, Wattignies
IREPS	4	1	Lille, Lyon, Paris.

Tableau n°78 : Elèves-professeurs scolarisés dans un CREPS ou un IREPS entre 1959-1967²⁰⁷⁵.

²⁰⁷⁵ Préparation CAPEPS.

C'est à partir des questionnaires renseignés et des témoignages écrits (relance de questionnaire) que nous avons pu mettre en lumière :

- la nature des savoirs (théoriques, pratiques, d'action) aquatiques dispensés ;

et,

- leurs conditions d'acquisition dans différents CREPS ou IREPS au cours des quatre années d'études en EPS (de P1, P2A, P2B, P2C)²⁰⁷⁶ donnant le CAPEPS.

SAVOIRS	CREPS 1959-1967 : nature des savoirs	Conditions d'acquisition et formes de travail
Savoirs pratiques	<u>Bordeaux</u> : préparation des épreuves physiques (P1) 50m, 4 nages sauvetage, virages, départs, plongeon 3m... avec Vivensang et Guerpillon.	Séances régulières pdt les 3 années. Perfectionnement, travail foncier. Séances préparées par les élèves.
	<u>Dinard</u> : préparation des épreuves physiques natation (50m), virages, départs, plongeon 3m, sauvetage.	2 séances pratiques/semaine à Rennes. Elèves par groupes de niveaux de la 1ère à la 4ème année. Perfectionnement technique et entraînement.
	<u>Strasbourg</u> : préparation des épreuves physiques 4 nages...	Perfectionnement et entraînement.
	<u>Dijon</u> : préparation des épreuves physiques 4X25m 4 nages, démonstrations, sauvetage, plongeon.	2 stages, un en P1 à Troyes et un P2B à Strasbourg. En 4ème année natation 1/semaine. Perfectionnement technique et entraînement.
	<u>Wattignies</u> : préparation 4X25m 4 nages.	Séances pratiques régulières en P1 et P2B
	<u>Houlgate</u> : préparation des épreuves physiques, la performance (P1 à P2C).	1/ par semaine à Deauville (eau de mer) 7h30/8h30.
	<u>Toulouse</u> : préparation des épreuves physiques pratiques.	Pratique natation pdt P1 et P2A bassin 25m.
Savoirs théoriques	<u>Bordeaux</u> : études des techniques de nages : historique, règlements, techniques...	Cours théoriques en salle de cours.
	<u>Dinard</u> : techniques de nage, virages, départs, aspects bio-mécaniques, réglementaires.	Cours théoriques en 2ème et 3ème année.
	<u>Strasbourg</u> : techniques de nage sportive aspects historiques, réglementaires, techniques. Entraînement, Plongeon, water-polo.	Sur la base des articles de la Revue EPS (R.Catteau).

Tableau n°79 : Savoirs aquatiques (pratiques, théoriques) dispensés dans des CREPS à des élèves-professeurs 1959-1967.

²⁰⁷⁶ P1 : première année d'études en EPS (CAPEPS), P2A : deuxième année d'études en EPS (examen probatoire, CAPEPS). P2B, troisième année d'études en EPS (examen probatoire, CAPEPS), P2C : quatrième année d'études en EPS (épreuves de classement, CAPEPS)

Savoirs théoriques	<u>Dijon</u> : analyse des techniques de nage sportive	Cours théorique et lectures d'ouvrage Menaud (1965)
	<u>Wattignies</u> : techniques de nage, virages, départs ; aspects bio-mécaniques, réglementaires, physiologie et natation.	Cours théoriques en salle de cours.
	<u>Houlgate</u> : analyse des nages, des virages, des départs (histoire, règlements, technique).	En salle de classe avec des rappels à la piscine.
	<u>Toulouse</u> : études des techniques de nages : historique, règlements, techniques...	Cours théoriques en salle de cours visionnage de vidéos de nageurs experts.
Savoirs d'action	<u>Bordeaux</u> : formation à la pédagogie selon la méthode de J. Vivensang; flottaison, respiration, équilibre ... sans matériel puis les 4 nages.	Formation théorique et avec des classes d'application pour les élèves spécialistes de natation.
	<u>Dinard</u> : pédagogie moderne de la natation : familiarisation, respiration, équilibre, propulsion, coordination... (R. Catteau).	Formation pédagogique reçue pendant deux stages pratiques (P2C). Pas de formation théorique en salle de classe.
	<u>Strasbourg</u> : pas de formation réelle à la pédagogie de la natation avec de vrais élèves. Quelques rudiments pédagogiques.	Pas de piscine pour faire de la pédagogie appliquée.
	<u>Toulouse</u> : rudiments pédagogiques pour enseigner la natation.	Observation de 2 séances (P2C) 1/ l'organisation d'un cycle natation 2/ discuter du programme 3/ réfléchir à l'organisation d'une séance (vagues) 4/ proposer des situations (programmation, programme, progression) avec planche, pour les bras, la respiration...
	<u>Dijon</u> : quelques notions pédagogiques en P2C.	Stage en P2C avec de vrais élèves dans la nouvelle piscine : faire une séance, choix des exercices...
	<u>Houlgate</u> : apprendre à faire une leçon type de natation pour l'examen (P2C).	Formation en salle de classe. Pas de souvenir de pédagogie appliquée.
	<u>Wattignies</u> : formation pédagogique théorique en P2B (enseignement, sécurité...).	En salle de classe : maîtrise du milieu aquatique familiarisation, plaisir d'être dans l'eau, respiration, équilibre propulsion (Catteau)

Suite tableau n°79 : Savoirs aquatiques (théoriques, d'action) dispensés dans des CREPS à des élèves-professeurs 1959-1967.

Les extraits suivants de témoignages illustrent (et complètent le tableau n°78) les savoirs (pratiques, théoriques, d'action) qui ont été concrètement dispensés à des élèves-professeurs durant leurs études en EPS dans différents CREPS. Ces résultats ne reflètent sans doute qu'une partie de l'ensemble des savoirs aquatiques qui furent transmis entre 1959 et 1967 aux élèves-professeurs dans les différents CREPS²⁰⁷⁷ de France et d'Antilles :

Extrait n°1 : Monsieur X, né en 1938, certifié, CREPS de Dinard 1959-1960 (P1), puis Candidat libre au CAPEPS :

« En ce qui concerne les contenus de formation pratiques, théoriques et pédagogiques au CREPS de Dinard 1959-1960 : Tout cela était réduit à sa plus simple expression, il n'y avait ni formation initiale

²⁰⁷⁷ Entre 1959 et 1967, il y avait sur le territoire national 18 CREPS (Aix, Boulouris, Bordeaux, Châtenay, Dijon, Dinard, Houlgate, Mâcon, Montpellier, Montry, Nancy, Poitiers, Reims, Strasbourg, Toulouse, Vichy, Voiron, Wattignies, et un aux Antilles depuis 1965.

théorique ni pédagogique mais simplement des séances de natation visant à améliorer nos performances chrono par le biais de la pratique et donc de l'amélioration de notre technique personnelle, les cours ont eu lieu, in situ, d'octobre à fin mai à raison de 2 fois 1 heure/semaine à RENNES (20 ou 30 km de DINARD). »

Extrait n°2 : Madame X, née en 1943, certifiée, CREPS de Dijon 1962-1966 :

« Pour les stages de natation pratique en 1^{ère} et 3^{ème} année, ils n'ont duré chacun qu'une semaine ce qui fait que 15 jours en tout. Les stages étaient obligatoires car épreuves de natation au concours de 1^{ère} et à l'examen probatoire (CAPEPS). La 1^{ère} a eu lieu à Troyes, encadré par nos profs, on couchait à l'hôtel. Le 2^{ème} s'est déroulé à Strasbourg toujours encadré par nos profs. Pas de cours de pédagogie pratique appliquée, seules des séances de travail technique (50m chrono, recherche de mannequin après plongeon dès 3m, transport une minute.... Certains élèves-professeurs ne savaient pas nager à leur arrivée au CREPS ; dans les années soixante il existait peu de piscines en France. En 4^{ème} année, piscine à Dijon : séances de travail régulières avec apprentissage des 4 nages et démonstrations à faire au concours avec plongeon et virage et aussi un peu de pédagogie appliquée. »

Extrait n°3 : Monsieur X, né en 1941, certifié, CREPS de Toulouse 1964-1966 :

« Au CREPS de Toulouse en P2B nous avions une préparation à l'épreuve de 50m vitesse et à l'épreuve de plongeon de 3m avec recherche et transport du mannequin sur 25m, cette épreuve était éliminatoire. Les prises de performances servaient à nous situer par rapport au concours. En théorie étude des différentes nages – les techniques de nage en Australie et aux EU servaient de comparaison. En 1965-1966, année du CAPEPS examen de classement, suite du programme sur les nages et rudiments de pédagogie natation. La question tirée au sort au CAPEPS fut LA respiration dans le crawl. Je n'ai pas vraiment eu de préparation spécifique pour cet oral. L'exposé se déroulait au bord du bassin et une démonstration m'a été demandée. Durant le stage (modalités 6 vendredis de 10h à 12h dans la même classe avec le même prof nous étions tenus de suivre le programme prévu. Je n'ai pas réalisé de séance de natation. Mais j'ai pu assister grâce au professeur qui enseignait la natation au CREPS à deux séances au Lycée Bellevue de Toulouse. Ces séances se déroulaient dans l'enceinte de l'établissement qui disposait d'un petit bassin de 10X12m et où toutes les classes se succédaient tout au long de la semaine. L'objectif 1/ nous montrer l'organisation de la natation dans un établissement qui était privilégié, ce n'était toutefois pas le seul à Toulouse. 2/ Discuter sur le programme de l'établissement. 3/ Nous faire réfléchir sur l'organisation de la séance notamment en référence à l'Hébertisme travail par vagues. 4/ Aborder la pédagogie : travail avec planche, mouvements des bras des jambes ... la respiration. »

Extrait n°4 : Madame X, née en 1947, certifiée, CREPS Wattignies 1963-1967 :

« Au CREPS nous allions régulièrement à la piscine car la natation était obligatoire pour tout le monde et faisait partie des épreuves physiques que nous passions à la fin des années P1 (professorat 1ère année) et P2B (professorat 3ème année). Nous avons comme épreuves : un 100m 4 nages chronométré, un plongeon des 3 ms (je crois que c'était pour P1), une épreuve de sauvetage et une démonstration. Nous avons donc un entraînement physique, des cours théoriques sur les techniques de nages, règlements, physiologie de l'effort, mobilisation musculaire liée à chaque type de nage, et pédagogiques car nous avons aussi une épreuve de pédagogie pratique. Nous allions nager dans une piscine de 25 x 10 mètres. Pendant les séances pratiques, nous travaillions nos techniques de nages souvent en largeur afin de mieux corriger nos défauts (méthode que j'ai reproduite dans mes séances). Nous avions régulièrement une épreuve chronométrée et l'épreuve de sauvetage. Le plongeon des 3 mètres ne se faisait que lorsque nous allions à la piscine qui avait ce plongeur (pas souvent). J'avoue ne pas avoir du tout aimé cette épreuve. J'espère ne rien avoir oublié. Ma méthode de progression immersion, flottaison, propulsion vient effectivement de ce qui m'a été enseigné au CREPS par les différents profs de natation que j'ai eus. Je revois les profs qui nous disaient tous la même chose : déjà apprendre à mettre la tête sous l'eau, souffler dans l'eau, ouvrir les yeux dans l'eau puis seulement apprendre à flotter et à se mouvoir. »

Extrait n° 5 : Monsieur X, né en 1945, certifié, CREPS de Strasbourg 1965-1968 :

« Des cours théoriques sur les techniques de nage en vue d'une épreuve à l'examen (fin de P2B) et pour la pratique la préparation d'un 4X25m 4 nages et d'une épreuve de mannequin. Durant ces deux années nous avons eu régulièrement une approche pédagogique avec des élèves de primaire, mais sans pratique de la natation. P2C, préparation du CAPEPS, deux stages pédagogiques (deux mois) le premier dans un lycée de Strasbourg, l'autre au lycée de Colmar. Pas de natation dans ces deux établissements ! En théorie, approche assez réduite de l'enseignement de la natation, la référence de l'époque étant Raymond Catteau. »

D'après les questionnaires renseignés et les témoignages écrits, il apparaît clairement que la formation aquatique²⁰⁷⁸ dispensée à des élèves-professeurs scolarisés, entre 1959 et 1967, dans différents CREPS a pu, d'un centre à un autre, varier, en fonction de leurs ressources matérielles (piscines) et, de manière consubstantielle, des choix pédagogiques effectués par les formateurs alors responsables de ces enseignements natatoires. Dès lors, ils n'ont donc pas pu bénéficier de la même qualité (et quantité) de formation pour pouvoir se préparer convenablement aux épreuves notamment physiques et orales (pédagogie pratique) de natation définies toutefois, de manière identique pour tous, à l'échelon national.

²⁰⁷⁸ C'est-à-dire sous la forme d'un ensemble de savoirs pratiques, théoriques, d'actions liés à l'activité natation.

De manière générale, on voit bien donc que si en ce qui concerne les savoirs théoriques sur les nages sportives (nages, virages, départs) l'ensemble des élèves-professeurs a ici reçu une formation à peu près homogène tant au niveau des contenus dispensés (historiques, réglementaires, bio-mécanique, technologiques, physiologiques) que des conditions d'acquisition (régulièrement en salle de cours de P2A à P2B), en revanche, pour ce qui est des savoirs pratiques et d'action, nous constatons des variations nettement plus importantes en raison apparemment des conditions matérielles, des caractéristiques des formateurs et des choix de formation.

Savoirs et conditions de formation

Effectivement, au niveau de la préparation des épreuves physiques (50m, 4X25 4 nages, virages, démonstrations techniques, plongeon etc.), nous constatons que si certains ont pu bénéficier de séances régulières pour se perfectionner et s'entraîner (extrait n°4) durant quasiment toute la durée de leurs études (P1 à P2C), d'autres n'ont connu que quelques heures de pratique sous la forme d'un ou deux stages de natation à l'extérieur (extrait n° 1 et n°2) en raison de l'absence d'une piscine à proximité de leur CREPS. Par rapport à la formation pédagogique (savoirs d'action), nous observons les mêmes constats ; c'est-à-dire que si certains ont reçu une formation pédagogique théorique (P2C) adossée dans certains cas à de la pédagogie appliquée²⁰⁷⁹ avec de vrais élèves, d'autres (extrait n°2), n'ont eu que quelques rudiments pédagogiques autour notamment de la pédagogie dite moderne de la natation de Raymond Catteau (extrait n°5) en vue des épreuves orales de pédagogie pratique.

On voit donc bien qu'en fonction des ressources et des choix de fonctionnement propres à chaque CREPS, les candidats et les candidates au CAPEPS (1959-1967) n'ont pas pu bénéficier des mêmes conditions de préparation pour se préparer aux épreuves du CAPEPS. Ces constats nous interrogent alors sur les points suivants : 1/ l'équité au plan national des candidat(e)s vis-à-vis de la préparation aux épreuves du CAPEPS et de la réussite au concours ; 2/ la démocratisation des formations et des études en EPS ; 3/ l'effet de la disparité des conditions de formation (quantité et qualité contenus) sur l'enseignement réel de la natation scolaire (et de l'EPS en général) et l'importance ensuite des apports venant de l'univers professionnel²⁰⁸⁰ (effet compensatoire).

Les constats observés au niveau de la préparation (CAPEPS) des élèves-professeurs scolarisés dans les CREPS valent-ils aussi pour les candidats qui, à la même époque, (1959-1967) ont fait leurs études en EPS dans différents IREPS ?

²⁰⁷⁹ Soit durant les deux stages de six semaines en établissement scolaire (P2C, 1965) ou durant P2B voire P2A.

²⁰⁸⁰ Ouvrages, revues professionnelles, stages, vidéos, rencontres au travail et dans le champ sportif ...

SAVOIRS	IREPS 1959-1967 : nature des savoirs	et	conditions d'acquisition et formes de travail
Savoirs pratiques	<u>Lille</u> : séances en vue des épreuves de natation 4 nages, virages, départ et sauvetage, plongeon 3m		En fonction du niveau de pratique : perfectionnement ou apprentissage 4 nages et sauvetage
	<u>Lyon</u> : séances de préparation en vue des épreuves de natation 4 nages (4X25), apprentissage des nages crawl, dos crawlé, papillon (sauvetage, plongeon 3m).		En fonction du niveau de pratique perfectionnement ou apprentissage 4 nages et sauvetage 1 à 2 séances/semaine.
	<u>Paris</u> : préparation aux épreuves de natation 50m, 4 nages, sauvetage, plongeon 3m, virages, départ. Démonstrations techniques. Analyses des nages.		Perfectionnement technique, corrections individuelles travail foncier avec planche 1 à 2 fois/semaine piscine universitaire ou parisienne avec M. Raquin
Savoirs théoriques	<u>Lille</u> : connaissances sur les techniques de nage, les virages et les départs de spécialité. Aspects historiques, réglementaires, technologiques		En salle de classe et en pratique natation
	<u>Lille</u> : connaissances technologiques sur les nages, virages et les départs de spécialité. Aspects historiques, réglementaires.		En salle de classe et repris pendant les séances pratiques.
	<u>Paris</u> : analyse des techniques de nage: aspects technologiques et réglementaires.		Formation théorique adossée à des films sur les champions de l'époque.
Savoirs d'action	<u>Lille</u> : apprendre à construire des cycles natation en fonction du niveau de départ des élèves (programme, programmation, progression)		Formation théorique en salle pas de pédagogie appliquée.
	<u>Lyon</u> : apprendre à construire une leçon théorique de natation avec respect des règles de sécurité. Conceptions de l'époque : adaptation, apprentissage de la Brasse (3 temps) avec engins de flottaison assistée (ceintures, potence). Conception Schœbelienne, bienfaits de l'eau et hygiénisme. Ouverture vers le crawl (modèle du champion).		Formation théorique en salle de classe. Visionnage de films comme <i>Les eaux Claires</i> datant de 1946 (approche Schœbelienne). Pas de pédagogie appliquée.
	<u>Paris</u> : démarche pour enseigner la natation avec les modèles de l'époque (Schœbel, Catteau, Menaud).		Formation théorique et méthodologique. Pas de pédagogie appliquée avec de vrais élèves.

Tableau n°80 : Savoirs aquatiques (pratiques, théoriques, d'action) dispensés dans des IREPS à des élèves-professeurs 1959-1967.

Tout d'abord, il nous faut dire que contrairement à l'analyse précédente à propos des CREPS (n=7), nous n'avons pu recueillir que des données auprès d'anciens élèves-professeurs qui furent scolarisés dans seulement trois IREPS (Lyon, Paris, Lille) différents sur les seize existants entre 1959 et 1967²⁰⁸¹. C'est pourquoi les résultats n'expriment ici qu'une partie de la réalité à l'endroit des savoirs aquatiques réellement dispensés dans les IREPS de France et d'Antilles. Nous ne pouvons donc pas généraliser nos conclusions partielles. Ceci étant posé, que constatons-nous ?

²⁰⁸¹ Ces seize IREPS ont vu le jour entre 1928 et 1932 : Aix-Marseille, Besançon, Bordeaux, Caen, Clermont-Ferrand, Dijon, Grenoble, Lille, Lyon, Montpellier, Nancy-Metz, Nice, Paris V Lacroix, Poitiers, Rennes, Strasbourg, Toulouse.

Les savoirs pratiques dispensés à l'IREPS

En ce qui concerne les savoirs pratiques, on constate que ils ont tous connu, de manière assez homogène d'ailleurs, des séances de pratique de natation à proximité de leur IREPS à raison de une ou deux séances par semaine (extrait n°1), entre P2A et P2C, en vue de se préparer aux différentes épreuves de natation et de sauvetage prévues dans le CAPEPS. On note alors que les élèves-professeurs étaient souvent répartis selon des groupes de niveau entre les nageurs débutants²⁰⁸² et les nageurs plus débrouillés. Dès lors, pendant que les meilleurs nageurs se voyaient plutôt proposer des séances d'entraînement basées sur du travail foncier (longueurs), les apprentis nageurs étaient orientés, eux, vers un travail de perfectionnement technique dans les différentes nages sportives, les départs et les virages de spécialité. Outre qu'ils devaient réussir, grâce à ces séances, à nager plus vite réglementairement, ils étaient également formés pour parvenir à maîtriser, le plus parfaitement possible, les techniques de nages en vue des épreuves de démonstrations techniques (P2B et P2C). C'est également durant ces séances de natation qu'ils ont tous été préparés à l'épreuve tant redoutée par certains du plongeon du 3m et du remorquage de mannequin (sauvetage aquatique obligatoire).

Les savoirs théoriques dispensés à l'IREPS

Pour ce qui relève de la nature et des conditions d'acquisition des savoirs théoriques, nous constatons qu'ils sont tous reçu une formation assez « classique » sur l'activité natation c'est-à-dire au travers des aspects historiques, réglementaires, technologiques, bio-mécaniques, des techniques de nage sportive, des virages et des départs de spécialité. Certains d'entre eux ont eu des informations sur la physiologie et l'activité natatoire (IREPS Paris), comme d'ailleurs leurs camarades scolarisés à la même époque à l'ENSEPS. Par ailleurs, on note que certains élèves-professeurs (IREPS Paris) ont visionné des bandes bouclées sur les techniques de nage des champions de l'époque. Ces savoirs ont été transmis en salle de classes et sans doute repris durant les séances pratiques (IREPS de Paris).

Les savoirs d'action dispensés à l'IREPS

Enfin, s'agissant des savoirs d'action, nous observons qu'ils ont tous reçu une formation théorique en salle de classe sur l'enseignement de la natation ancrée sur les modèles pédagogiques de l'époque, c'est-à-dire pour l'essentiel ceux de É. Schœbel, de R. Catteau²⁰⁸³ et de M. Menaud²⁰⁸⁴. Si en général, ils

²⁰⁸² Rappelons toutefois qu'ils devaient en 1960 effectuer à la fin de P1 un 50m chronométré, puis à compter de 1965 un 100m au choix parmi crawl, dos crawlé, brasse ou papillon (épreuve cotée la note 0 n'est éliminatoire que si le parcours a été terminé).

²⁰⁸³ R. Catteau, (1961). « Étude systématique de la flottaison. » *op.cit.* ; R. Catteau (1961). « La respiration du nageur. » *op.cit.* ; « *Savoir nager c'est avoir résolu pour chaque éventualité le triple problème, posé en permanence,*

n'ont pas connu de pédagogie appliquée avec de vrais élèves ou/et des camarades de promotion, en revanche, certains d'entre-deux ont eu localement la chance de visionner des films pédagogiques comme les *Eaux Claires* datant de 1946²⁰⁸⁵ qui présente une approche très schœbelienne de l'enseignement de la natation (adaptation et familiarisation au milieu aquatique, flottaison, immersion, puis apprentissage collectif de la brasse sans ou avec matériel).

Les deux témoignages suivants illustrent les éléments évoqués dans les questionnaires renseignés et présentés pour l'essentiel dans le tableau n°79.

Extrait n° 1 M. X né en 1942, IREPS de Paris, 1961-65 :

« À l'IREPS de Paris, en natation pratique amélioration physique et technique en piscine 2 fois par semaine 2 heures dans la nage choisie pour l'épreuve de P1. Idem en P2A avec en plus des cours théoriques sur les techniques sportives incluant les 3 nages (sauf le papillon) en vue de l'épreuve de démonstration de nage et l'épreuve orale de P2. Contenu : travail foncier, avec ou sans planche, corrections individuelles... Pas de pédagogie appliquée avec de vrais élèves. Notions théoriques pour enseigner la natation à partir des modèles de l'époque : Catteau, Menaud ... »

Extrait n°2 : M. X né en 1944, IREPS de Versailles 1962-1963, puis CREPS de Houlgate 1964-1966 :

« C'est à Versailles que j'ai découvert la natation : tous les jeudi matins, nous étions dans l'eau à 7 h et jusqu'à 10 h sans sortir de l'eau. Pas besoin de beaucoup d'explications techniques : le but du jeu était de nous fatiguer afin qu'on se rende compte par nous-mêmes qu'il nous fallait des gestes efficaces et rentables pour pouvoir tenir le coup. C'était quelques dessins au tableau pour nous expliquer ce que l'on attendait de nous (dessins et explications qu'on nous redonnait en photocopiés après) et on partait pour des longueurs et des longueurs. C'était des répétitions de gestes simples avec planches, ceintures, même parfois travail d'un seul bras par exemple. Il fallait que l'on devienne conscient que telle position de bras ou de tête était efficace et telle autre inutile ou nuisible. Le fait de prendre conscience de la raison de l'efficacité nous assurait d'être capable de l'enseigner ; de la même manière que d'apprendre en anatomie comment nos muscles fonctionnaient nous avait aidés à en prendre conscience sur nous). Et c'était comme cela pour tous les sports : prendre conscience de tous nos gestes - sur nous et sur les autres en les regardant – pour être capable de les intégrer et de les décortiquer pour être à même de voir ce qui n'allait pas et à cause de quoi ça n'allait pas. »

de la flottaison, de la respiration, et de la propulsion. » in, Ibid., 31. À l'époque Raymond Catteau professeur d'EPS, né en 1924 - promotion ENSEP 1949-1952, était Conseiller technique régional de natation à Lille.

²⁰⁸⁴ M. Menaud, (1963). « Les différentes étapes de la formation du nageur. » *Revue EP.S*, 64, 37-39 et 65, 43-45 ; M. Menaud, (1963). « Le crawl de Marcel Louvet. » *op.cit.* ; M. Menaud, & L. Zins, (1965). *op.cit.* Pour information, durant les années soixante, Marc Menaud était professeur d'EPS à l'INS de Paris, tandis que Lucien Zins, totalisant sept titres de champion de France entre 1938 et 1950, était moniteur national à la FFN.

²⁰⁸⁵ Nous remercions ici vivement M. Michel Vinzant, né en 1943, professeur certifié et ancien élève-professeur à l'IREPS de Lyon promotion 1962-1968, pour avoir eu la gentillesse de nous confier le film les *Eaux Claires*. Nous en disposons d'une copie numérique.

1.3.5. Elèves-professeurs, des formations natatoires hétérogènes

Au final, en ce qui concerne les caractéristiques des différents centres (ENSEPS, IREPS, CREPS) qui ont assuré, entre 1959 et 1967, la formation notamment natatoire des élèves-professeurs se préparant au CAPEPS, nous constatons qu'elles ont été relativement hétérogènes tant au niveau des savoirs aquatiques dispensés que des conditions de leur acquisition. De l'ensemble des données fournies ici, il en ressort que premièrement ce sont vraisemblablement les ENSEP filles et garçons qui apparemment disposaient à l'époque de meilleures conditions humaines (enseignants spécialistes, pédagogie appliquée) et matérielles (piscines) pour préparer la future élite²⁰⁸⁶ de l'EPS aux épreuves du CAPEPS (2^{ème} partie) que certains CREPS et IREPS. Deuxièmement, pour ce qui est justement des IREPS et CREPS, nous avons pu mettre en lumière le fait qu'il a existé sur le territoire national des disparités importantes tant au niveau des contenus dispensés (savoirs) que des conditions d'acquisition et des formes de travail. C'est d'ailleurs à l'endroit des savoirs d'actions réellement dispensés pour préparer les élèves-professeurs à l'épreuve orale de pédagogie pratique (leçon natation) que nous avons pu constater le plus de différences. Effectivement, pendant que certains ont eu de la pédagogie appliquée avec de vrais élèves (CREPS de Bordeaux, ENSEPS) et/ou des camarades de promotion adossée parfois à des films pédagogiques (IREPS de Lyon, *Les eaux claires*), d'autres en sont restés à quelques rudiments pédagogiques donnés en salle de classe (CREPS Toulouse). S'agissant de la préparation physique aux épreuves pratiques de natation (50m, 4X25m 4 nages démonstrations etc.), nous avons pu également voir des disparités importantes entre les CREPS, les IREPS et les ENSEPS. En effet, si certains ont eu régulièrement durant leurs études en EPS (P2A à P2C) des séances pratiques²⁰⁸⁷ de natation pour se perfectionner et s'entraîner (ENSEP, CREPS d'Houlgate), d'autres n'ont connu que quelques séances sous la forme d'un ou deux stages (CREPS de Dijon) en raison de l'absence d'une piscine à proximité de leur centre. Enfin, en ce qui concerne la nature des savoirs aquatiques théoriques enseignés, les formations apparaissent assez homogènes tant au niveau des aspects abordés (historiques, réglementaires, technologiques, bio-mécaniques) que des conditions de leur transmission (en salle de classe ou/et à la piscine).

Ainsi, de manière synchronique, l'analyse des différents savoirs aquatiques dispensés à une population d'élèves-professeurs s'étant préparés (1959-1967) aux mêmes épreuves du CAPEPS, mais dans différents centres, montre qu'il a existé sur le territoire national des disparités, parfois importantes, tant au niveau des savoirs transmis que des conditions de leur acquisition. Ces constats semblent être vraisemblablement liés à la contingence humaine et matérielle propre à chaque centre et, par voie de conséquence, aux choix pédagogiques qui en ont découlé localement. Mais, retrouve-t-on alors, chez les élèves-maîtres scolarisés à l'époque dans les CREPS, cette même disparité de formation aquatique en vue des épreuves de la maîtrise d'EPS (M1 et M2) ? On peut supposer que oui.

²⁰⁸⁶ Par ailleurs à l'époque, l'État pré-sélectionnait tous les ans environ les 70 meilleurs jeunes gens et jeunes filles à l'issue de P1 pour entrer en formation et suivre leurs études en EPS aux ENSEPS.

²⁰⁸⁷ Bien souvent ces séances avaient lieu le matin de bonne heure (ENSEP, CREPS de Houlgate) pour libérer ensuite la piscine aux scolaires vers 8 heures.

1.3.6. Le diplôme de maître d'EPS ou la relative désportivisation des savoirs aquatiques exigés

Si, comme nous venons de le voir, les épreuves de natation du CAPEPS (1^{ère} et 2^{ème} partie) ont au cours des années soixante évolué sous l'effet d'un processus général de sportivisation de l'EPS, en revanche, il semble qu'à l'inverse les épreuves aquatiques relatives à la maîtrise d'EPS se soient quelque peu désportivisées. Le tableau ci-dessous indique la nature des épreuves (M1 et M2) définies pour le diplôme de maître d'EPS entre 1959 et 1967. Que peut-on dire alors de l'évolution de manière générale des épreuves de la maîtrise (M1 et M2) et plus particulièrement des épreuves liées à l'activité natation ?

Dates	Titres	Epreuves écrites orales et physiques	Epreuves physiques et orales : natation sportive
1960	Diplôme de maître d'EPS M1	Suppression de l'examen de culture générale. Etre titulaire du Brevet d'Etudes du premier cycle, brevet élémentaire, baccalauréat 1ère partie etc. pour se présenter. <u>Première partie</u> : M1 <u>Epreuves écrites</u> : 1/ anatomie, physiologie 2/ Hygiène 3/ Dissertation coef.4 <u>Epreuves orales et démonstrations</u> : 1/ Commentaire de texte 2/ Code athlétisme et règlements sports collectifs 3/ Démonstrations techniques de base sports collectifs. Coef.6. 4/ Démonstration gym de maintien coef.1. Admissibilité <u>Epreuves physiques</u> : 4 en athlétisme, grimper, natation, sauvetage, exercices à mains libres, agrès, rythmique JF, haltérophilie JG, coef.10,5.	50m chronométré au choix parmi NL ou brasse.

Tableau n°81 : Epreuves du Diplôme de maître d'EPS (M1) 1960²⁰⁸⁸.

Dates	Titres	Epreuves écrites orales et physiques	Epreuves physiques et orales : natation sportive
1960	Diplôme de maître d'EPS M2	<u>Deuxième partie</u> : M2 <u>Epreuves écrites</u> : 1/ physiologie et hygiène 2/ Pédagogie et organisation des APS coef. 4. 5% de majoration pour les athlètes haut-niveau. <u>Epreuve orale</u> : 1/ Connaissances sur l'EPS et le plein air 2/ Connaissances règle-ments et techniques 3/ Organisation des APS et activités de plein air coef.5. <u>Epreuves physiques</u> : 5 en athlétisme, grimper, natation, sauvetage, apnée, exercices à mains libres, agrès, rythmique JF, saut de cheval JG, coef.12. <u>Epreuve de pédagogie pratique</u> : 1/ Leçon d'entraînement 2/ leçon d'initiation sportive3/ Leçon de rythmique JF4/ Leçon de gym féminine coef.7. <u>Epreuves de démonstrations techniques</u> : 5 athlétisme, 1 natation, 1 sport collectif, 1 sports de combat JG, réanimation (Schaeffer et Nielsen), arbitrer des sports collectifs, haltérophilie JG coef.9.	Connaître sur un plan théorique les techniques et les règlements des nages, virages, départs (brasse, crawl, dos crawlé). 50m chronométré au choix crawl ou brasse ou dos crawlé. Leçon de natation élémentaire et sportive. Démontrer sur une longueur un parcours de (25m ou 33m) de brasse, un de crawl, un dos crawlé avec plongeon de départ et virage propre à chaque nage.

Suite Tableau n°81 : Epreuves du Diplôme de maître d'EPS (M2) 1960²⁰⁸⁹.

²⁰⁸⁸ Arrêté du 23 décembre 1960, EP, sports et plein air, 3^e Bureau, RM/F Jeunesse et sports, 4, 351-358

²⁰⁸⁹ *Ibid.*

Dates	Titres	Epreuves écrites orales et physiques	Epreuves physiques et orales : natation sportive
1967	Diplôme de maître d'EPS	<u>Première partie</u> : M1 <u>Epreuves écrites</u> : 1/ anatomie, physiologie élémentaire 2/ Dissertation coef.2 <u>Epreuves orales et démonstrations</u> : 1/ Connaissances EPS et au plein air 2/ Hygiène et secourisme coef.3 3/ Démonstrations techniques de base sports collectifs 4/ Démonstrations athlétisme coef.3. <u>Epreuves physiques</u> : 4 JG ou 3 JF en athlétisme, natation, sauvetage, exercices à mains libres, agrès, rythmique JF, h JG, coef.8. <u>Deuxième partie</u> : M2 <u>Epreuves écrites</u> : 1/ physiologie 2/ Pédagogie et techniques EPS coef.5. <u>Epreuve orale</u> : 1/ Connaissances sur l'EPS et sur les activités plein air et leur organisation coef.2. <u>Epreuves physiques</u> : 3JG et 2 JF en athlétisme, sauvetage, apnée, exercices à mains libres, agrès, coef.4. <u>Epreuve de pédagogie pratique</u> : 1/ Leçon d'EPS 2/ leçon d'initiation sportive 3/ Leçon de rythmique JF coef.4. <u>Epreuves de démonstrations techniques</u> : 2 athlétisme, 1 natation, 1 sport collectif, 1 sports de combat JG, réanimation (Schaeffer et Nielsen), arbitrer des sports collectifs JG coef.6 et JF 3.	50m chronométré au choix parmi NL. Apnée facultative. Leçon de natation élémentaire et sportive. Démontrer sur une longueur un parcours de (25m ou 33m) de brasse, un de crawl, un dos crawlé avec plongeon de départ et virage propre à chaque nage.

Tableau n°82 : Épreuves du Diplôme de maître d'EPS (M1 et M2) 1967²⁰⁹⁰.

D'une manière générale, si nous constatons que l'économie générale du diplôme de maître d'EPS (M1 et M2) est pour l'essentiel conservée entre 1959 et 1967, en revanche, il est à noter des changements comme par exemples la disparition de l'épreuve écrite d'hygiène du fait sans doute de l'éloignement de l'EPS vis-à-vis des conceptions hygiénistes de l'EPS (Circulaire du 21 août de 1962) et une nouvelle distribution des coefficients entre les différents blocs d'épreuves. Que pouvons-nous dire alors de l'évolution des épreuves liées à l'activité natation et au sauvetage ?

Entre 1959 et 1967, on constate que la présence des épreuves pratiques (savoirs pratiques) de natation dans le diplôme de maître d'EPS (M1 et M2) fut quelque peu réduite. En effet, si en 1960 les candidats devaient effectuer en M1 et en M2 un 50m chronométré au choix parmi la nage libre ou la brasse, à compter de 1964, ils étaient tenus d'effectuer uniquement en M1 un parcours chronométré²⁰⁹¹ dans n'importe quel style de nage (nage libre) contrairement aux sessions précédentes. De ce point de vue, les modifications apportées en 1964 au diplôme de maître d'EPS (M1) apparaissent moins strictes

²⁰⁹⁰ Arrêté du 15 septembre 1962, Modifications des épreuves du diplôme de maître d'EPS (M1 et M2), BOEN n°39 du 22 octobre 1962, 3633-3673. Voir également, *Programmes d'études d'examens et de concours*. (1963). *Diplôme de maître d'EPS*. Brochure 152, MEN-INP, 11-19.

²⁰⁹¹ La note attribuée au 50m était alors calculée à partir d'une table de cotation des performances et convertie en points. Par exemple, en 1964 un candidat ou une candidate qui nageait le 50m nage libre en 29'9, obtenait 435 points, en 59'6 il ou elle gagnait 265 points, in, *Programmes d'études d'examens et de concours*. (1963). *Diplôme de maître d'EPS*. *op.cit.* 38 bis. Entre 1959 et 1967 le calcul de la note pour les épreuves physiques (M1 ou M2) était fait à partir d'une formule du genre $N=T-1740/6$ pour les candidats et $N=T-1260/6$ pour les candidates en 1960 M1.

qu'auparavant (1960). En ce qui concerne les démonstrations de technique de nage, de virage et de départ, les épreuves restent maintenues entre 1959 et 1967 (M2). L'épreuve de sauvetage aquatique conserve son caractère éliminatoire. Les démonstrations techniques de réanimation (Schaeffer et Nielsen) demeurent présentes ainsi que l'épreuve facultative d'apnée jusqu'à la session de 1964²⁰⁹².

Concernant les savoirs théoriques, nous constatons que l'épreuve orale de connaissances relatives aux règlements et aux techniques (natation entre autres) prévue en 1960 (M2) disparaît en 1964. Toutefois, il était toujours demandé aux candidat(e)s de bien connaître les aspects réglementaires et technologiques des activités sportives programmées notamment au niveau des épreuves orales de pédagogie pratique à compter de la session de 1964²⁰⁹³.

Enfin, pour ce qui est des savoirs d'action, il n'y a pas de changement entre 1959 et 1967 dans la mesure où les candidats devaient montrer qu'ils étaient capables de proposer une leçon de natation élémentaire et sportive dans le cadre de l'éducation sportive. Ces séances d'initiation sportive reposaient²⁰⁹⁴ alors sur « *l'utilisation pédagogique de la compétition et l'instinct d'imitation des champions.* »²⁰⁹⁵ Pour cette épreuve orale de pédagogie pratique (leçon natation), nous retrouvons dans la liste des ouvrages donnés par le législateur la référence aux propositions de Émile Schœbel²⁰⁹⁶.

Entre 1959 et 1967, on peut dire que les épreuves physiques de natation du diplôme de maître d'EPS ont connu une relative désportivisation dans la mesure où l'épreuve de 50m chronométré a disparu de la deuxième année et qu'elle a été ouverte à la nage libre en M1. Pour ce qui est de l'évolution des savoirs théoriques et d'action, il ne semble pas y avoir de modification entre le diplôme de maître de 1959 et celui de 1967. Effectivement, au cours de cette période, le législateur a toujours cherché à (à sélectionner) ce que les candidats sachent maîtriser des connaissances sur les règlements et les techniques (de nage, de virage, de départ) et proposer des leçons de natation élémentaire et sportive adaptées en fonction du niveau de pratique des élèves. Il s'agissait alors de construire des leçons de natation basées sur une initiation aux gestes sportifs par le truchement de la démonstration technique (imitation du modèle) et sur une conception associationniste de l'apprentissage moteur. Rappelons qu'à la même époque, les épreuves notamment physiques du CAPEPS (activité natation) ont été à l'inverse considérablement sportivisées²⁰⁹⁷.

²⁰⁹² Comme nous l'avons déjà indiqué par ailleurs, à compter de la session de 1965, il n'y avait plus d'équivalence possible entre le diplôme de maître d'EPS, le CAPEPS, et l'obtention du diplôme de MNS.

²⁰⁹³ *Programmes d'études d'examens et de concours.* (1963). *Diplôme de maître d'EPS. op.cit.*, 28-29.

²⁰⁹⁴ Sous la forme d'une initiation sportive : buts généraux, caractères, adaptations, utilisation pédagogique de la compétition et l'instinct d'imitation des champions.

²⁰⁹⁵ *Programmes d'études d'examens et de concours.* (1963). *Diplôme de maître d'EPS. op.cit.*, 29.

²⁰⁹⁶ *Ibid.*, 35 ; A. Listello, P. Clerc, R. Crenn, É. Schœbel, (1956). *op.cit.*, 240-288.

²⁰⁹⁷ Voir à ce sujet dans ce Chapitre 2. La construction sociale des savoirs et des logiques d'action : entre formations initiales, univers professionnel, et champ sportif 1945-1995. 1.3.5. Elèves-professeurs, des formations natatoires hétérogènes.

Si d'un côté l'exégèse des textes officiels (curriculum formel) qui ont encadré, entre 1959 et 1967, le diplôme de maître d'EPS nous permet d'identifier l'évolution des savoirs aquatiques (pratiques, théoriques, d'action) exigés par l'État pour recruter de manière ciblée du personnel enseignant d'EPS (EPS) et aussi extrascolaire (Base de plein air, Centre d'éducation populaire), que savons-nous toutefois de la nature des savoirs aquatiques qui ont été réellement transmis à une population d'élèves-maîtres d'EPS scolarisés dans différents CREPS ? Le témoignage d'anciens élèves-maîtres d'EPS ayant été scolarisés dans des CREPS (1959-1967) devrait nous apporter des éléments de réponse sur cette question.

1.3.7. La natation aux élèves-maîtres dans des CREPS, des formations aquatiques plurielles

Le tableau ci-dessous présente la population des élèves-maîtres qui ont suivi, entre 1959 et 1967, leurs études en EPS dans différents CREPS :

	Jeunes gens	Jeunes filles	Lieux
CREPS	7	1	Boulouris (JG), Châtelguyon (JF), Houlgate (JG), Reims (JG), Toulouse (JG).

Tableau n°83 : Sous-population des élèves-maîtres scolarisés dans un CREPS 1959-1967.

Pour la période allant de 1959 à 1967 nous avons 8 élèves-maîtres (7 JG et 1 JF) qui ont suivi dans 5 CREPS différents leurs études pour y préparer le diplôme de maître d'EPS (M1 et M2). À partir des questionnaires renseignés et des témoignages écrits, que pouvons-nous alors dire de la nature des savoirs aquatiques qui leur ont été transmis et leurs conditions d'acquisition ?

SAVOIRS	CREPS 1959-1967 : nature des savoirs	Conditions d'acquisition et formes de travail
Savoirs pratiques	<u>Houlgate</u> : préparation des épreuves physiques pour le 50m et le sauvetage. Recherche d'amélioration des performances. Etre capable de démontrer les gestes.	1958-1960, séances tous les 15 jours à la piscine du Havre le samedi matin. Séances de perfectionnement et d'entraînement. Stage d'une semaine à Rouen.
	<u>Reims</u> : préparation du 50m et de l'épreuve de sauvetage (croisillon).	
	<u>Châtelguyon</u> : apprentissage des trois nages et du sauvetage	Pas de piscine à proximité donc 1 heure par semaine dans une piscine à Clermont-Ferrand.
	<u>Boulouris</u> : pas de natation en M2 stage de plongée. Quelques Séances pour préparer les épreuves pratiques.	Stage de trois jours au CREPS d'Aix-en-Provence.
	<u>Toulouse</u> : séances de perfectionnement et d'entraînement pour le 50m NL et sauvetage et les démonstrations 4 nages.	2 séances par semaine par groupe de niveaux, perfectionnement avec ou sans matériel, entraînement intense et ingrat (nager avec des altères...)
Savoirs théoriques	<u>Houlgate</u> : connaître les techniques de nage, de virage, de départ : historique, règlement, analyse descriptive des gestes.	Quelques cours théoriques en salle de classe.
	<u>Reims</u> : analyse des techniques. Approche descriptive.	Pas de cours théoriques, les nages étaient étudiées pdt les séances pratiques.
	<u>Châtelguyon</u> : connaître les techniques de nage.	Cours théoriques.
	<u>Boulouris</u> : rien.	
	<u>Toulouse</u> : connaissances historiques, techniques, sur les 4 nages.	Cours sous la forme de photocopiés durant les séances pratiques (analyse technique).
Savoirs d'action	<u>Houlgate</u> : Etre capable de démontrer les gestes. Organiser une séance de natation adaptée à un groupe d'élèves (niveau) et une progression d'exercices, mettre les élèves en activité, le rendement énergétique. Analyse du mvt, séquence-découpage du mvt puis assemblage avec la respiration. Apprentissage en 1er de la brasse selon le modèle T.Y.I, avec bouée, planche.	Formation théorique, pas de pédagogie appliquée. Des séances types étaient proposées par les professeurs du CREPS.
	<u>Reims</u> : apprendre à faire une leçon parfaite de natation par rapport aux attentes du diplôme (M2) : technique et sécurité, échauffement, mise à l'eau, progression d'exercices...	Formation durant la pratique. Livre Marcel Boisseau (1946). <i>Apprenons à nager</i> . Paris, Bornemann. Pas de pédagogie appliquée avec des élèves. A partir de l'expérience du prof responsable au CREPS.
	<u>Châtelguyon</u> : quelques éléments pour organiser une leçon de natation.	Cours théoriques, pas de pédagogie appliquée
	<u>Boulouris</u> : rien	
	<u>Toulouse</u> : des repères pédagogiques pour enseigner les quatre nages sportives.	Cours sous la forme de photocopiés repris durant les séances pratiques.

Tableau°84 : Savoirs aquatiques dispensés dans des CREPS à des élèves-maîtres 1959-1967.

Si l'on compare ces résultats avec ceux obtenus auprès d'élèves-professeurs qui ont suivi à la même époque leurs études en EPS soit dans un CREPS soit dans un IREPS, nous observons les mêmes constats tant au niveau de la nature des savoirs aquatiques transmis que des conditions de leur acquisition. Effectivement, s'ils ont tous appris des savoirs théoriques sur les nages sportives, les virages et les départs (aspects historiques, techniques et réglementaires), cependant, les moyens pédagogiques développés pour les transmettre ont apparemment varié d'un CREPS à un autre. Par exemple, pendant que certains élèves-maîtres ont étudié les techniques de nage uniquement durant les séances pratiques (CREPS de Reims),

d'autres, les ont abordées soit durant des cours théoriques en salle de classe (Houlgate) soit sous la forme de photocopiés distribués au moment des séances pratiques à la piscine (Toulouse). Par rapport à la question des savoirs pratiques, on note que s'ils ont tous vécu une préparation aux épreuves de natation et de sauvetage vraisemblablement adaptée à leur niveau de pratique (perfectionnement puis entraînement), en revanche, les conditions matérielles locales ont été différentes d'un centre à un autre en fonction notamment de la disponibilité et de la proximité des piscines. Ainsi, si les élèves-maîtres scolarisés au CREPS d'Houlgate ont pu nager une fois tous les 15 jours à la piscine du Havre (à 60 km de Houlgate), et bien les jeunes filles en études au CREPS de Châtelguyon, se rendaient quant à elles une fois par semaine dans une piscine à Clermont-Ferrand. On voit donc bien qu'au final les volumes horaires passés dans l'eau pour y préparer les mêmes épreuves physiques (50m) et de démonstrations techniques en natation ont été relativement disparates d'un CREPS à un autre en fonction des conditions locales matérielles (piscine). Enfin, en ce qui concerne la formation liée à la pédagogie de la natation (savoirs d'action), on constate qu'ils ont tous, selon toutefois des formes de travail différentes (cours théoriques, photocopiés, pendant les séances pratiques avec les camarades de promotion), reçu une formation plus ou moins conséquente pour être en capacité de pouvoir produire le jour de l'examen une leçon de natation visant à travailler la familiarisation aquatique puis l'apprentissage de la brasse, avec ou sans matériel, selon une démarche pédagogique de type associationniste (progression d'exercices par emboîtement). Notons toutefois, qu'aucun des élèves-maîtres de la population étudiée ici n'a connu de pédagogie appliquée en natation contrairement aux élèves-professeurs en études à la même époque aux ENSEPS.

De cet ensemble de données, nous voyons bien que de manière synchronique les candidats et les candidates au diplôme de maître d'EPS n'ont pas pu bénéficier, en fonction des ressources propres à chaque CREPS, des mêmes conditions de formation pour se préparer aux épreuves de la maîtrise définies néanmoins pour tous à l'échelon national. Ces constats rejoignent ceux que nous avons pu déjà établir à la même époque pour des élèves-professeurs scolarisés dans un CREPS, un IREPS ou aux ENSEPS.

Les quatre témoignages qui suivent illustrent pour partie les éléments indiqués dans le tableau ci-dessus (n°84).

Extrait n°1 : Monsieur X, né en 1939, maître d'EPS, CREPS Houlgate 1958-1960 :

« Ma formation au CREPS : Comme je l'ai déjà dit, au cours des deux années de formation au CREPS d'Houlgate (58-59-60) les séances de natation se limitaient à de l'entraînement. Nous allions tous les 15 jours au Havre, via le pont de Tancarville, le samedi matin. Il fallait améliorer ses performances. A mon arrivée au CREPS je mettais 27 '' sur 50m. et à l'examen : péniblement : 29'' ! Et pourtant, à l'examen final, à Paris, j'ai tiré au sort : « une leçon de natation » ! Dans un petit bassin d'une vingtaine de mètres avec un groupe d'une vingtaine d'élèves. La natation était une activité comme une autre et la composition de la séance était similaire à une leçon d'EPS. L'esprit de l'EPS et

*l'élaboration des séances d'EPS des années 1960 étaient basés sur la méthode naturelle, l'hébertisme et ses 12 familles (je crois) de notre « sympathique militaire » Georges Hébert ! Donc, comme en EPS, j'ai fait « déferler mes vagues » comme sur un plateau, mais cette fois ci dans une piscine. L'essentiel de la séance était basé sur le mouvement, quel qu'il soit, pourvu qu'il soit physique. Au cours de cet examen (d'un ¼ d'heure), les enfants étaient nageurs heureusement et j'ai du leur faire traverser les 20 m. en nageant, puis sortir au bout du bassin et revenir en marchant sur les deux côtés de la piscine. Ces longueurs de bassin se faisaient soit en brasse, en crawl ou en dos, bras seuls ou jambes seules et avec quelques conseils du style : « allonge-toi plus, va chercher l'eau le plus loin possible, respire dans le temps de la coulée...récupère, souffle... » C'était également l'époque où la **démonstration**²⁰⁹⁸ faisait partie intégrante de l'enseignement sportif. Le prof. devait être capable de tout démontrer dans toutes les disciplines, d'où ce genre de formation basée sur la connaissance de tous les sports et de ses pratiques. Il devait exister des séances types édictées par les professeurs du CREPS, que l'on « recasait » à notre goût avec quelques modifications du style : amélioration d'un geste, recherche d'une meilleure glisse par la coulée, etc. je ne me souviens pas avoir eu de cours de pédagogie appliquée, d'une façon systématique. »*

Extrait n°2 : Monsieur X né en 1943 maître d'EPS, CREPS Reims 1961-1963 :

« Pour la préparation des épreuves orales de 2ème année, au CREPS de Reims, nous apprenions surtout pendant les cours pratiques. Je n'ai jamais eu de cours écrits sur les techniques sportives de sports collectifs, d'athlétisme, de natation, de combat, de gym. C'était peut-être différent à Boulouris ou à Houlgate qui avaient l'habitude de préparer la deuxième année de maîtrise. Pour Reims, c'était la première fois qu'il y a eu une préparation en 1962-1963 de deuxième année de maîtrise (22 élèves) en complément des deux autres CREPS habituels. Ils n'avaient donc pas l'habitude des épreuves de la seconde année. On nous conseillait seulement des bouquins de l'époque qui donnaient ensemble: 1 les règlements des compétitions, et 2 la technique. En effet maintenant je me rappelle que nous étions interrogés sur la technique, mais aussi sur les règlements et la sécurité. En natation, il y a eu : Apprenons à Nager. Natation, Plongeurs, Sauvetage, par Marcel Boisseau (1946). Paris, éditions Bornemann²⁰⁹⁹. »

À propos de la leçon de natation au moment de l'examen en M2 :

« L'épreuve se passait à Strasbourg sur le plan national, (environ 380 candidats, déjà sélectionnés, pour environ 200 places au concours) entre 1963 et 1965. Je me souviens, en effet après réflexion, j'avais oublié... comment se passait l'épreuve péda de natation. L'épreuve était tirée au sort entre 5 possibilités

²⁰⁹⁸ Mis volontairement en caractère gras par le témoin lui-même, ce qui souligne sans doute son haut degré d'importance dans la formation à l'enseignement des techniques sportives.

²⁰⁹⁹ Le livre de Marcel Boisseau propose, pour la partie natation, un enseignement instrumenté (potence) de la brasse française, composée de six postions techniques, après une courte période de familiarisation avec le milieu aquatique. Ensuite, « au bout de quelques leçons l'élève deviendra flottable. On pourra alors lui apprendre à se retourner pour se mettre en planche. » in, M. Boisseau, (1946). Apprenons à Nager. Natation, Plongeurs, Sauvetage. Paris, éditions Bornemann, 17-30.

environ, avec un seul examinateur. Je suis tombé sur l'apprentissage de la brasse sportive. Je pense que c'était la dénomination employée. La différence entre la brasse et la brasse sportive était dans le mouvement de bras, (moins large et plus en profondeur), et le mouvement de jambes, (faisant comme un mouvement circulaire vers l'extérieur avant de resserrer les jambes allongées. Il fallait montrer une séance de natation parfaite sur le plan de la sécurité (échauffement et mise à l'eau progressive), sur le plan de la technique de natation de l'époque, sur le plan des déplacements d'élèves, pour enchaîner les différents exercices, afin de limiter les temps morts, et les pertes de temps. Nous avions des élèves dans les épreuves péda natation et EPS (pour moi saut en longueur). Ils ont vite compris qu'on ne parlait pas un mot d'Alsacien et ils se foutaient de nous. Personnellement je n'ai pas eu trop à m'en plaindre, je suis tombé avec des examinateurs Alsaciens qui intervenaient à l'occasion. Mais pour certains candidats, ça n'a pas été facile. Les élèves étaient des garçons uniquement de la 6ème à la 3ème pour ma part, qui étaient pris pendant leur cours d'EPS dans les différents Lycées de Strasbourg. L'examen physique et pratique de la maîtrise 2ème année durait un peu moins de 15 jours, au CREPS de Strasbourg, et sur les installations sportives de la ville. Les candidates filles passaient à Vichy. »

Extrait n°3 : Monsieur X, né en 1940 maître EPS, CREPS de Boulouris 1962-1964 :

« J'étais au CREPS de BOULOURIS, promotion 62-64. L'enseignement de la natation fut quasi inexistant et réduit aux séquences indiquées et à un stage de 3 jours au CREPS d'AIX EN PROVENCE qui assurait alors la formation au CAPEPS filles et qui disposait d'un prof spécialisé et d'une piscine...aux thermes, avec eau à plus de 30° !! »

Extrait n°4 : Monsieur X, né en 1943, maître d'EPS CREPS de Toulouse 1965-1967 :

« Vous me demandez de remonter très loin dans les souvenirs de ma formation mais je vais essayer de vous aider. Pour autant que je me souviens, en MI, à Toulouse, tout l'enseignement que nous avons reçu était axé essentiellement sur ce qui allait nous être demandé à l'examen-concours de fin d'année à savoir : l'apprentissage des 4 nages, des virages, la recherche de la performance chronométrée et barémée en nage libre, et la fameuse épreuve de sauvetage avec le mannequin qui était éliminatoire (plonger et remonter le mannequin, le transporter ensuite 1 minute hors de l'eau ... bien sûr). Les séances étaient collectives et organisées par groupes de niveaux, à raison de 2 heures hebdomadaires me semble-t-il. Pour les nageurs confirmés dont je faisais partie, il s'agissait surtout d'un travail de perfectionnement technique très classique avec ou sans petit matériel (rien d'original ou de novateur en tout cas) car nous avions également une épreuve de démonstration des 4 nages à l'examen, les deux objectifs affichés du programme se complétant parfaitement. Je me souviens d'un travail foncier assez ingrat lorsqu'il s'agissait de nager avec des altères (même légères) à l'heure où la digestion nous appelait "ailleurs" surtout en un temps où la diététique n'était guère une préoccupation. J'ai aussi le

souvenir de quelques matchs de water-polo mémorables. Il n'était pas rare que quelques uns d'entre nous s'endorment ensuite dans le bus du retour au CREPS où pire encore pendant le cours en salle qui suivait à la grande mansuétude de notre professeur qui n'en était pas à sa première promotion de M1 et qui connaissait donc les effets d'un emploi du temps mal étudié. Le sportif "homo sapiens" était né ! En M2, j'étais à Boulouris. Hormis un stage de plongée sous-marine, je n'ai aucun souvenir concernant la natation. »

Indiquons que malgré nos incessantes investigations²¹⁰⁰ nous ne sommes par parvenu à mettre la main sur des rapports de jury de concours de maîtrise EPS (M1, M2) pour cette période.

1.4. Maîtres, professeurs adjoints, professeurs certifiés : du ministère de la Jeunesse et des Sports à l'Éducation nationale 1967-1984

Selon les historiens de l'EPS²¹⁰¹, cette relative courte période de presque vingt ans aura vu évoluer l'EPS (second degré), dans un contexte international de guerre froide et de démographisation scolaire en France, sous l'effet d'une logique de sportivisation²¹⁰² à une logique de scolarisation²¹⁰³ accentuée par son rattachement²¹⁰⁴ unicéphale au Ministère de l'Éducation nationale à compter de 1981. Durant cette période²¹⁰⁵, l'État continuera à recruter des professeurs certifiés d'EPS (CAPEPS) et des maîtres d'EPS (dernière session en 1976) par le biais de concours définis à l'échelon national. C'est effectivement à

²¹⁰⁰ Rien aux archives de Fontainebleau, si ce n'est des feuilles de classement pour les JF et les JG (M2). Rien dans les nombreux CREPS que nous avons contactés. Ils n'ont apparemment pas conservé ce type d'archives pour de multiples raisons. Rien non plus du côté du syndicat des maîtres d'EPS. J'ai effectivement contacté Monsieur Pierre Fayard, dernier secrétaire de ce syndicat des maîtres d'EPS (fin 1991), qui m'a alors indiqué que rien n'a été archivé de leur côté. Rien auprès de certains Inspecteurs généraux Jeunesse et Sports. Ainsi, pour faire l'histoire des maîtres d'EPS, il n'y a manifestement pas beaucoup d'archives et les témoins potentiels sont peu bavards. Les maîtres d'EPS sont des gens taiseux.

²¹⁰¹ B. During, (1981) *op.cit.*; P. Arnaud, (1983). *op.cit.* ; É. Combeau-Mari, (1998). *op.cit.* ; M. Attali, J. Saint-Martin, (2004). *op.cit.* ; J.-L. Martin, (2004) *op.cit.* ; M. Attali, J. Saint-Martin, (2006). *op.cit.*

²¹⁰² Ce processus sera selon M. Attali et J. Saint-Martin (2006), poussé à son paroxysme en 1977 avec la création des Sections d'animation sportive faisant alors courir le risque à l'EPS d'être progressivement externalisée, in M. Attali, & J. Saint-Martin, (2006). *op.cit.*, 63.

²¹⁰³ C'est-à-dire pour l'EPS son intégration aux examens scolaires, la constitution d'un appareil docimologique, l'établissement d'une didactique disciplinaire, l'alignement de la formation des ses enseignants sur celle des autres, etc. ; autrement dit, la constitution d'attributs scolaires communs à toutes les disciplines scolaires à part entière.

²¹⁰⁴ Dès 1975 le SNEP demandait à ce que l'EPS et son personnel enseignant furent rattachés uniquement à l'EN et non plus au seul Ministère de la Jeunesse et des Sports, in, *L'EPS dans tous les lycées et collèges. Luxe ou nécessité ? op.cit.*, 8 : « *Tout ce qui précède fonde la nécessité d'intégrer enfin officiellement l'EP et ses enseignants à l'EN, avec toutes les conséquences positives aussi bien sur les plans pratiques, administratifs, ou moraux que cela entraînera.* »

²¹⁰⁵ Pour entrer en formation initiale les futurs élèves-professeurs, élèves-maîtres et élèves-professeurs-adjoints subissent un concours d'entrée (sélection) ; Pour plus de détails, voir à ce sujet, Première partie : Des concepts à la démarche. Chapitre 2 : Des acteurs et des pratiques pédagogiques en EPS : objets d'histoire. 3. L'évolution des profils de professionnalité recherchés.

compter de 1977 que les premiers professeurs adjoints d'EPS (nouveau régime²¹⁰⁶) furent recrutés en lieu et place des maîtres d'EPS. C'est également au cours de cette période que les ENSEPS filles et garçons fusionnent en 1969 pour donner naissance à une seule ENSEPS, nouveau régime, qui disparaîtra en 1975 (Loi n°75-988 du 29 octobre 1975 dite Loi Mazeaud). En 1969 (Loi du 1 janvier 1969) les UEREPS remplacèrent les IREPS, la création du DEUG STAPS en 1975 et la Licence en 1977 accentuèrent le processus d'universitarisation des études menant au CAPEPS puis à l'agrégation (1982) et au doctorat STAPS (1984).

Si au cours des années soixante-dix l'EPS reste toujours marquée par le processus de sportivisation, en revanche, à compter des années quatre-vingt elle évolue, au sein même du ministère de l'Éducation nationale, avec la ferme volonté de vouloir se scolariser encore davantage. Il s'agira alors de se parer des attributs qui, comme nous l'avons vu, lui permettront d'être reconnue *in fine* comme une discipline d'enseignement à part entière. Dès lors, les mises en œuvre pédagogiques, les contenus d'enseignement et les procédures d'évaluation qui émanent de l'univers professionnel de l'EPS contribuent, en plaçant les élèves au centre des préoccupations éducatives et des apprentissages, à ce que l'EPS soit reconnue comme une discipline d'enseignement comme les autres. L'élève doit être alors conduit à reconstruire la technique sans tomber dans le technicisme et la réification des corps. En ce qui concerne les mises en œuvre officielles la Pédagogie Par Objectifs (PPO), la pédagogie différenciée ainsi que la mixité sont au cours de cette période vivement conseillées. Dès lors, elles inondent le champ de l'EPS. En outre, c'est sans doute suite à la loi sur la décentralisation (22 juillet 1983) et à la mise en place des Etablissements publics locaux d'enseignement que de nombreuses équipes d'enseignants d'EPS se mettent à produire des projets pédagogiques d'EPS et d'AS en liaison avec leur projet d'établissement scolaire²¹⁰⁷. C'est l'ère de la politique du projet pour mieux articuler le local et la national. Que dire alors de l'évolution quantitative et qualitative (profil de professionnalité) du personnel enseignant d'EPS recruté entre 1967 et 1985 ?

1.4.1. Vers une relative démocratisation quantitative de l'encadrement de l'EPS

Selon M. Attali et J. Saint-Martin, entre la fin des années soixante et le début des années quatre vingt, l'encadrement quantitatif de l'EPS (secondaire public) semble s'améliorer²¹⁰⁸ dans un contexte économique délicat (choc pétrolier de 1974) et un contexte scolaire marqué par la massification des effectifs²¹⁰⁹. Sur plan historique c'est la fin des *Trente glorieuses*.

²¹⁰⁶ Deux années d'études adossées ensuite à une troisième année de stage en établissement scolaire et/ou en milieu sportif.

²¹⁰⁷ Certains témoins nous ont d'ailleurs fourni ce type de document pour la natation. Voir annexe n°12 : Projets EPS activité natation, collège (Académie de Caen).

²¹⁰⁸ M. Attali, & J. Saint-Martin, (2006). *op.cit.*, 61-62.

²¹⁰⁹ Entre 1968 et 1981 les effectifs des élèves scolarisés dans l'enseignement public passent de 2 984700 à 4 107300, in M. Attali, & J. Saint-Martin, (2006). *op.cit.*, 62.

À l'école, s'il l'on s'en tient en EPS, à l'évolution du ratio entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves nous constatons qu'il passe dans l'enseignement secondaire public de 208,1, pour l'année 1968-1969, à 151,5 pour l'année 1980-1981. Mais, au cours de cette période cette amélioration quantitative trouve son explication non pas tant dans une augmentation du nombre de postes d'enseignants d'EPS mis au concours²¹¹⁰ que dans une politique budgétaire de redéploiement²¹¹¹ et de resserrement des moyens déjà existants en EPS alors menée par les ministres successifs de la Jeunesse et des Sports (Joseph Comiti 1968-1974, Pierre Mazeaud 1974-1976, Jean-Pierre Soisson 1978-1981). Rappelons qu'en 1978 Jean-Pierre Soisson annonçait dans son plan de relance, comment il comptait justement récupérer à l'époque des heures d'enseignement d'EPS :

- en réduisant par décret le forfait horaire de l'Association sportive de trois heures à deux heures ;
- en imposant deux heures supplémentaires par enseignant ;
- en récupérant 600 postes des services universitaires et des centres d'EP spécialisés ;
- en gelant le nombre de postes au CAPEPS session (1979)²¹¹².

Par ailleurs, il faut dire qu'à la fin des années soixante la corporation des (professeurs) enseignants d'EPS, dont certains qui aimaient tant l'idée d'un sport éducatif²¹¹³ alors défendue par le SNEP, se sentit menacée par la politique alors conduite par J. Comiti au moment où il donna justement le jour aux Centres d'animation sportive (CAS) 1972²¹¹⁴. Car, avec la création des CAS, il introduisait la possibilité de faire progressivement intervenir dans le cadre de l'EPS des personnels qualifiés tels que les titulaires de Brevet d'État. Cette volonté politique de sportiviser de manière massive, à moindre frais l'EPS, se prolongea avec la création des Sections sport-études en 1974²¹¹⁵ et des Section d'animation sportives en

²¹¹⁰ Le nombre de postes CAPEPS (total filles et garçons) passe de 1030 en 1971 à 1050 en 1972 puis à 870 en 1973. C'est aussi dans une conjoncture économique difficile (choc pétrolier) que le budget alloué par l'Etat en 1975 au MEN était de 0,74% du budget total (600 postes). Le nombre de postes en 1975 fut alors ramené à 575 postes. Pour la session de 1978, il y avait 495 postes offerts et 509 pour celle de 1981. En 1983 il y eut 270 postes. Pour le recrutement des professeurs adjoints il y eut en 1973 380 postes, en 1974 410 postes, en 1975 454 postes, en 1976 430. En 1980 il y eut 500 postes au professorat adjoint et 480 au CAPEPS. Ainsi, pour la première fois il y avait donc plus de postes au PA EPS qu'au CAPEPS ; voir à ce sujet *Regards sur l'histoire de l'EPS : des années 60 à nos jours*. (2004). Paris, SNEP, Bulletin supplément, 710, 6-9 et Ministère de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs - *Regards sur les statistiques de la jeunesse, des sports et des loisirs*, Supplément à la lettre d'information, Paris, 1978 cité par C. Hurtebize, (1981). *op.cit.*,174.

²¹¹¹ Ainsi, en 1969 Joseph Comiti avait proposé aux maîtres d'EPS une augmentation de leur service hebdomadaire forfaitaire de deux heures en plus, soit un service entre 27 et 28 heures/semaine, pour un salaire majoré de 50%.

²¹¹² *Regards sur l'histoire de l'EPS : des années 60 à nos jours*. (2004). *op.cit.*, 7.

²¹¹³ Voir à ce sujet le développement, à la même époque, des Républiques éducatives (estimées à environ 500) qui disparurent en même temps que voyaient le jour les CAS puis les SAS.

²¹¹⁴ Circulaire n°72-280 et n°72-182/B, 1^{er} juillet 1972, Nouvelle orientation de l'enseignement sportif, BOEN, 29, 2060-2065.

²¹¹⁵ Circulaire °74-410/B, 18 décembre 1974, Sections sport-études, BOEN, 1, 8285.

1977²¹¹⁶ sous Pierre Mazeaud. Pour la corporation des enseignants d'EPS, il y avait alors un risque de voir progressivement s'externaliser, à la limite du club et de l'école, l'enseignement de l'EPS, donc de perdre leur monopole et leur licence d'exercer. Mais, il faut dire que les formations relatives aux titulaires de Brevet d'État sportif (1963) étaient sans doute moins coûteuses que ne l'étaient celles liées au personnel enseignant d'EPS (maîtres, certifiés, PA EPS). D'autant plus, que sur un plan (encore) comptable, le personnel enseignant d'EPS assurait des services horaires hebdomadaires (entre 20 et 28 heures) nettement moins importants que les Brevets d'État (environ 40 heures). Par ailleurs, les professeurs certifiés (catégorie A) et, dans une moindre mesure, les maîtres d'EPS (catégorie C puis B) et les PA EPS touchaient des émoluments plus élevés que ceux perçus habituellement. C'est avec l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981, suite à l'élection de François Mitterrand à la présidence de la République française, que cette politique de redéploiement et de sportivisation des moyens de l'EPS fut pour l'essentiel stoppée. Dès l'année 1981, l'EPS rejoint alors le giron de l'Éducation nationale. Le nombre de postes mis au concours explose en 1982 pour atteindre un total de 1200 en perspective des 5 heures demandées d'EPS au collège (Rapport Legrand). La suppression en 1984 du concours de recrutement des PA EPS²¹¹⁷, tant réclamée par ailleurs par le SNEP, et la création de l'agrégation externe d'EPS (arrêté du 24 septembre 1982) illustrent les effets du processus de scolarisation d'une EPS qui, nouvellement, venait de conquérir l'Éducation nationale²¹¹⁸. Comment alors dans un tel contexte historique, allant d'une logique de sportivisation²¹¹⁹ tant souhaitée puis rechignée par certains acteurs de l'EPS, à une logique de scolarisation salvatrice réclamée d'ailleurs par les mêmes, les concours de recrutement ont évolué (CAPEPS, diplôme de maître d'EPS, PA EPS) ? Quel profil de professionnalité le législateur a-t-il alors cherché à recruter au niveau notamment du CAPEPS entre 1967 et 1986²¹²⁰ ? Quels nouveaux savoirs aquatiques les étudiants en EPS ont-ils dû alors acquérir ?

²¹¹⁶ Circulaires du 20 mars et du 10 mai 1977 portant création des Sections d'animations sportives.

²¹¹⁷ Selon la Note d'information, n°84-25, du 2 juillet 1984, *L'EPS dans les établissements publics du second degré en 1983-1984 : personnel enseignant, groupes et heures, op.cit.* ; il y avait en 1984 dans les collèges 8 331 professeurs d'EPS, 5 561 professeurs adjoints, 1 146 maîtres auxiliaires, 711 PEGC, 226 instituteurs, 312 adjoints d'enseignement, 80 chargés d'enseignement ; dans les lycées 2 677 professeurs d'EPS, 1 413 professeurs adjoints, 194 maîtres auxiliaires, 59 adjoints d'enseignement, 39 chargés d'enseignement, 7 PEGC ; dans les lycées professionnels 1 429 professeurs adjoints, 990 professeurs d'EPS, 292 maîtres auxiliaires, 69 adjoints d'enseignement, 19 chargés d'enseignement, 13 PEGC.

²¹¹⁸ J.-L. Martin (2002). *L'histoire de l'éducation physique sous la Ve République. La conquête de l'Éducation nationale*, Paris, Éditions Vuibert.

²¹¹⁹ Ici le processus de sportivisation de l'EP prend sans doute un sens différent de celui qu'ont l'habitude d'utiliser les historiens de l'EPS lorsqu'ils considèrent que cette discipline scolaire a été durant la seconde moitié du XXe siècle sportivée sur un plan institutionnel et structurel. En effet, selon Robert Mérand (militant pour une EPS par les activités sportives) le processus de sportivisation de la leçon d'EPS a été conduit dans l'idée justement de se mettre à une certaine distance de logique sportive (technicisme, répétitions gestuelles, réification des corps, entraînement, recherche de performance pour la performance) voir à ce sujet R. Mérand, (2005). « Jeux sportifs collectifs quelle sportivisation ? » *Revue EP.S*, 315, 12-13. La question de la sportivisation de l'EPS mériterait à elle seule un travail de recherche qui, selon nous, n'a pas encore été totalement fait.

²¹²⁰ À notre connaissance, il n'existe pas de recherche universitaire sur la question de l'évolution des profils de professionnalité recherché chez les maîtres d'EPS. Une fois de plus, nous constatons que l'histoire des maîtres d'EPS reste à faire.

1.4.2. Du professeur d'EPS animateur vers l'ingénieur didacticien

Selon C. Amade-Escot, l'État a durant les années soixante-dix cherché à recruter un enseignant d'EPS (concours CAPEPS) « *sur une professionnalité de type didactique et pédagogique plutôt que sur les aspects organisationnels.* »²¹²¹ Par rapport à la décennie précédente, l'État recruteur a donc davantage choisi des candidats capables de proposer un enseignement permettant aux élèves d'acquérir des techniques sportives grâce à la manipulation d'un ensemble de variables didactiques et pédagogiques. Mais, la dimension techno-centrée des apprentissages moteurs en EPS est restée de mise en étant toutefois davantage didactisée²¹²². Les analyses rigoureuses de C. Amade-Escot et de P. Arnaud rejoignent celles faites, il est vrai sur un autre mode moins scientifique, par Jacques André lorsqu'il nous montre, dessins à l'appui, comment on est passé dans les années soixante-dix de l'enseignant d'EPS animateur des loisirs sportifs au didacticien des STAPS dans les années quatre-vingt²¹²³. Mais, c'est sans doute avec la mise en place de l'épreuve orale sur dossier de didactique et de pédagogie de l'EPS²¹²⁴ que le profil de professionnalité recherché a changé à partir de la session de 1982. Car, dorénavant le « *bon professeur d'EPS serait non celui qui applique des progressions d'exercices pré-établies, mais un enseignant capable de réfléchir et d'analyser ses pratiques à l'aide de référents théoriques variés (...) sa capacité à observer pour réguler.* »²¹²⁵ Autrement dit, un praticien réflexif sur la base d'une didactique empirique. Pour autant, il était toujours attendu des jurys que les (bons) candidats étaient ceux qui connaissaient bien les APS sous leurs aspects réglementaires et technologiques. Comment ont alors évolué les épreuves relatives à l'activité natation entre la fin des années soixante et le début des années quatre-vingt ?

1.4.3. Le CAPEPS et la mise en place des options et des polyvalences sportives 1967-1981

Les trois tableaux (n°85, 86, 87) suivants donnent la mesure de l'évolution des épreuves du CAPEPS (1967-1982) sous l'effet conjugué de la sportivisation et de l'universitarisation des études en EPS. En ce qui concerne l'EPS sa scolarisation en tant que discipline scolaire s'accroît au début des années quatre-vingt. C'est dans ce contexte que l'on voit émerger, sur des bases plus anciennes, la mise en place d'une didactique des APS voire de l'EPS.

²¹²¹ C. Amade-Escot, (1993). *op.cit.*, 369.

²¹²² Les conclusions de C. Amade-Escot confortent celles montrées par ailleurs par P. Arnaud à propos de l'évolution de l'innovation pédagogique, voir à ce sujet P. Arnaud, (1985-1986). « La revue EP.S et l'innovation didactique. 1950-1982. » *Revue EP.S*, 192, 30-37 ; 194, 22-25 ; 198, 24-27 ; 200-201, 181-184.

²¹²³ J. André (1988). « Trois décades : trois images du prof. de gym. » *Cahiers pédagogiques*, 262, 21.

²¹²⁴ Arrêté du 17 décembre 1981, Épreuves du concours de recrutement des professeurs d'EPS, BO, 2, 110.

²¹²⁵ C. Amade-Escot, (1993). *op.cit.*, 371.

Sportivisation, scolarisation et universitarisation des études en EPS

Date/Titres	Epreuves écrites orales et physiques	Epreuves physiques et orales : natation sportive et sauvetage
CAPEPS 1967 2 parties 4 ans	<u>1ère Partie (admissibilité)</u> Epreuves écrites : anatomie, physiologie, psychopédagogie coef.4. Epreuves orales: anatomie, physiologie, psychopédagogie coef.3. Epreuves physiques : épreuves cotées; 4 en athlétisme, natation, gymnastique (agrès, mains libres), sports collectifs, rythmique coef.11. Epreuves physiques non notées mais éliminatoires : sauvetage, grimper, haltérophilie JG à compter de 1968. 2ème partie examen probatoire	<u>Epreuves physiques</u> Natation pratique : épreuve chronométrée 100m nage libre, ou brasse ou dos crawlé ou papillon pour les JF et JH (coef.2). Sauvetage : recherche d'un croisillon (1kg5) à 3m de profondeur, transport sur 10m et maintien de 1 minute.
	Epreuves écrites : sciences appliquées à l'EPS, techniques des exercices physiques et sportifs, psychologie, coef.4.	Natation éventuellement à l'écrit. Aspects réglementaires, historiques, techniques.
	Epreuves orales: sciences appliquées à l'EPS, techniques et démonstrations, psychologie et pédagogie coef.3.	Natation éventuellement à l'oral. Aspects réglementaires, historiques, techniques.
	Epreuves physiques : 4 épreuves d'athlétisme (haies, perche, javelot, course), natation, sauvetage, gymnastique (agrès, mains libres), saut de cheval ou mouton, rythmique et folklore JF, coef 7,5.	Natation pratique : Pour les JF et JH : 4X25m 4 nages chronométré (100m 4 nages). Interrogation règlements accompagnée d'une démonstration sur les techniques de départ et virage.
	2ème partie : épreuves de classement	Sauvetage : plongeon de 3m, recherche d'un croisillon (1kg5) à 3m de profondeur puis transport point départ ou maintien de 1 minute. Epreuve éliminatoire.
	Epreuves écrites: pédagogie générale, pédagogie appliquée coef.4	Natation pratique: (coef.2) épreuve chronométrée ²¹²⁶ au choix parmi 100m NL ou papillon ou dos crawlé, ou 200m brasse, ou plongeurs d'autres candidats. Démonstration de natation artistique suivie d'observations et de commentaires sur figures effectuées par d'autres candidats.
	Epreuves physiques: 1 athlétisme, 1 gymnastique, 1 natation, sports collectifs 1 rythmique JF. coef.3	Epreuve orale de natation : procédés d'apprentissage d'un geste sportif (leçon de natation) suivi d'une interrogation sur les techniques et les démonstrations techniques.
	Epreuves orales: exposé de pédagogie générale coef.2 un exposé sur la connaissance des méthodes coef.2.	
	Epreuves de pédagogie pratique coef 8.	
	Composition d'une séance EPS coef.2, leçon déficits morphologiques	
	Apprentissage d'un geste sportif + démonstrations et interrogation sur les techniques : sports de combat, sports athlétique, natation, agrès coef.3. Apprentissage de la technique individuelle et de la tactique d'un d'un sport collectif et démonstrations, coef.4.	
	Epreuve de rythmique JF coef. 1/2.	
Stage de six semaines avec 2 conseillers pédagogiques.		

Tableau n°85 : Épreuves du CAPEPS (1^{er} et 2^e partie) 1967²¹²⁷.

Entre 1967 et 1970, le CAPEPS reste organisé en deux parties sur une durée totale d'études maintenue sur quatre années. Les examens de la 1^{ère} et de la 2^{ème} partie se déroulaient à l'échelon national

²¹²⁶ Les barèmes sont identiques à ceux donnés dans ce Chapitre 2. 1.3.1. Le CAPEPS et la sportivisation des épreuves aquatiques.

²¹²⁷ Arrêté du 12 septembre 1966. *op.cit.*, 2203-2213 ; voir également Personnels de l'EN/recrutement. (1969). *Professeurs d'éducation physique et sportive*. Paris, I, Brochure n°450, 17-92.

avec parfois une organisation à l'échelon régional où académique pour les écrits. C'est, rappelons le, à l'issue de P1 que les 70 meilleurs candidats et candidates intégraient l'ENSEPS. À la fin des années soixante²¹²⁸ (avril 1968), l'examen probatoire est décentré et organisé sous la forme de deux certificats délivrés localement, en fin de P2A puis de P2B, par les différents centres de l'époque (ENSEP, IREPS devenus UER EPS, CREPS). Seules les épreuves de classement (P2C), qui évoluent par ailleurs, restent organisées à l'échelon national.

Date	Epreuves écrites orales et physiques	Epreuves physiques et orales : natation sportive
CAPEPS 1971 2 parties 4 ans	<p><u>Epreuves de classement</u> (sauvetage obligatoire et éliminatoire)</p> <p><u>Epreuves écrites:</u></p> <p>1/ Sur la place des APS dans le monde moderne coef.1.</p> <p>2/ D'ordre technique et pédagogie de l'EPS étayée sur sciences biologiques et sciences humaines coef.1</p> <p><u>Epreuves orales:</u></p> <p>1/ Epreuve sur un sujet de pédagogie appliquée coef.1 2/ Soit un programme, une progression d'enseignement (APS, objectifs, âge, des élèves...) niveaux analyses de mouvements, techniques, règlements ... démonstrations ou la présentation d'un choix d'exercices, de procédés, de moyens coef.1,5.</p> <p>3/ Composition d'une séance d'APS (âge, niveau, buts, matériel, temps ...) coef. 1,5. 4/ Entretien avec le jury sur le stage (démonstrations) coef.2</p> <p>Choix de 2 APS parmi une liste de polyvalence 7 familles dont la natation.</p> <p><u>Epreuves d'option :</u></p> <p>1/ Epreuve physique : 1 APS parmi une liste de 30 coef.1. Le water-polo, la natation synchronisée, le plongeon sont dans la liste des options.</p> <p>2/ Etablissement d'un programme ou d'une progression ou d'une séance d'initiation ou d'entraînement dans l'option pratique choisie avec des démonstrations éventuelles coef.1 Deux stages en situation.</p>	<p><u>Natation à l'oral</u> : programme d'enseignement, progression et démonstrations.</p> <p><u>Natation à l'oral</u> : Composition d'une séance de natation en fonction de : âge, niveau des élèves, buts recherchés, matériels, temps disponible et des démonstrations. Les techniques d'apprentissage de la natation.</p> <p><u>Natation pratique</u> : épreuve chronométrée 1 au choix parmi JG et JF en NL 100, 400, 1500, en brasse 100, 200, en dos 100, en papillon 100, 200 4 nages.</p> <p>Séance de natation : enseignement, initiation, entraînement : âge, niveau des élèves, buts recherchés, etc.</p> <p>Aspects techniques, pédagogiques et didactiques liés à la natation : enseignement, initiation, entraînement.</p>

Tableau n°86 : Epreuves de classement CAPEPS 1970²¹²⁹.

²¹²⁸ Arrêté du 30 avril 1968. Décentralisation de l'examen probatoire (2^e partie du CAPEPS) et modalités de délivrance des certificats accès à la 3^e année, puis aux épreuves de classement, BO, 19, 1469-1472.

²¹²⁹ Arrêté du 18 septembre 1970. Concours de recrutement des professeurs d'EPS, BOEN n°38, 2775-2781.

Dates	Epreuves écrites orales et physiques	Epreuves physiques et orales : natation sportive
CAPEPS 1981 2 parties 4 ans	<u>Examens d'admissibilité</u> <u>Epreuves écrites:</u> 1/activités physiques sportives et société coef.1,5 ; 2/ approche scientifique et pédagogique des APS coef.1,5. <u>Epreuve orale d'option</u> : composition d'une séance d'APS dans l'option choisie (techniques, règlements, histoire, préparation physique etc. , ou séance de correction et rééducation des déficiences ou rythmique ou EPS pour les 3 à 10 ans coef.1	Sauvetage obligatoire et éliminatoire. Séance de natation: aspects techniques, réglementaires, historiques, entraînement ...
	<u>Epreuves physiques (option)</u> : liste d'options 37 APS, 1 APS parmi la liste coef.1. Epreuve de sauvetage obligatoire pour s'inscrire au CAPEPS.	<u>Epreuves physiques</u> : option natation épreuve chronométrée : JH et JF en NL: 100, 400, 800 (JF) 1500m (JG), brasse : 100, 200, dos : 100, 200, papillon : 100, 200, 4 nages 200, 400 selon les règlements FINA ou natation synchronisée (ballet libre solo et figures imposées) ou plongeon tremplin du 3m 4 plongeurs choisis ou water-polo (matches adaptés et tests complémentaires).
	<u>Epreuves d'admission</u> <u>Epreuves orales:</u> 1/pédagogie générale de l'EPS (rapports sciences et EPS) coef 1,5 2/ épreuve de pédagogie de l'EPS "concevoir, construire évaluer et ajuster son enseignement" à partir du stage coef 1,5 3/ épreuve organisations des institutions éducatives et APS coef 1,5.	<u>Natation à l'oral</u> : programme, programmation, progression maîtrise du milieu aquatique, enseignement des 4 nages, initiation au sauvetage etc.... séance natation.
	<u>Epreuve physique de polyvalence:</u> liste des polyvalences : athlétisme, gym rythmique et sportive et dans, sports collectifs, natation, sports de combat et haltérophilie coef 1,5. 2 APS choisies dans la liste.	<u>Natation pratique</u> : 100 brasse, 100m NL, 100 dos, 100 pap 200 4 nages.

Tableau n°87 : Épreuves du CAPEPS (1^{ère} et 2^{ème} partie) 1981²¹³⁰.

Entre 1967 et 1982, on peut dire que l'économie générale du CAPEPS est conservée puisque l'on retrouve les classiques quatre blocs d'épreuves écrites, orales, physiques et orales de pédagogie. Pour autant, on note des modifications importantes qui tiennent vraisemblablement d'une part, à l'universitarisation²¹³¹ des études en EPS et, d'autre part, à la scolarisation de l'EPS.

Au niveau de l'organisation du CAPEPS, on constate qu'à compter de la session de 1982, les épreuves écrites de classement sont remplacées par deux nouveaux écrits d'admissibilité²¹³² que les candidats passent en quatrième année d'études l'un (écrit 1), à caractère socio-historique sur les APS et, l'autre (écrit 2), sur les liens entre la théorie et la pratique à l'endroit de l'enseignement de l'EPS. Le concours n'est donc plus organisé en deux parties sur quatre ans mais en une seule avec des épreuves d'admissibilité, puis d'admission, qui se déroulent sur une même année. On peut imputer ce changement à

²¹³⁰ Arrêté du 17 décembre 1981. Epreuves du concours de recrutement des professeurs d'EPS, BOEN n°2, 109-119 ; Note de service n°81-542 du 31 décembre 1981. Modalités des épreuves écrites, orales et pratiques du concours de recrutement des professeurs d'EPS, BOEN n°2, 119-145.

²¹³¹ C'est suite à la disparition de l'ENSEP en 1975, et par voie de conséquence de son concours d'entrée à l'issue de P1, que fut créée la même année le DEUG STAPS 1975 puis la licence STAPS en 1977. Ces diplômes universitaires remplacent en quelque sorte les épreuves de la première et de la deuxième parties du CAPEPS notamment de celles l'examen probatoire.

²¹³² L'obtention de la licence STAPS est obligatoire pour passer les épreuves écrites d'admissibilité. L'épreuve de sauvetage est éliminatoire elle doit être obtenue avant les épreuves d'admissibilité. Des équivalences existent avec notamment le diplôme de MNS ou le BEESAN.

l'universitarisation des études en EPS et à l'homogénéisation du CAPEPS sur les autres CAPES notamment en ce qui concerne les épreuves écrites d'admissibilité avant les épreuves orales d'admission. L'origine de ces modifications est liée à la mise en place du DEUG (1975) et la Licence STAPS (1977) qui ont en amont permis de contrôler, sous des formes différentes, des connaissances et des savoir-faire qui étaient auparavant contrôlés au cours de la 1^{ère} et de la 2^{ème} partie du CAPEPS (1969-1981). Il est donc logique que le programme du CAPEPS de 1981 comporte moins d'épreuves que celui de 1967. Donnons la mesure de quelques changements entre 1967 et 1981.

Le CAPEPS de 1981

C'est dans la continuité des épreuves écrites de classement de 1971 que le législateur a cherché au travers des épreuves écrites du CAPEPS de 1981 à ce que le candidat ait des connaissances socio-historiques « *sur les problèmes posés par la situation et le devenir des APS* »²¹³³ et des connaissances scientifiques pour « *étayer leur conception de l'EPS, en se référant à des faits concrets qui prouveront son argumentation scientifique (sciences humaines et biologiques)* ».²¹³⁴ Ces deux épreuves écrites, sous la forme de dissertations problématisées, devaient servir à apprécier la maîtrise de l'écrit et l'esprit de synthèse des candidats sur l'objet EPS. En ce qui concerne les épreuves pratiques et orales²¹³⁵ d'option nous constatons qu'elles demeurent, entre 1971 et 1981, sous l'effet sans doute de la sportivisation maintenue de l'EPS et donc de la nécessité de recruter des candidats très bons spécialistes d'une APS. Les candidats pouvaient alors choisir une APS d'option parmi une liste très ouverte²¹³⁶ qui oscille entre 30 et 37 APS entre 1971 et 1981. Toutefois, on peut se demander si les exigences notamment pratiques fixées par le concours pouvaient être réellement acquises durant les études en EPS. On suppose que non pour bon nombre d'étudiants dans de nombreuses APS dites d'option²¹³⁷ voire même de polyvalence. Au mieux, on peut subodorer que les études en EPS permettaient aux candidats de se perfectionner techniquement ou d'entretenir un déjà-là acquis durant l'enfance et/ou l'adolescence grâce à des expériences vécues pour l'essentiel dans le champ sportif au sens large du terme. Or, c'est à compter de 1981 qu'apparaît l'épreuve physique de polyvalence peut-être pour éviter que les futurs enseignants d'EPS ne soient trop spécialisés dans l'enseignement d'une APS ou d'une famille d'APS. Il est clair que

²¹³³ Arrêté du 31 décembre 1981, *op.cit.*, 119.

²¹³⁴ *Ibid.*, 120.

²¹³⁵ C'est-à-dire sous la forme d'une séance d'APS : enseignement ou initiation ou entraînement.

²¹³⁶ On retrouve dans cette liste les sports de base comme la natation, l'athlétisme, la gymnastique sportive, les sports collectifs mais aussi des APS telles que les sports de combat, l'équitation, l'escalade, l'équitation, l'aviron, la voile, le parachutisme, les sports de glace, les sports subaquatiques.

²¹³⁷ Arrêté du 17 décembre 1981, *op.cit.*, 124-139 ; par exemples pour l'activité golf, il fallait exécuter deux parcours de dix-huit trous ; en sports subaquatiques : un parcours chronométré (500m, 100m, 1500m, 300m) ; en saut à skis : une série de sauts sur tremplin de 45m minimum ; en natation : 1500m crawl ou le 400m 4 nages.... On suppose que bon nombre de CREPS, d'IREPS puis d'UEREPS, étaient à l'époque, et même encore maintenant d'ailleurs, dans l'incapacité, pour des raisons évidentes de contingence, de pouvoir préparer convenablement les candidats désireux de ces épreuves. Il est clair que les candidats qui choisissaient certaines des ces APS avaient du acquérir vraisemblablement des compétences en dehors des études en EPS.

cette évolution atteste aussi de la volonté de vouloir distancier (affichage) l'EPS du champ sportif dans un contexte stratégique de redéfinition identitaire de l'EPS suite à sa réintégration au Ministère de l'EN (1981). La logique de la spécialisation sportive au niveau de recrutement des enseignants d'EPS laisse donc progressivement sa place à celle de la (mythique pour ne pas dire mystique²¹³⁸) polyvalence culturelle. En outre, la mise en place de l'épreuve orale de didactique et de pédagogie sur dossier montre comment l'EPS a cherché à ce que ses acteurs, futurs praticiens réflexifs, soient en pleine possession d'une didactique disciplinaire trans-APS qui dépasserait au final la somme des didactiques spécifiques à chaque APS. Que pouvons-nous alors dire quant à l'évolution, entre 1967 et 1981, des coefficients attribués aux différents blocs d'épreuves au niveau de la dernière partie du CAPEPS²¹³⁹ ?

CAPEPS épreuves de classement ou admissibilité/admission	Epreuves écrites coefficients	Epreuves orales coefficients	Epreuves physiques coefficients
1967	4 (21%)	12 (63%)	3 (16%)
1971	2 (20%)	7 (70%)	1 (10%)
1981	3 (30%)	4,5 (45%)	2,5 (25%)

Tableau n°88 : Évolution des coefficients attribués aux preuves écrites, orales et physiques du CAPEPS²¹⁴⁰ entre 1967 et 1981.

Le tableau ci-dessus (n°87) montre que le législateur a progressivement accordé, entre 1971 et 1981, plus d'importance aux épreuves écrites du CAPEPS (de 21% à 30%). On peut légitimement supposer que cette tendance est liée au processus d'universitarisation et d'intellectualisation des études en EPS qui s'est accentué à la mitan des années soixante-dix suite à la mise en place progressive de la 74^{ème} section STAPS dans l'université française, c'est-à-dire du DEUG STAPS (1975) jusqu'au doctorat STAPS (1983)²¹⁴¹. S'agissant de l'ensemble des épreuves orales de pédagogie pratique, nous observons qu'au fil du temps, la part de leurs coefficients a plutôt baissé par rapport aux autres blocs d'épreuves. On note que certaines épreuves orales de pédagogie pratique qui étaient obligatoires en 1967 deviennent optionnelles en 1981 comme celle de rééducation et de correction des déficiences morpho-statiques motrices et psycho-motrices ou de rythmique et mouvement ou encore d'EPS pour des enfants scolarisés de 3 à 10 ans. Ces épreuves apparaissent comme une survivance d'une EPS hygiéniste pas si lointaine. Ainsi, on peut dire que progressivement la séance d'APS ou de pratique éducative des APS en EPS prend le pas sur les autres formes de leçon d'EPS (corrective, rééducative, rythmique). Cette évolution s'enracine dans la mise en place d'une didactique professionnelle²¹⁴² des APS, voire de l'EPS, qui semble d'ailleurs s'accélérer avec le rattachement de l'EPS à l'EN. Comment ont alors évolué les épreuves relatives à l'activité natation entre 1967 et 1981 ?

²¹³⁸ Dans la mesure où sur un plan scientifique la notion de transfert dans les apprentissages moteurs n'est pas, selon nos connaissances, totalement avérée.

²¹³⁹ C'est-à-dire des épreuves de classement (1967-1971) ou des épreuves admissibilité puis d'admission (1981).

²¹⁴⁰ En ce qui concerne uniquement les épreuves de classement (1967-1971) ou d'admission et d'admissibilité (4^{ème} année d'études en 1981).

²¹⁴¹ Création de la maîtrise STAPS en 1981, puis du DEA STAPS et du doctorat STAPS en 1983.

²¹⁴² C. Amade-Escot (1991) *op.cit.*

Sportivisation et scolarisation des épreuves de natation du CAPEPS

Entre le CAPEPS de 1967 et celui de 1981, on observe que les épreuves physiques de natation se sont davantage spécialisées sur la base des éléments culturels propres à la natation sportive (réglementation FINA), tout en s'ouvrant sur une logique de la polyvalence pratique à compter de 1981 pour les raisons évoquées ci-dessus.

Effectivement, si l'on regarde l'évolution de la nature des distances de course proposées aux candidats et aux candidates (épreuves d'option), nous voyons que l'on est passé au niveau des épreuves de classement de cinq épreuves²¹⁴³ au choix en 1967, à huit en 1971, puis à onze épreuves²¹⁴⁴ en 1981 toujours au choix. Nous observons que toutes ces épreuves pratiques étaient alors inscrites au programme olympique de la natation course. Notons qu'à compter de la session de 1982, les épreuves de polyvalence natation voient le jour à côté des preuves d'option mais avec moins de choix d'épreuves et des exigences chronométriques légèrement inférieures à celle fixées pour l'épreuve pratique d'option. Les candidats devaient effectivement choisir une épreuve, de surcroît de nature olympique, parmi un 100m de spécialité (brasse, nage libre, dos, papillon dauphin) ou un 200m 4 nages. L'épreuve était chronométrée et les candidats devaient parcourir leur course selon les règles définies de la FINA (départ, virage, nage). On note également qu'à compter de la session de 1982 les épreuves de démonstrations de techniques de nage, de virage et de départ disparaissaient du programme du CAPEPS. On est donc passé en presque quarante ans du 50m chronométré en brasse ou nage libre ou dos crawlé (natation minimale) à une épreuve parmi l'ensemble des courses de natation du programme olympique. Sur ce point précis, force est de constater que les épreuves pratiques de natation ont été sportivisées. Par ailleurs, nous observons qu'entre 1967 et 1981 la natation synchronisée, le water-polo et le plongeon, autrement dit les trois autres sports culturellement rattachés à la FINA, demeurent présents dans le CAPEPS. Si en 1967, ces trois sports étaient intégrés dans l'épreuve de natation, et bien à compter de la session de 1982, ils en sont dissociés puisqu'ils intègrent chacun les épreuves d'option. Que dire maintenant de l'évolution des exigences chronométriques entre 1967 et 1981 ?

²¹⁴³ C'est-à-dire le 100m NL, le 400m NL, le 100m dos crawlé, le 100m papillon, le 200m brasse. En 1967 le 100m 4 nages, course non olympique, est présent dans l'examen probatoire.

²¹⁴⁴ Toutes ces épreuves faisaient partie du programme olympique de la natation course.

Jeunes gens notes sur 20				Epreuves physiques option natation	Jeunes filles notes sur 20			
1	5	10	20		1	5	10	20
1'34''7	1'24''3	1'11''1	51''8	100 NL	1'51	1'37''8	1'23''4	1'00''7
7'37''3	6'41''6	5'41''3	4'06''7	400 NL	8'57''9	7'52''4	6'41''6	4'50''3
30'51	27'04	22'59	16'34	1500 NL	36'19	31'52	27'04	19'31
2'01''7	1'47''2	1'31''4	1'06''5	100 brasse	2'22''7	2'05''7	1'47''2	1'18
4'24''4	3'52''4	3'17''8	2'23''3	200 brasse	5'10''7	4'33''1	3'52''4	2'48''4
1'53	1'37''5	1'21''1	56''2	100 papillon	2'15''9	1'57''2	1'37''5	1'07''4
1'49	1'36	1'21''8	59''5	100 dos	2'07''9	1'52''6	1'36	1'09''8

Tableau n°89 : Barèmes option natation CAPEPS 1970²¹⁴⁵.

Pour situer le niveau de ces exigences chronométriques indiquons, à titre d'exemples, qu'en 1970²¹⁴⁶ le champion de France du 100m nage libre, en l'occurrence Michel Rousseau, avait couvert la distance en 53''4, alors que Roger-Philippe Menu avait gagné celui du 100m brasse en 1'07''4 et Alain Mosconi le 100m papillon en 1'00''1. Chez les féminines, ce fut Claude Mandonnaud qui remporta le 100m nage libre en 1'00''9 et Dominique Huin le 100m brasse en 1'21''8, tandis que Jacqueline Noël gagna le 100m papillon en 1'10''6. Autrement dit, s'il était hélas possible pour les candidats et les candidates d'obtenir une note proche de zéro sur vingt, en revanche, il était quasiment impossible d'avoir un vingt puisque les valeurs chronométriques des champions et des championnes de France de 1970 étaient déjà inférieures à celles prévues dans les barèmes natation CAPEPS (tableau n°89). Ces exigences attestent de la sportivisation accrue (logique de performance) des épreuves notamment physiques du CAPEPS au cours des années soixante-dix.

²¹⁴⁵ Ces barèmes sont déterminés à partir de la table de Jean Letessier (édition 1968), de 0 à 20 pour les hommes en correspondance avec la cotation de 30 à 50, et de 0 à 20 pour les femmes en correspondance avec la cotation de 25 à 45, in Arrêté du 18 septembre 1970. *op.cit.*, 2781

²¹⁴⁶ Natation magazine (1999). « Des bains Deligny à la piscine de Dunkerque 1899-1999. 100 ans de Championnats de France ». Supplément au n°17, 28-38 ; F. Oppenheim, (1977). *Histoire de la natation mondiale et française. Depuis les origines... du sprint au marathon*. Paris, Chiron-Sports, 341-348.

Jeunes gens notes sur 20				Epreuves physiques option natation	Jeunes filles notes sur 20			
1	5	10	20		1	5	10	20
1'32''5	1'21''5	1'09''5	50''6	100 NL	1'48''4	1'35''5	1'21''5	59''3
3'21''5	2'57''5	2'31''4	1'50''2	200 NL	3'56''2	3'28	2'57''5	2'09''2
7'01''8	6'11''5	5'16''9	3'50''6	400 NL	8'14''5	7'15''5	6'11''5	4'30''4
28'01	24'40	21'03	15''19	1500 NL/800 NL	17''07	15'04	12'52	9'21''5
1'56''3	1'42''7	1'27''8	1'04''1	100 brasse	2'15''7	1'59''9	1'42''7	1'15''1
4'09''3	3'41	3'09''9	2'19''9	200 brasse	4'49''8	4'17	3'41	2'42''1
1'47''3	1'32''9	1'17''5	54''	100 papillon	2'08''6	1'51''3	1'32''9	1'04''7
3'57''7	3'25''7	2'51''7	1'59''6	200 papillon	4'44''8	4'06''3	3'25''7	2'23''3
1'43''4	1'31''1	1'17''7	56''5	100 dos	2'01''2	1'46''7	1'31''1	1'06''3
3'41''7	3'15''2	2'46''5	2'01''2	200 dos	4'19''8	3'48''8	3'15''2	2'22''1
3'52''6	3'24''7	2'54''7	2'07''1	200 4 nages	4'32''5	4'00	3'24''7	2'29
8'10''5	7'12	6'08''5	4'28''2	400 4 nages	9'35	8'26''4	7'12	5'14''4

Tableau n°90 : Barèmes option natation en 1981²¹⁴⁷.

Jeunes gens notes sur 20				Epreuves physiques polyvalence natation	Jeunes filles notes sur 20			
1	5	10	20		1,5	5	10	20
1'38''6	1'26''8	1'14''1	53''9	100 NL	1'53''7	1'41''8	1'26''8	1'03''2
2'03''7	1'49''2	1'33''5	1'08''3	100 brasse	2'22''1	2'07''5	1'49''2	1'20
1'55''3	1'39''8	1'23''3	58''	100 papillon	2'15''7	1'59''6	1'39''8	1'09''5
1'50''2	1'37	1'22''8	1'00''2	100 dos	2'07''1	1'53''7	1'37	1'10''6
4'07''7	3'38''2	3'06''1	2'15''5	200 4 nages	4'45''8	4'15''7	3'38''2	2'38''8

Tableau n°91 : Barèmes polyvalence²¹⁴⁸ natation en 1981²¹⁴⁹.

Pour indiquer, comme précédemment, le niveau des exigences chronométriques fixées par les barèmes de natation en 1981 (option et polyvalence), nous rappelons qu'en 1981 le champion de France du 100m nage libre, Ivan Boutteville, avait parcouru la distance en 52''74, tandis que Olivier Borios avait gagné le 100m brasse en 1'06''67 et Xavier Savin le 100m papillon en 56''32. Chez les féminines, c'est Caroline Amoric qui remporta en 1981 le titre de championne de France du 100m nage libre en 59''05, Béatrice Billotet celui du 100m brasse en 1'14''21, et Sophie Falandry celui du 100m papillon en 1'05''72²¹⁵⁰.

Les savoirs pratiques, théoriques et d'action entre 1967 et 1981 (CAPEPS)

Entre 1970 et 1981, il apparaît clairement que les exigences chronométriques pour l'épreuve pratique d'option natation ont été rendues légèrement plus difficiles en liaison et sans doute avec

²¹⁴⁷ Arrêté du 17 décembre 1981, *op.cit.*, 115, épreuve physique d'option, de 0 à 20 pour les hommes en correspondance avec la cotation de 30 à 50 et de 0 à 20 pour les femmes en correspondance avec la cotation de 25 à 45 d'après la table Letessier édition 1978.

²¹⁴⁸ Pour le CAPEPS 1971 la polyvalence natation s'effectue uniquement sous la forme de démonstration technique dans le cadre d'une séance d'APS, in Arrêté du 18 septembre 1970, *op.cit.*, 2776.

²¹⁴⁹ Arrêté du 17 décembre 1981, *op.cit.*, 119 ; épreuves physiques de polyvalence, de 0 à 20 pour les hommes en correspondance avec la cotation de 28 à 48, et de 0 à 20 pour les femmes en correspondance avec la cotation de 23 à 43, d'après la table Letessier édition 1978.

²¹⁵⁰ Natation magazine (1999). *op.cit.*, 28-38 ; F. Oppenheim, (1977). *op.cit.*, 341-348.

l'évolution des performances établies dans la cadre de la natation sportive fédérale à l'échelon national²¹⁵¹. Ces exigences performatives et techniques (démonstrations) requéraient d'être un bon voire un excellent nageur de compétition sans doute alors formé en amont des études en EPS.

En ce qui concerne l'évolution des savoirs aquatiques théoriques, on constate que le CAPEPS de 1967, de 1971 comme celui de 1981, ont toujours maintenu des épreuves orales ou écrites qui obligeaient les candidats à maîtriser en amont des savoirs sur les aspects historiques, réglementaires, techniques sur l'activité natation. Ces exigences ont d'ailleurs toujours été présentes dans le CAPEPS depuis que l'EPS s'est appuyée sur des activités sportives pour atteindre les finalités qui lui ont été assignées.

Enfin, pour ce qui est des savoirs d'action nous pouvons dire que les candidats ont été évalués, entre 1967 et 1981, sur leur capacité :

- en 1967, à conduire une leçon de natation au travers des procédés d'apprentissage d'un geste sportif suivie d'une interrogation sur les techniques et les démonstrations des nages sportives ;
- en 1971, à composer d'une part, un programme d'enseignement (APS de polyvalence) en fonction des objectifs pédagogiques poursuivis, du nombre de séances vécues, de l'âge des élèves, de leur niveau de pratique dans l'APS natation ou une progression et des démonstrations et, d'autre part, d'établir une séance de natation en fonction, toujours, de l'âge des élèves, de leur niveau pratique, des buts recherchés, des matériels disponibles, du temps d'apprentissage. Le candidat devait alors justifier sa séance en regard de l'analyse du mouvement enseigné ou des techniques et des règlements sportifs en vigueur. Il était également appelé par le jury à faire des démonstrations techniques. Au niveau de l'option natation, le candidat était invité à établir un programme ou une progression ou une séance d'initiation ou d'entraînement en fonction de l'âge des élèves, de leur niveau pratique, des buts recherchés, des matériels disponibles, du temps d'apprentissage. Il était également amené à se justifier et à produire des démonstrations ;
- en 1981, à composer au niveau de l'épreuve orale d'option (admissibilité), une séance de natation en fonction de l'âge des élèves, de leur niveau pratique, des buts recherchés, des matériels disponibles, du temps d'apprentissage et en la justifiant d'une part, en regard des aspects techniques, réglementaires et historiques propres à la natation et, d'autre part, aux conditions matérielles, à l'observation critique d'un sportif en action, à la préparation physique spécifique en natation, à son expérience propre en tant que pratiquant et en tant qu'éducateur. Le candidat était appelé à faire des démonstrations.

²¹⁵¹ Voir les performances établies lors des Championnats de France de natation en 1970 et 1981.

Nous voyons bien qu'entre 1967 et 1981, le législateur a continuellement cherché à recruter, donc à former en amont, des candidats capables de proposer des séances de natation allant de l'initiation jusqu'à l'entraînement et la préparation physique en fonction de l'âge des élèves, de leur niveau pratique, des buts recherchés, des matériels disponibles, du temps d'apprentissage. Les candidats ont été systématiquement appelés à justifier leurs choix en regard d'éléments techniques, réglementaires et historiques propres à la natation et à produire des démonstrations. On note qu'avec la mise en place des options pratiques le législateur a voulu que les candidats s'étayent sur leurs expériences de pratiquant et/ou d'intervenant pour justifier leurs propositions pédagogiques. On suppose qu'en amont les candidats devaient apprendre à construire et à conduire une séance de natation (prise en main, échauffement, partie principale, retour au calme), pour des apprentis nageurs ou des nageurs confirmés, s'inscrivant dans un programme d'enseignement et une progression d'exercices en adéquation bien évidemment avec les textes officiels en vigueur à l'époque (IO de 1967, *Programmation des APS* du 3 mai 1967). On attendait d'eux qu'ils furent capables de mobiliser des savoirs pour justifier leurs choix didactiques et pédagogiques. On remarque qu'à compter de 1971 les candidats devaient montrer qu'ils étaient capables aussi de proposer des séances d'entraînement pour des élèves plus experts en natation alors inscrits à l'Association sportive de leur établissement scolaire et participants aux compétitions scolaires (UNSS). Cette tendance est à mettre en perspective avec le processus de sportivisation de l'EPS mis en évidence par de nombreux historiens de l'EPS.

Si d'un côté, l'analyse des textes officiels qui ont encadré le CAPEPS (1967-1981) nous permet de circonscrire les savoirs (théoriques, pratiques, d'action) exigés par le législateur et bien, de l'autre côté, la lecture approfondie des rapports de jurys devrait nous éclairer sur les savoirs aquatiques réellement maîtrisés par les candidats au moment de passer les épreuves du CAPEPS (écrites, pratiques, orales) en liaison avec l'activité natation. Que nous disent alors ces rapports de jurys de CAPEPS ?

1.4.4. Les savoirs aquatiques maîtrisés d'après les rapports de jury de CAPEPS

Pour la période allant de 1967 à 1981 nous n'avons pu retrouver que quelques rapports de jurys de concours à la BNF²¹⁵², aux Archives nationales de Fontainebleau²¹⁵³ et auprès d'un témoin²¹⁵⁴ qui a eu la gentillesse de nous prêter ses archives personnelles. Il s'agit alors pour nous de formaliser ici à partir d'extraits de rapports de jurys, tant sur le plan qualitatif que quantitatif, la nature des savoirs aquatiques (pratiques, théoriques, d'actions) concrètement maîtrisés par les candidats au moment où ils ont passé les différentes épreuves du CAPEPS.

²¹⁵² Rapports de jurys de CAPEPS, 2^{ème} partie, examen probatoire, candidats et candidates, session 1967.

²¹⁵³ Il s'agit du versement n°19780452 qui contient des rapports de jurys pour les concours de recrutement CAPEPS 1968-1970.

²¹⁵⁴ Nous remercions vivement M. Christian Tersac, professeur certifié d'EPS, né en 1936, promotion ENSEP 1958-1961, de nous avoir prêté avec gentillesse des rapports de jurys de CAPEPS.

Les savoirs pratiques maîtrisés

- Session 1967, P1, jeunes filles : centres de Dijon, Houlgate, Montpellier, Tours Wattignies.

Selon les rapporteurs « *L'épreuve (100m chronométrés au choix parmi nage libre ou brasse ou dos crawlé ou papillon) semble facile à en juger par les notes obtenues, cependant on signale que les départs et virages sont souvent mal exécutés.* »²¹⁵⁵ On remarque d'ailleurs que ce furent les élèves-professeurs du CREPS de Houlgate (13,63) qui avaient obtenu, en pratique natation, la meilleure note moyenne devant celles de Wattignies (13,23/20), tandis que les élèves-professeurs du CREPS de Dijon avaient eu la plus mauvaise moyenne (10,78/20)²¹⁵⁶.

- Session 1968, épreuves de classement P3, candidates : pour tous les centres de préparation.

Les rapporteurs²¹⁵⁷ de cette session ne font aucun commentaire sur les prestations physiques. Ils ne donnent que des indications chiffrées (moyenne natation 13,17) qui nous permettent au final de constater que les jeunes filles avaient préféré choisir le 200m brasse (n=55, note moyenne 13,73) que le 100m nage libre (n=23, note moyenne 12,91) ou le 100m dos (n=7, note moyenne 10,71)²¹⁵⁸.

- Session 1969, épreuves de classement, P3 jeunes filles : pour tous les centres de préparation.

Pour cette session l'épreuve pratique de natation s'était déroulée à l'INS pour les 151 jeunes filles. Parmi elles, 1 nageuse avait choisi le 400m crawl, 8 (soit 5%) le 100m dos, 36 (soit 24%) le 100m crawl et 106 le 200m brasse (soit 70%) : « *ce qui prouve que le barème brasse, beaucoup trop facile, est à revoir d'urgence.* »²¹⁵⁹ Effectivement, les moyennes obtenues en fonction des choix de parcours montrent que la brasse était plus payante que les autres nages comme lors de la session de 1968 (épreuves de classement). La moyenne sur vingt pour le 200m brasse était de 14,05 contre 12 pour le 100m crawl. On note donc que la brasse, au-delà d'un barème apparemment trop facile selon l'analyse des rapporteurs du jury, demeure en 1969 la nage la plus choisie par les candidates comme entre 1945 et 1966. Est-ce le résultat d'un apprentissage vécu durant les études en EPS et/ou dans le champ sportif ?

- Session 1970 : épreuves de classement, P3, jeunes filles, pour tous les centres de préparation.

Par rapport aux remarques précédentes (session 1969) des jurés sur la relative facilité du barème brasse (200m), on constate qu'en 1970²¹⁶⁰ les jeunes filles ont nettement moins choisi le 200m brasse du fait du durcissement des exigences chronométriques souhaitées. Pour cette session, elles furent 58 sur 112

²¹⁵⁵ Rapports jurys de CAPEPS, 1^{ère} partie, jeunes filles, session 1967, 44.

²¹⁵⁶ Nous verrons en convoquant les résultats obtenus, à partir des questionnaires renseignés et des témoignages écrits, si les conditions matérielles et humaines liées à la pratique de la natation au sein des différents centres (ENSEPS, CREPS, IREPS) peuvent expliquer, en partie, ces différences de notes pratiques.

²¹⁵⁷ Monsieur Marc Menaud était lors de cette session de 1968 Directeur des épreuves de natation et juge arbitre, M. Raymond Catteau juré pour l'activité water-polo, M. Paul-Raymond Guilbert juré aux ballets nautiques in, Rapport jury de CAPEPS, 1^{ère} partie Jeunes filles, session 1968, 16. D'autres acteurs connus de la natation sont également présents dans cette session de 1968 : M. Robin, M. Saint-Marty, M. Magnin.

²¹⁵⁸ Rapports jurys de CAPEPS, 1^{ère} partie, jeunes filles, session 1968, 36-37.

²¹⁵⁹ Rapports jurys de CAPEPS, épreuves de classement, jeunes filles, session 1969, natation pratique, 42.

²¹⁶⁰ Rapports jurys de CAPEPS, épreuves de classement, jeunes filles, session 1970, natation courses, 35.

candidates (soit 52% des candidates) à choisir, quand même, le 200m brasse (moyenne obtenue 12,18/20), 42 (soit 37,5%) le 100m nage libre (moyenne obtenue 13,15/20), 11 (soit 10%) le 100m dos (moyenne obtenue 12,22/20) et seulement une candidate, sans doute une spécialiste, le 100m papillon (note 20/20²¹⁶¹).

Ainsi, la brasse et le crawl demeurent les deux techniques de nage les plus pratiquées par les candidates, donc sans doute en amont les plus apprises ou perfectionnées en formation initiale. Les réponses au questionnaire et les témoignages écrits devraient, sur ce point précis, nous apporter des éclairages.

Les savoirs théoriques maîtrisés

- Session 1969, épreuves de classement, P3 jeunes filles : pour tous les centres de préparation.

Par rapport aux sessions précédentes les rapporteurs font remarquer que « *les connaissances des candidates sont en général plus étendues que l'année précédente (...). L'élévation générale des connaissances correspond à la parution de plusieurs ouvrages concernant l'enseignement de la natation et l'entraînement des nageurs mais l'effort de documentation semble malheureusement s'être limité à un seul des ces ouvrages. Moyenne 11,78.* »²¹⁶² Mais de quels ouvrages récents s'agit-il ? Quels sont alors les savoirs et les modèles didactiques véhiculés par ces principales publications²¹⁶³ ?

On suppose alors que les principaux ouvrages dont parlaient les rapporteurs du jury natation en 1969 sont ceux de Marc Menaud et de Lucien Zins (1965)²¹⁶⁴, de Paul-Raymond Guilbert (1968), et de Raymond Catteau et de Gérard Garoff (1968). Car, à l'époque ces pédagogues et ces entraîneurs sont des parangons de la pédagogie et de la didactique de la natation scolaire et sportive. Notons que parmi ces théoriciens pédagogues deux forment à l'époque des enseignants ou des maîtres d'EPS l'un, Marc Menaud, à l'INS et l'autre, P.-R Guilbert, à l'ENSEPS. Quant à Raymond Catteau il exerce les fonctions de CTR natation sur Lille. Comme nous l'avons déjà indiqué, leurs propositions sont également largement diffusées par et dans les colonnes de la *revue EP.S*.

- Session 1970 : épreuves de classement, P3, jeunes filles, pour tous les centres de préparation.

²¹⁶¹ Pour obtenir cette note il fallait au minimum nager le 100m papillon en 1'07''4 (jeunes filles).

²¹⁶² Rapports jurys de CAPEPS, épreuves de classement, jeunes filles, session 1969, natation pratique, 27. Nous ne savons de quel ouvrage il s'agit.

²¹⁶³ Pour une présentation détaillée des savoirs aquatiques véhiculés par ces différents ouvrages, voir dans ce Chapitre 2. 2.3. Les ouvrages et les vidéos de référence en natation.

²¹⁶⁴ M. Menaud, & L. Zins, (1965). *op.cit.*

Si les rapporteurs du jury natation se réjouissaient « *d'un effort (moyenne 11,39) d'actualisation des connaissances (histoire, règlement, technique) en natation* »²¹⁶⁵ du fait sans doute de la parution d'ouvrages récents dans lesquels les connaissances scientifiques viennent étayer les choix didactiques et pédagogiques, en revanche, ils déplorent que les candidates aient des difficultés pour les appliquer dans la mesure où elles « *méconnaissent presque complètement les niveaux d'acquisition scolaires et d'une idée aberrante des performances sportives.* »²¹⁶⁶ Ce constat général est peut être le résultat d'un manque de pédagogie appliquée en natation au cours des études en EPS à nuancer toutefois en fonction des centres entre l'ENSEPS, les CREPS, les IREPS.

Les savoirs d'action maîtrisés

- Session 1968, épreuves de classement P3, candidates : pour tous les centres de préparation.

S'agissant de l'épreuve de *pédagogie de la natation*, 114 jeunes filles ont passé cette épreuve et ont obtenu une moyenne générale de 11,65/20²¹⁶⁷. À titre indicatif et comparatif elles ont obtenu « *11,45 en pédagogie de la Gymnastique* »²¹⁶⁸, « *11,60 en pédagogie de la Danse* »²¹⁶⁹, « *11,69 en pédagogie de l'Athlétisme* »²¹⁷⁰, « *en 12,49 pédagogie des Sports collectifs.* »²¹⁷¹ Pour l'activité natation (options), les sujets posés portent uniquement sur « *l'animation d'une Association sportive d'établissement scolaire. À quelques exceptions près, l'information des candidates relatives aux problèmes de l'entraînement de dépasse pas le niveau des généralités et les principes énoncés sont insuffisamment reliés aux connaissances théoriques. La plupart des candidates semblent n'avoir jamais assisté ni participé à une séance de perfectionnement ou d'entraînement sportifs et n'ont aucune idée du niveau des nageuses et des compétitions scolaires et universitaires.* »²¹⁷² En ce qui concerne le questionnement, pour les candidates (n=44, moyenne obtenue 11,38) à l'épreuve dite « imposée » de *pédagogie de la natation*, il « *comporte principalement des sujets relatifs à l'apprentissage initial et au perfectionnement (leçon élémentaire et leçon sportive). Les candidates tentent souvent de ramener le sujet aux poncifs généraux qui sont parfaitement connus au lieu de faire une réponse adaptée au thème propos et présentent de processus d'apprentissage sous forme de séries d'exercices sans en discuter la justification.* »²¹⁷³ Autrement dit, si les candidates semblaient posséder des connaissances générales et assez actualisées à l'endroit de l'enseignement de la natation (leçon élémentaire et leçon sportive), en revanche, elles étaient dans la grande majorité des cas dans l'incapacité de faire montre qu'elles pouvaient

²¹⁶⁵ Rapports jurys de CAPEPS, épreuves de classement, jeunes filles, session 1970, natation interrogation, *op.cit.*, 21.

²¹⁶⁶ *Ibid.*, 21.

²¹⁶⁷ Rapports jurys de CAPEPS, 1^{ère} partie, jeunes filles, session 1968, *op.cit.*, 25.

²¹⁶⁸ *Ibid.*, 23.

²¹⁶⁹ *Ibid.*, 19.

²¹⁷⁰ *Ibid.*, 20.

²¹⁷¹ *Ibid.*, 27.

²¹⁷² *Ibid.*, 25-26.

²¹⁷³ *Ibid.*, 26.

adapter leurs connaissances en fonction des caractéristiques des élèves en natation (âge, niveau de pratique).

- Session 1969, épreuves de classement, P3 jeunes filles : pour tous les centres de préparation.

Pour cette session, les rapporteurs du jury ne manquaient pas l'occasion d'indiquer que s'il ne suffisait pas de posséder des connaissances théoriques solides pour être de bons praticiens ; « *Par contre, l'absence évidente de toute expérience pratiquée est presque générale, si bien que les candidats, faisant beaucoup plus preuve de mémoire que de jugement ont des difficultés à appliquer leurs connaissances théoriques à la situation pédagogique, pourtant très simple, qui leur est proposée.* »²¹⁷⁴ Ce commentaire nous indique en filigrane que certaines candidates, sans doute celles de l'ENSEPS, avaient pu bénéficier durant leurs études de pédagogie appliquée en natation pour mener à bien une leçon de natation en fonction de l'âge des élèves, de leur niveau de pratique, des buts recherchés, du matériel et du temps disponible.

- Session 1970 : épreuves de classement, P3, jeunes filles, pour tous les centres de préparation.

C'est dans la continuité de la session de 1969, que les jurés faisaient remarquer que si les candidates étaient parvenues à augmenter le niveau de connaissances théoriques, en revanche, elles peinaient encore « *dans leur application pédagogique. (...). Car l'analyse de la situation proposée par la question d'examen (élèves de..., niveau de pratique, buts recherchés, matériels et temps disponibles) est généralement mal faite. Les candidates répondent à côté ou incomplètement ou ramènent leur réponse à des schémas stéréotypés.* »²¹⁷⁵

On l'aura compris, à la lecture des ces quelques rapports de jurys de CAPEPS (sessions 1967, 1968, 1969, 1970) les candidates au CAPEPS ont montré qu'elles maîtrisaient un peu mieux au fil du temps les savoir-faire inhérentes aux nages sportives (aspects réglementaires et démonstrations techniques). En outre, leur niveau de performances semble s'être maintenu malgré le durcissement des exigences chronométriques (à partir de la session de 1970). Au niveau de l'évolution du choix des nages, elles ont massivement préféré la brasse aux autres nages sportives (crawl et dos crawlé) jusqu'à la session de 1969 en raison vraisemblablement d'un barème plus facile que pour les autres nages proposées (crawl, dos crawlé, papillon). Pour la session de 1970, la technique du crawl a été plus souvent choisie qu'auparavant. Mais, pour quelles raisons ? Les barèmes, le niveau technique atteint pendant et avant les études en EPS ?

Par ailleurs, on remarque que les examinateurs ont indiqué qu'il devait sans doute exister des différences de qualité de préparation (session 1969) en fonction des ressources propres à chaque centre (session 1967, CREPS d'Houlgate). Cette remarque confirme en partie nos hypothèses à l'endroit de la

²¹⁷⁴ Rapports jury de CAPEPS, épreuves de classement, jeunes filles, session 1969, natation interrogation, *op.cit.*, 27.

²¹⁷⁵ *Ibid.*, 21.

disparité des conditions de préparation aux épreuves physiques de natation, voire également au niveau des épreuves de pédagogie pratique de natation. On comprend alors le rôle qu'a pu jouer ensuite l'univers professionnel de l'EPS au cours de leur carrière pour compenser en définitive ces éventuels manques de formation initiale en matière de natation.

En ce qui concerne l'évolution de niveau des savoirs théoriques (histoire, règlement, technique, entraînement) sur l'activité natation, les examinateurs laissent entrevoir une certaine progression qu'ils expliquent alors par la parution d'ouvrages natatoires (Catteau, Menaud & Zins, Guilbert). On peut alors se demander si les candidates ont pris connaissance de ces ouvrages à l'occasion des cours théoriques donnés durant leurs études en EPS et/ou si elles les ont découverts toutes seules.

Enfin, s'agissant des savoirs d'action, il semble que si les candidates ont fait montre qu'elles possédaient des bases solides à l'endroit de l'enseignement de la natation (leçon élémentaire et leçon sportive), en revanche, les examinateurs ont régulièrement regretté qu'elles étaient dans l'incapacité de les adapter aux caractéristiques des élèves présentés dans les questions alors posées à partir d'un bandeau commun (âge, niveau de pratique, problèmes rencontrés, buts recherchés ...). Le plus souvent, elles ont alors produit des réponses stéréotypées pouvant convenir à tous les élèves donc, par définition, à aucun donné dans les questions initiales.

Si les rapports de jurys nous donnent la mesure du niveau des savoirs (théoriques, pratiques, d'actions) aquatiques apparemment maîtrisés par les candidat(e)s au moment de passer les épreuves du concours (CAPEPS), pour autant, ils ne peuvent pas nous dire, de manière précise et ciblée, la nature des savoirs aquatiques qui ont été concrètement dispensés dans les différents centres qui ont assuré au cours de cette période (1967-1984) la préparation au CAPEPS. Toutefois, ils semblent pointer du doigt l'existence de disparités de qualité de préparation entre les centres (ENSEPS, CREPS, IREPS, UEREPS). C'est justement ce que nous cherchons à identifier à partir de témoignages

1.4.5. Les savoirs aquatiques dispensés aux élèves-professeurs : ENSEPS, CREPS, IREPS, UEREPS

Entre 1967 et 1984, on a vu se réduire, comme peau de chagrin, du fait de l'universitarisation des études en EPS et de la réduction, par homogénéisation (niveau licence requis) du nombre des concours de recrutement d'enseignant d'EPS, le potentiel des centres préparant au CAPEPS. Effectivement si, en 1967, il y avait sur le territoire national et aux Antilles les ENSEPS, les CREPS et les IREPS qui assuraient la scolarité des élèves-professeurs en vue des épreuves de CAPEPS ; et bien, en 1984, il n'existait plus que les UEREPS pour assurer cette préparation. Quels furent alors les savoirs aquatiques qui ont été réellement dispensés dans ces différents centres de préparation entre 1967 et 1984 ?

1.4.5.1. L'ENSEPS et P.-R. Guibert : le changement dans la continuité

C'est suite au départ à la retraite d'Émile Schœbel que M. Paul Raymond Guibert devient chargé en chef de natation aux ENSEPS filles et garçons qui fusionnèrent toutefois en 1969 pour donner une seule ENSEPS mixte, nouveau régime, à Châtenay-Malabry dans les locaux de l'ENSEPS filles. C'est en 1973 que s'arrêta définitivement la préparation au CAPEPS à l'ENSEPS qui deviendra l'INSEP en 1975.

Entre 1967 et 1973, nous avons dans la population étudiée sept enseignants et une enseignante qui ont suivi à l'ENSEPS leurs études en EPS pour se préparer aux épreuves du CAPEPS. Que pouvons-nous alors dire des savoirs aquatiques enseignés et des conditions de leur acquisition à partir des questionnaires renseignés et des témoignages écrits ?

ENSEPS période 1967-1973		
	Nature des savoirs	Conditions d'acquisition et formes de travail
Savoirs	Préparation des épreuves physiques du CAPEPS (courses), démonstrations de style, sauvetage et technique de réanimation.	A la piscine de l'INS (P2A et P2C) Nombreuses répétitions, séries.
pratiques	Perfectionnement ou entraînement en fonction du niveau de départ. Travail sur les plongeurs artistiques (option CAPEPS) avec M. P.-R. Guibert.	Travail par groupes de niveaux. Travail analytique, nombreux conseils et corrections très personnalisées

Tableau n°92 : Nature des savoirs aquatiques (d'action) dispensés aux ENSEPS filles et garçons, puis à l'ENSEPS, entre 1967 et 1973.

Savoirs théoriques	<p>Connaître sur un plan théorique les techniques de nage sportives : papillon, crawl, dos crawlé, brasse sportive, les virages, les départs : aspects historiques, techniques (travail des bras et des jambes, position du corps, coordination, respiration), réglementaires.</p> <p>Connaître les plongeurs artistiques : aspects réglementaires et techniques avec M. Guilbert.</p> <p>Connaissances sur l'entraînement (physiologie, planification...) avec M. P.-R. Guibert.</p> <p>Techniques de sauvetage et de réanimation (Schäfer) pour les noyés.</p>	<p>Cours théoriques avec M. Guilbert d'une grande rigueur. Pendant les séances pratiques.</p> <p>Cours théoriques. En salle de classe sous la forme de cours et durant les séances pratiques.</p>
Savoirs d'action	<p>Un mixte entre Schœbel et Guilbert : apprentissage de la natation : natation utilitaire et sportive, plaisir d'être dans l'eau, de la familiarisation jusqu'à l'entraînement.</p> <p>Systémique : équilibre respiration propulsion flottaison</p> <p>Approche structurale et non-techniciste.</p> <p>Apprentissage sans matériel sauf pour le travail de coordination.</p> <p>Apprendre à organiser une leçon : prise en main, conduite de la leçon (progression d'exercices avec ou sans matériel), retour au calme.</p> <p>Programmation et progression d'exercices pour l'adaptation et l'apprentissage des nages, des virages, des départs, des plongeurs.</p>	<p>Formation théorique en salle de classe.</p> <p>Formation pratique durant les séances.</p> <p>Cours avec M. Vallet (approche non techniciste. <i>Laisser l'eau faire</i>) en P2C.</p> <p>Pendant les deux stages pratiques (P2C).</p>

Suite tableau n°92 : Nature des savoirs aquatiques (théoriques, d'action) dispensés aux ENSEPS filles et garçons, puis à l'ENSEPS, entre 1967 et 1973.

Par rapport à la période précédente (1959-1967) quels sont les changements observés et les éléments maintenus ?

Les savoirs pratiques aquatiques transmis à l'ENSEPS

S'agissant des savoirs pratiques les élèves-professeurs avaient toujours à l'ENSEPS des séances régulières de natation pour leur permettre de préparer les épreuves physiques de natation course, de sauvetage et de plongeurs pour ceux et celles qui avaient notamment choisi cette option²¹⁷⁶ alors présente dans les épreuves de classement du CAPEPS. Rappelons qu'à l'époque les épreuves de natation course se

²¹⁷⁶ Candidats : plongeur ou water-polo ; candidates : plongeur ou natation artistique. « *Le candidat ou la candidate exécute deux plongeurs choisis dans deux groupes différents du Code international.* » in, Personnels de l'EN/recrutement. (1969). *op.cit.*, 81

sportivisent : augmentation des distances de course du 100 au 1500, durcissement des exigences chronométriques et des savoir-faire. Ainsi, en fonction de leur niveau de pratique, ils étaient comme avec Émile Schœbel orientés soit dans le groupe de perfectionnement ou d'entraînement. Pour les apprentis nageurs les séances étaient composées de nombreuses répétitions (travail analytique), souvent éprouvantes, entrecoupées de conseils personnalisés. Les nageurs effectuaient, eux, plutôt des séries d'entraînement.

Les savoirs théoriques aquatiques transmis à l'ENSEPS

En ce qui concerne la nature des savoirs théoriques, on constate que M. P.-R. Guilbert avait vraisemblablement délaissé dans ses enseignements les anciennes nages et les nages utilitaires pour ne retenir que les nages sportives (virages, départs) et les plongeurs artistiques. Toutefois, les nages sportives, les virages et les départs demeuraient étudiés sous leurs aspects historiques, réglementaires, technologiques durant des cours données en salle de classe. Avec M. Guilbert l'entraînement du nageur (physiologie de l'effort, planification annuelle, méthodologie de l'entraînement) semblait être plus présent qu'auparavant dans la formation délivrée en liaison sans doute avec ses écrits²¹⁷⁷. Le sauvetage était toujours présent du fait de son caractère obligatoire et éliminatoire.

Les savoirs d'action aquatiques transmis à l'ENSEPS

Enfin, pour ce qui relève des savoirs d'action, on note qu'ils ont continué à recevoir avec M. P.-R. Guilbert une formation au moins théorique à la pédagogie de la natation axée sur une approche structurale de l'enseignement de la natation au travers du triptyque : équilibre-respiration-propulsion. Apparemment la pédagogie appliquée qui existait du temps d'Émile Schœbel, c'est-à-dire le samedi matin avec des élèves à l'école primaire, semble avoir disparu au cours de cette période (1967-1973). Ils ont alors appris à construire et à conduire une leçon, sous la forme d'une progression d'exercices, de natation inscrite dans une programmation allant de l'adaptation/familiarisation à l'acquisition des nages sportives. Il faut dire qu'à l'époque les candidats étaient justement évalués sur leur capacité à proposer pour la natation, et les autres APS retenues dans le concours, une programmation ou une progression ou une séance de natation (élémentaire ou sportive) en fonction de critères fixés au préalable par les jurés : l'âge des élèves, leur niveau pratique, les buts recherchés, les matériels disponibles, le temps d'apprentissage ... Par rapport à la période précédente, les élèves-professeurs qui furent scolarisés à l'ENSEP ont continué à recevoir avec notamment M. P.-R. Guilbert une formation théorique et pratique sur l'enseignement de la natation.

Ainsi, par rapport à la période schœbelienne (1959-1966), les enseignements pratiques et théoriques dispensés aux ENSEPS par M. P.-R. Guilbert ont été davantage tournés vers la pratique et l'enseignement

²¹⁷⁷ P.-R. Guilbert, (1968). *op.cit.*, 164-205.

de la natation sportive et du plongeon sportif de la familiarisation jusqu'à la compétition sportive (découverte, initiation, entraînement). On peut donc dire que l'évolution de la formation natatoire dispensée à l'ENSEPS a accompagné celle déjà observée par ailleurs au niveau des épreuves du CAPEPS et des textes officiels de l'EPS²¹⁷⁸.

Les extraits de témoignage suivants illustrent les données présentées dans le tableau ci-dessus (n°92).

Extrait n°1 : Monsieur X, né en 1945, certifié d'EPS, ENSEPS promotion 1967-1970 :

« A l'ENSEPS nous avons à la fois des cours théoriques et pratiques liés à l'historique de la natation et à son évolution dans les techniques de nages et bien aussi sur la didactique car à l'époque pour le CAPEPS nous avons deux stages de 3 semaines à faire dans un établissement scolaire et nous étions amenés à enseigner la natation si cela rentrait dans le programme de notre conseiller. Comme pour chaque séance quelle que soit l'activité comme support le plan était identique : 1 Mise en train, échauffement musculaire, étirement durée 10mn. 2 Séance Succession de 4 à 5 exercices durée 35 à 40 min 3 retour au calme. Pour la natation la mise en train se faisait au début à sec puis dans l'eau avec coulées ventrale et dorsale. La séance était basée sur l'apprentissage d'une nage avec travail des bras (apprentissage plutôt analytique des nages), travail des jambes nage globale et prise de perf ou course de relais pour terminer la séance. »

Extrait n°2 : Monsieur X, né en 1946, certifié d'EPS, ENSEPS promotion 1968-1971 :

« Je n'ai reçu de cours de natation qu'en P1 mais c'était une acquisition et une amélioration de notre propre performance en vue du concours de P1. Puis au cours de mon cursus ENSEPS, divisé en 3 modules sur les 2 premières années (1 semestre par module me semble t-il !), je n'avais natation que lors du 1er où nous avons circulé sur 3 enseignants et le seul qui m'ai marqué fut M.Guilbert qui axait son intervention sur la familiarisation avec le milieu aquatique surtout à travers le plongeon et la rotation soit aérienne avant contact de l'eau soit dans l'eau. Il me semble me souvenir qu'il y avait des cours théoriques et pratiques avec contrôle écrit et pratique, mais jamais de mise en situation pédagogique avec des élèves ou nos commensaux. »

1.4.5.2. La natation dispensée aux élèves-professeurs dans les CREPS

Dans la population étudiée nous avons quatre enseignants et huit enseignantes qui ont suivi leurs études en EPS dans un CREPS pour y préparer le CAPEPS. À l'époque, les CREPS sont encore non-mixtes. Ils le resteront d'ailleurs. Sur un plan historique, les CREPS cesseront en 1978 d'assurer la

²¹⁷⁸ Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 1. Les curricula formels en natation 1945-1995.

préparation des élèves-professeurs au CAPEPS suite à la mise en place progressive des UEREPS (à compter de 1969) et la création du DEUG (1975) et de la Licence STAPS (1977).

	Jeunes gens	Jeunes filles	Lieux
CREPS	4	8	Bordeaux (JG), Dijon (JF), Houlgate (JG), Montpellier (JF), Strasbourg (JG), Toulouse (JG), Wattignies (JF).

Tableau n°93 : Sous-population des élèves-professeurs scolarisés dans un CREPS 1967-1973.

Quels sont alors, d'après les questionnaires renseignés et les témoignages écrits, les savoirs aquatiques (pratiques, théoriques, d'action) réellement acquis par ces élèves-professeurs ayant fait leurs études en EPS dans différents CREPS entre 1967 et 1973 ?

Savoirs aquatiques	CREPS 1967-1975 nature des savoirs	Conditions d'acquisition et formes de travail
Savoirs pratiques	<u>Bordeaux</u> ²¹⁷⁹ : séances en vue des épreuves de natation 4 nages, virages, départ et sauvetage, plongeon 3m.	En fonction des niveaux de pratique: perfectionnement ou apprentissage 4 nages et sauvetage, séances préparées par les étudiants. Travail technique et foncier. Piscine Universitaire.
	<u>Dijon</u> : préparation des épreuves de natation course perfectionnement et entraînement: 4 nages, sauvetage, plongeon.	1 séance pratique toutes les semaines en P2A et P2B. perfectionnement et/ou entraînement en fonction du niveau de pratique.
	<u>Houlgate</u> : préparation aux épreuves de natation 4 nages, sauvetage.	Perfectionnement technique ou entraînement 1 fois par semaine, 7h30/8h30 à Deauville eau de mer.
	<u>Toulouse</u> : préparation des épreuves physiques de natation les 4 nages, travail foncier ou technique.	Perfectionnement ou entraînement selon les niveaux de pratique.
	<u>Strasbourg</u> : préparation de l'épreuve de 4X25 4 nages, sauvetage.	Entraînement et perfectionnement.
	<u>Wattignies</u> : préparation des épreuves de natation et sauvetage : 4 nages, plongeon 3m, sauvetage, démonstrations.	Entraînement à la piscine du LUC, séances type club.
	<u>Montpellier</u> : préparation des épreuves de natation (4 nages), sauvetage.	Perfectionnement et entraînement très club (P2A et P2B).
Savoirs théoriques	<u>Bordeaux</u> ²¹⁸⁰ : connaître les techniques de nages: histoire, règlements, analyses techniques.	Formation théorique en salle de classe et le livre de J. Vivensang.
	<u>Dijon</u> : connaître les techniques de nage, les virages et les départs de spécialité.	Formation théorique en salle de classe.
	Aspects historiques, réglementaires, technologiques.	
	<u>Montpellier</u> : connaître les techniques de nages : aspects historiques, technologiques, réglementaires.	Formation théorique en salle de classe (P2A).

Tableau n°94 : Nature des savoirs aquatiques (pratiques, théoriques) dispensés dans des CREPS entre 1967 et 1973.

²¹⁷⁹ Voir annexe n°13 : Compte rendu de cours pratiques de natation de M. Hervé Gicquel, professeur certifié d'EPS, promotion 1967-1970, CREPS de Bordeaux.

²¹⁸⁰ Voir annexe n°13 : Notes de cours théoriques de M. Hervé Gicquel, professeur certifié d'EPS, promotion 1967-1970, CREPS de Bordeaux.

Savoirs théoriques	<u>Strasbourg</u> : connaissances historiques, réglementaires, techniques sur les 4 nages. Rien ni sur le plongeon ni sur la natation artistique.	Formation théorique en salle (P2B).
	<u>Toulouse</u> : connaître les techniques de nages, les principes d'entraînement.	Formation théorique en salle de classe.
	<u>Wattignies</u> : connaître les techniques de nages et analyse du milieu aquatique, bio-mécanique.	Formation théorique en salle de classe.
	<u>Houlgate</u> : connaître les techniques de nages connaissances minimales (histoire, règlements).	Formation théorique en salle de classe.
Savoirs d'action	<u>Bordeaux</u> ²¹⁸¹ : apprendre à enseigner la natation selon la démarche de J. Vivensang : adaptation, E-R-P, sans matériel (sauf 2 cordes) acquisition des nages. Natation et handicaps moteurs ou cérébraux.	Formation théorique avec J. Vivensang et P. Guerpillon. Pédagogie appliquée avec des classes et camarades de promotion pour les optionnaires natation. Stage dans un club (P2C).
	<u>Dijon</u> : pédagogie de la natation à partir des ouvrages de Guilbert, Menaud, Catteau. Apprendre à proposer des remédiations en fonction d'un public cible et d'un défaut technique d'un élève (assez analytique).	Formation théorique en salle de classe en P2A et P2B au cours du 1er trimestre.
	<u>Montpellier</u> : apprendre à enseigner les nages, approche techniciste, aspects affectifs abordés. Modèle Catteau.	Formation théorique et pédagogie appliquée pour uniquement les optionnaires natation (P2C).
	<u>Strasbourg</u> : approche assez réduite de l'enseignement de la natation selon le modèle E-R-P de Catteau.	Formation théorique en P2C. Pas de pédagogie appliquée.
	<u>Toulouse</u> : apprendre à enseigner la natation selon la démarche de Catteau et Menaud.	Formation théorique en salle de classe.
	<u>Wattignies</u> : apprendre à enseigner la natation selon la démarche de R. Catteau E-R-P, adaptation puis 4 nages. La méthode T-Y-I et de l'apprentissage à sec. Livres étudiés Catteau, mémento FFN 1970.	Formation théorique et pratique avec les camarades de promotion. Petit bassin du CREPS : progressions d'exercices type Catteau : coulées etc....
	<u>Houlgate</u> : savoir sur la base des IO de 1967 proposer une programmation, une progression d'exercices, des situations selon la démarche de R. Catteau.	Formation théorique en salle et pédagogie appliquée avec des élèves notamment des Handicapés « papillons blancs » en P2B pendant six mois avec le un instit spécialisé.

Suite tableau n°94 : Nature des savoirs aquatiques (théoriques, d'action) dispensés dans des CREPS entre 1967 et 1973.

De manière générale, nous constatons qu'entre 1967 et 1975 les savoirs aquatiques transmis à des élèves-professeurs ayant suivi leurs études dans différents CREPS (n=12) ont gravité autour de :

²¹⁸¹ Voir annexe n°13.

- 1/. Pour les savoirs pratiques²¹⁸² : de l'amélioration (perfectionnement) de la maîtrise des quatre nages sportives, des virages et des départs de spécialité, à l'entraînement sportif (nombreuses longueurs, charge de travail) en fonction des niveaux de pratique des élèves-professeurs à leur entrée dans les CREPS. Généralement, ils ont tous pu se préparer convenablement, entre P2A et P2C, aux épreuves physiques de natation et de sauvetage dans la mesure où, contrairement à la période précédente d'ailleurs, les CREPS disposaient à proximité de leur centre des piscines d'entraînement ou d'apprentissage. Les séances pratiques, à raison de une fois par semaine au moins entre P2A et P2B, se déroulaient généralement le matin de bonne heure (entre 7h et 8h) pour libérer ensuite les bassins aux scolaires. Les élèves-professeurs ont alors régulièrement travaillé avec du matériel (planche, altère, pull-buoy bricolé) pour se perfectionner ou s'entraîner. Parfois, les séances pratiques ont servi de support à la formation théorique reçue notamment sur les nages en salle de cours. On note que les écarts de contingence constatés pour les périodes précédentes (1945-1959 et 1959-1967) entre les ENSEPS et les CREPS semblent s'être réduits au fil du temps du fait de l'amélioration des conditions locales matérielles (construction de piscines)²¹⁸³.

- 2/. Pour les savoirs théoriques : de manière très homogène, ils ont tous reçu une formation théorique sur les aspects historiques, réglementaires et technologiques (bio-mécanique) des quatre nages sportives, des virages et des départs de spécialité. Certains d'entre eux disent avoir eu aussi des cours sur les principes d'entraînement en natation. Cette formation a été donnée, entre P2A et P2B, sous la forme de cours en salle de classe. Ces contenus théoriques ont été parfois repris pendant les séances pratiques. À l'époque, ces savoirs leur permettaient de répondre à des sujets posés (1968) au niveau des épreuves écrites (examen probatoire)²¹⁸⁴ et des épreuves orales (épreuves de classement) de pédagogie pratique lors notamment de l'interrogation sur la natation : connaissances techniques et réglementaires, principes d'entraînement²¹⁸⁵. Par exemple, en 1968 le sujet posé à l'épreuve écrite (examen probatoire) intitulée *Techniques des exercices physiques et sportifs* fut « *Le crawl : histoire, technique et pédagogie.* »²¹⁸⁶ On peut donc affirmer que les élèves-professeurs scolarisés dans des CREPS ont eu une formation théorique sur la natation équivalente à celle dispensée à la même époque aux « ensepsiens »²¹⁸⁷.

-3/. Pour les savoirs d'action : c'est vraisemblablement au niveau de ces savoirs que nous constatons, comme pour d'ailleurs les deux périodes précédemment étudiées, d'importantes disparités entre les

²¹⁸² Et également pour le sauvetage aquatique : plongeon du 3m, recherche et remorquage de mannequin, technique de réanimation aux noyés (méthode Schaeffer).

²¹⁸³ Voir en ce qui concerne l'évolution du nombre de piscines en France Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 1. Les curricula formels en natation 1945-1995.

²¹⁸⁴ Épreuve écrite, examen probatoire session 1968 (candidates).

²¹⁸⁵ Voir la remarque faite par le jury natation dans le Rapport jury de CAPEPS, épreuves de classement, jeunes filles, session 1969, natation pratique, *op.cit.*, 27.

²¹⁸⁶ D'après le témoignage de Monsieur X, né en 1947, certifié, CREPS de Houlgate 1967-1970.

²¹⁸⁷ Acronyme d'ENSEPS.

différents CREPS et les ENSEPS sans doute en raison de leurs ressources humaines et matérielles et, de manière consubstantielle, de leurs choix de formation. En effet, si tous les CREPS ici étudiés ont donné à leurs élèves-professeurs une formation théorique sur la pédagogie de la natation, en revanche, tous n'ont pas développé, notamment en 3^{ème} année d'études (P2C), une pédagogie appliquée soit avec de vrais élèves et/ou soit avec des camarades de promotion. Les théoriciens pédagogues de la natation qui ont été apparemment d'après les témoignages les plus souvent étudiés au cours de leurs études sont pour cette période : R. Catteau, M. Menaud, J. Vivensang²¹⁸⁸. Parmi les sept CREPS que nous avons pu sonder dans cette étude, ceux de Bordeaux, de Montpellier de Wattignies et d'Houlgate²¹⁸⁹ avaient mis en place, soit avec des élèves et/ou soit avec des camarades de promotion, une pédagogie appliquée en natation. On note d'ailleurs que ce sont pour l'essentiel les étudiants spécialistes de natation qui s'étaient vu proposer une formation pratique à la pédagogie de la natation du fait très certainement de la mise en place des options pratiques et orales dans le CAPEPS (à compter de la session 1971). En ce qui concerne donc la question de la pédagogie appliquée développée auprès des élèves-professeurs, l'écart précédemment observé avec les ENSEPS semble donc se réduire au fil du temps avec notamment la présence de spécialistes de natation à l'instar de J. Vivensang et de P. Guerpillon²¹⁹⁰, tous les deux professeurs d'EPS, au CREPS et à l'UEREPS de Bordeaux.

Pour étayer notre analyse les témoignages suivants illustrent les éléments indiqués dans le tableau n°94 :

Extrait n°1 : Monsieur X, né en 1948, certifié CREPS de Bordeaux 1967-1970

Préalable au témoignage²¹⁹¹ en date 29 mai 2008 :

« Vous trouverez ci-dessous comme promis (avec un peu de retard) mes élucubrations. Elles sont sincères et je tiens à le préciser car j'ai eu beaucoup de mal à rassembler ces bribes de souvenirs pour en tirer - avec méfiance - un principe de fonctionnement, une "atmosphère". J'espère que vous pourrez en exploiter quelque chose. Je ne pensais pas être obligé un jour d'avoir à reconstruire un "devoir" comme autrefois. La vie est curieuse ! »

« J'ai effectué ma formation de 1966 à 1970. La première année (P1) était une préparation à l'examen d'entrée en formation et la natation était une épreuve de nage chronométrée (50m), brasse ou

²¹⁸⁸ J. Vivensang, (1973). *op.cit.* Cet ouvrage est présenté dans ce Chapitre 2.- 2.3. Les ouvrages et les vidéos de référence en natation

²¹⁸⁹ Soit 57% des CREPS existant à l'époque.

²¹⁹⁰ P. Guerpillon sera présent, à côté de J. Vivensang, au CREPS de Bordeaux jusqu'en 1977. Il y sera remplacé par M. Coudin au moment où il rejoignit la Faculté des Sports de Bordeaux

²¹⁹¹ Nous avons tenu à mentionner ce préalable qui pose en filigrane la question de la mémoire dans l'écriture historique.

libre, plus une petite épreuve de sauvetage (croisillon). Toute cette année a donc été consacrée à l'entraînement à ces épreuves en vue de l'obtention de la meilleure perf possible. Notre travail en deuxième année (P2A) consistait surtout, au plan pratique de la natation, en un volume de travail foncier sur la base des quatre nages, avec pour objectif la réalisation d'un 100 quatre nages chronométré qui, je crois, était une épreuve à un examen sanctionnant l'année de P2B (avant que Mai 68 ne passât par là). Et pour ceux qui prévoyaient de le passer, une préparation au diplôme de MNS. Les séances étaient préparées tour à tour par un élève prof... Au niveau pédagogique théorique, Vivensang et Guerpillon nous expliquaient leur méthode et illustraient leurs propos avec des classes d'application, séances auxquelles je n'ai jamais assisté, car, s'il m'en souvient, elles étaient réalisées pendant les stages pratiques de formation des élèves profs spécialistes de natation. Le principe général de « la méthode » était très simple : l'apprentissage se faisait sans engins à l'exception de deux cordes tendues entre les échelles (quand nécessaire) à largeur moyenne d'épaules pour s'accrocher et bien sentir les phases de « tirer » et « pousser » des bras. Ainsi, l'apprentissage se faisait à partir des coulées ventrale et dorsale, de la propulsion, et bien sûr des exercices d'immersion totale et du travail de respiration. Un petit exemple : Un exercice de respiration consistait à placer les élèves mains sur la goulotte, à les faire s'immerger à un signal (taper sur une perche enfoncée dans l'eau) et à rester alors en apnée jusqu'au signal suivant, puis souffler lentement jusqu'au dernier coup autorisant la sortie de la tête de l'eau. Ensuite, la formation dépendait des options que nous avions. Les nageurs avaient un suivi bien sûr plus étoffé que ceux qui n'avaient pas choisi cette activité. Pour ma part, j'étais à peu près à l'aise dans l'eau, (j'étais MNS depuis l'âge de 18ans 1/2), mais j'ai préféré les sports collectifs et n'ai plus beaucoup pratiqué après le premier trimestre, quand blessé au genou, j'ai été longtemps indisponible. Par la suite l'apprentissage s'est résumé à quelques cours théoriques et des photocopiés. En conclusion : Au plan pédagogique, nos profs nous formaient à la pédagogie de la natation selon leur conception d'une approche de l'élément aquatique, où l'appréhension du milieu se faisait sans engins avec insistance sur la flottaison, la respiration et la propulsion. Au plan pratique, les séances (hebdomadaires me semble-t-il) visaient au perfectionnement dans les quatre nages à partir d'un travail foncier préparé tour à tour par un élève-professeurs. - Les « spécialistes natation » s'entraînaient régulièrement et travaillaient avec des classes primaires. »

Extrait n°2 : Monsieur X, né en 1945, certifié, CREPS de Strasbourg 1967-1970 :

« Pendant les deux années P2A et P2B nous avons eu une approche pédagogique avec des élèves de primaire, mais pas en natation car pas de piscine! »

Extrait n°3 : Monsieur X, né en 1944 CREPS de Houlgate 1967-1970 :

« P1 à Versailles. C'est à Versailles que j'ai découvert la natation : tous les jeudi matins, nous étions dans l'eau à 7 h et jusqu'à 10 h sans sortir de l'eau. Pas besoin de beaucoup d'explications techniques : le but du jeu était de nous fatiguer afin qu'on se rende compte par nous-mêmes qu'il nous fallait des gestes efficaces et rentables pour pouvoir tenir le coup. C'était quelques dessins au tableau pour nous expliquer ce que l'on attendait de nous (dessins et explications qu'on nous redonnait en photocopiés après) et on partait pour des longueurs et des longueurs. C'était des répétitions de gestes simples avec planches, ceintures, même parfois travail d'un seul bras par exemple. Il fallait que l'on devienne conscient que telle position de bras ou de tête était efficace et telle autre inutile ou nuisible. Le fait de prendre conscience de la raison de l'efficacité nous assurait d'être capable de l'enseigner. De la même manière que d'apprendre en anatomie comment nos muscles fonctionnaient nous avait aidés à en prendre conscience sur nous. (...) »

Au CREPS d'Houlgate

« Après P1 (Versailles), je suis entré au CREPS de Houlgate. Même type de travail, seuls les profs avaient changé mais ils avaient le même but. Peut-être un peu plus de techniques avec un peu moins d'insistance sur notre dos. On était un peu plus libres mais on devait davantage regarder les autres et trouver les détails qui faisaient qu'un tel était meilleur que l'autre. Dès la première année à Houlgate, on avait chacun une classe dans une école et c'était à nous de professer sous la direction du prof. A l'époque c'était 5 heures de sport par semaine ! Moi, j'ai eu la chance de travailler avec seulement une dizaine d'élèves mais c'était une classe des « Papillons Blancs » : des handicapés. J'ai été très fier de moi car à la fin de l'année tous savaient sauter à cloche-pied et changer de pied. Cela a l'air dérisoire mais j'ai beaucoup appris avec eux. »

Extrait n°4 : Madame X, née en 1952, certifiée CREPS de Montpellier 1970-1973 :

« En P1 au lycée Raymond Naves à Toulouse l'objectif était le chrono sur 50m pour l'épreuve de l'examen. Les nageuses pouvaient envisager le crawl, les autres restaient sur la brasse. P2A CREPS de Montpellier : les cours théoriques portaient sur la description technique des 4 nages, virages et départ, sur les bases mécaniques, les trajets des surfaces propulsives et sur les problèmes affectifs et émotionnels liés à l'eau. C'était un traitement strict de la « natation » en tant qu'apprentissage de savoirs techniques. Aucune approche du savoir nager en tant que forme d'adaptation au milieu. Les modèles étaient posés, décrits, les apprentissages visaient à combler l'écart entre l'état constaté et les modèles, puis à s'entraîner physiologiquement pour améliorer le chrono. En P2B, aucun souvenir des cours théoriques. En pratique, poursuite de l'entraînement. Les enseignants responsables de notre formation étaient M. X et M. Y. Ce dernier était pourtant porteur de la rénovation de l'EPS : lycée de Corbeil-Essonnes avec

Serge Ferré, stages Maurice Baquet, animateur Amicale des élèves ENSEPS et des stages de Montpellier en sports collectifs. La formation qu'il nous proposait restait très traditionnelle. A tel point qu'en fin de P2B la promo s'est rebellée et a refusé leur enseignement qui ne consistait plus qu'en un entraînement de nageurs, alors que nous souhaitions voir des enfants nager et apprendre à nager, intervenir en péda, et avoir des cours de péda. Le conflit a été brutal, conseil de discipline pour toute la promo sans aucune décision disciplinaire par la suite. En P2C, les options natation avaient des cours péda, les autres non. C'est auprès des options natation que je devais aller chercher des infos pour préparer les questions-types du CAPEPS. »

1.4.5.3. La natation transmise aux élèves-professeurs dans des IREPS ou des UER EPS

Pendant que certains ont suivi leur études à l'ENSEPS ou dans des CREPS pour y préparer le les épreuves du CAPEPS (1^{ère} et 2^{ème} partie), d'autres, ont connu la voie des IREPS puis celle des UEREPS à compter de 1969. Le tableau ci-dessus indique la répartition des élèves-professeurs, filles ou garçons, de la population étudiée qui, entre 1967 et 1984, ont été scolarisés soit dans un IREPS ou une UEREPS.

	Jeunes gens	Jeunes filles	Lieux
IREPS ²¹⁹²	12	2	Caen, Grenoble, Lille, Lyon, Nancy, Paris.
UER EPS	18	8	Aix-Marseille, Bordeaux, Caen, Clermont-Ferrand, Grenoble, Lille, Lyon, Nancy, Paris V Lacretelle, Poitiers, Rennes.

Tableau n°95 : Sous-population des élèves-professeurs scolarisés dans un IREPS ou un UER EPS 1967-1984.

Quels sont alors d'après les questionnaires renseignés, les sources indiciaires privées, les témoignages écrits, la nature des savoirs aquatiques (théoriques, pratiques, d'action) qui leur ont été dispensés dans différents IREPS ou UEREPS²¹⁹³ entre 1967 et 1984²¹⁹⁴ ?

²¹⁹² Les UEREPS remplaceront progressivement les IREPS suite à la loi sur l'enseignement supérieur (Loi Faure) de 1969.

²¹⁹³ Pour ne pas alourdir la présentation des savoirs aquatiques transmis dans des IREPS ou des UEREPS nous les avons regroupés indistinctement, d'autant plus que tous les IREPS de France n'ont pas été nommés des UEREPS au même moment (Loi 1969). Par exemple, si les IREPS de Aix-Marseille, de Bordeaux, de Caen, de Grenoble, de Lyon, de Paris V Lacretelle, sont devenus en 1969 des UER EPS, et bien il faudra attendre 1971 pour celui de Clermont-Ferrand, 1972 pour celui de Nancy, voir in J. Zoro, (2002). *op.cit.*, 299.

²¹⁹⁴ Cette évolution doit être comprise en regard de l'évolution des épreuves du CAPEPS prévues entre 1967 et 1984 et notamment la mise en place des options, voir dans ce Chapitre 2 les tableaux numéros 84,85, 86.

Savoirs aquatiques	IREPS ou UEREPS 1967-1984 nature des savoirs	Conditions d'acquisition et formes de travail
Savoirs pratiques	<u>Aix-Marseille</u> : préparation des épreuves pratiques de natation (4 nages) et de sauvetage et beaucoup de natation synchronisée du fait de la présence d'une prof spécialiste de natation synchronisée. Un peu de water-polo.	1 heure semaine en 1 ^{ère} et 2 ^{ème} année.
	<u>Bordeaux</u> : séances pour préparer les épreuves de natation et de sauvetage. Apprentissage des 4 nages et remorquage mannequin.	Perfectionnement ou entraînement en fonction des niveaux de pratique. Deux heures par semaine en P2A et P2B, travail construite avec ou sans matériel sur de nombreuses longueurs. Polyvalence ou optionnaire natation (P2C).
	<u>Caen</u> : préparation des épreuves physiques : 4 nages, sauvetage, plongeon.	Séances pratiques de 1 heure semaine à la piscine universitaire, perfectionnement ou entraînement, nombreuses répétitions, selon les niveaux de P2A à P2C.
	<u>Grenoble</u> : préparation des épreuves de natation : apprentissage des 4 nages sauvetage, plongeon.	Séances pratiques à raison de fois 1 heure/semaine en P2B et P2C exercices pour se perfectionner (analytiques) puis entraînement (longueurs).
	<u>Lille</u> : préparation des épreuves physiques de natation et de sauvetage. Perfectionnement 4 nages, entraînement.	Exercices rigoureux, nombreuses répétitions et longueurs.
	<u>Lyon</u> : préparation des épreuves pratiques de natation (4 nages) et de sauvetage.	
	<u>Paris</u> : préparation aux épreuves de natation (4 nages) et celle de sauvetage.	Perfectionnement ou entraînement une fois par semaine (P2A à P2C) de 7h30/8h30. Pour les meilleures préparations des compétitions universitaires.
	<u>Nancy</u> : préparation des épreuves : 4 nages, mais aussi water-polo, sauvetage, plongeon. Recherche de la performance.	Perfectionnement et entraînement dans le 4 nages (P2A), pratique du water-polo (P2B). 1 heure semaine en bassin de 25m. Nombreuses longueurs plaisir absent de la pratique.
	<u>Paris V Lacroix</u> : préparation des épreuves de natation (option) perfectionnement dans les 4 nages et préparation du 100m NL. Plongeon et sauvetage.	Séances pratiques de P2A 1 heure semaine. P2B à P2C 2 heures par semaine pour les optionnaires. Participation aux compétitions universitaires.
	<u>Poitiers</u> : préparation des épreuves de natation, perfectionnement 4 nages, plongeon, sauvetage.	1 heure de pratique par semaine en 1 ^{ère} et 2 ^{ème} année.
<u>Rennes</u> : préparation des épreuves de natation, perfectionnement 4 nages, plongeon, sauvetage.	Amélioration de la respiration et de la propulsion nombreuses répétitions et nombreuses longueurs.	

Tableau n°96 : Nature des savoirs aquatiques pratiques dispensés dans des IREPS ou des UEREPS entre 1967 et 1984.

Savoirs aquatiques	IREPS ou UEREPS 1967-1984 nature des savoirs	Conditions d'acquisition et formes de travail
Savoirs théoriques	<u>Aix-Marseille</u> : théorie sommaire sur les 4 nages, descriptions des techniques de nage: histoire, règlements, analyses techniques.	Formation théorique en salle de classe en P2A année.
	<u>Bordeaux</u> : savoirs liés aux 4 nages sportives, descriptions des techniques de nage. Savoirs techniques sur le sauvetage.	Pas de formation théorique en salle de classe. Les techniques étaient analysées en pratique.
	<u>Caen</u> : connaître les techniques de nage, virages et départs : aspects historiques, réglementaires, technologiques et biomécaniques. Notions sur l'entraînement, livre d'E.-J. Counsilman (1975).	Formation théorique en salle de classe.
	<u>Grenoble</u> : connaître les techniques de nage, virages et départs : aspects historiques, réglementaires, technologiques. Livre de référence R. Catteau.	Formation théorique en salle de classe en P2B deux heures par semaine pendant un semestre.
	<u>Nancy</u> : description des techniques de nage, histoire, règlements, analyses des techniques.	Formation théorique en salle de classe.
	<u>Lille</u> : connaître les techniques de nages, de virages et de départs: connaissances historiques, réglementaires, biomécaniques, hydrodynamisme. Livre et vidéo de R. Catteau et la <i>Revue EP.S</i> . Principes d'entraînement et amélioration de la condition physique.	Formation théorique en salle de classe.
	<u>Lyon</u> : connaître les techniques de nage, les virages, les départs et notions sur le sauvetage. Aspects historique, biomécanique, description des techniques, des virages, des départs... équilibre, propulsion, respiration	Formation théorique en salle de classe.
	<u>Paris V Lacretelle</u> : description des techniques de nage, histoire, règlements, analyses des techniques. Notions sur l'entraînement et la physiologie de l'effort en natation, livres de E.-J. Counsilman.	Formation théorique en salle de classe. En P2A une heure semaine à l'année.
	<u>Poitiers</u> : description des techniques de nage, histoire, règlements, analyses des techniques. Notions sur l'entraînement et la physiologie de l'effort en natation. Connaître les spécificités du milieu aquatique.	Formation théorique en salle de classe.
	<u>Rennes</u> : connaître les techniques de nages, de virages et de départs: connaissances historiques, réglementaires, biomécaniques. Livre de référence R. Catteau.	Formation théorique en salle de classe.

Tableau n°97 : Nature des savoirs aquatiques théoriques dispensés dans des IREPS ou des UEREPS entre 1967 et 1984.

Savoirs	IREPS ou UEREPS 1967-1984 nature des savoirs	Conditions d'acquisition et formes de travail
Savoirs d'action	<u>Aix-Marseille</u> : quelques rudiments sur l'apprentissage de la natation.	Pendant les cours théoriques.
	<u>Bordeaux</u> : apprendre à enseigner les nages pour différents niveaux de pratique du non nageur au nageur, livres étudiés R. Catteau, J. Vivensang, J. Counsilman. Principes d'entraînement (planification).	Pas de formation théorique en salle de classe. La formation pédagogique était donnée durant les séances pratiques.
	<u>Caen</u> : être capable de proposer des progressions d'exercices de l'adaptation à la maîtrise des nages sportives. Modèle ERP de R. Catteau. Approche ludique du milieu aquatique, approche plus analytique des techniques de nage.	Formation théorique, pas de pédagogie appliquée.
	<u>Grenoble</u> : apprendre à construire des progressions d'exercices et des séances selon le modèle de R. Catteau de l'adaptation, sur l'eau/sous l'eau, à l'acquisition des styles de nage et du plongeon, approche globale et analytique.	Formation théorique reprise durant les séances pratiques en P2C adossée à de la pédagogie appliquée.
	<u>Nancy</u> : apprendre à faire une progression d'exercices une séance, à partir du modèle E-R-P, de l'adaptation au milieu à la maîtrise des nages. Proposer des situations de jeu à des situations plus analytiques.	Formation théorique et pédagogie appliquée avec des classes de primaire en P2C.
	<u>Lyon</u> : apprendre à organiser une leçon de natation avec les règles de sécurité de l'époque et les textes officiels les IO 1967 et programmation des APS.	Formation théorique en salle de classe.
	<u>Lille</u> : être capable de construire une leçon de natation en conformité avec les IO de 1967 et la programmation des APS 1967. Programmation, progression, séances. Modèle R. Catteau ERP, de l'adaptation à l'apprentissage des 4 nages, parcours à objectif respiratoire. Vidéo de R. Catteau, natation et handicaps J. Vivensang. A. Vadepiéd. Histoire de l'enseignement de la natation	Formation théorique magistrale donnée par un professeur d'EPS.
	<u>Paris V Lacretelle</u> : apprendre à enseigner la natation de l'adaptation à la maîtrise des 4 nages et du plongeon. Modèles de R. Catteau et d'Azémar. Progression d'exercices et séance de natation. Savoir entraîner des élèves à l'AS (option). Livre de référence R. Catteau.	Formation théorique en salle de classe de P2A à P2C. 1 heure semaine pendant un trimestre en P2C. Conférence en P2C avec Azémar sur les bébés nageurs. Pédagogie appliquée en P2C (1978) avec des classes durant le stage en situation 2X 4 semaines. Suivi de nageurs de club pdt un an (niveau national).
	<u>Poitiers</u> : apprendre à construire des progressions d'exercices et des séances selon la modèle ERP de R. Catteau: de l'adaptation (débutant) à l'acquisition des nages (confirmé) et du plongeon. Gérer l'hétérogénéité des publics. Livre de Catteau, Revue EPS.	Formation théorique en salle. Formation très didactique.
<u>Rennes</u> : quelques rudiments et le livre de Catteau.	Pas de pédagogie appliquée avec des élèves.	

Tableau n°98 : Nature des savoirs aquatiques d'action dispensés dans des IREPS ou des UEREPS entre 1967 et 1984.

Des quarante questionnaires renseignés, complétés par une quinzaine de témoignages écrits, nous pouvons dire qu'entre 1967 et 1984 les savoirs aquatiques dispensés à des élèves-professeurs dans six IREPS et onze UEREPS ont gravité autour :

1/. Pour les savoirs aquatiques : de la maîtrise des quatre nages sportives, du plongeon, des départs et des virages de spécialité à l'entraînement en natation. En fonction de leur niveau de pratique à leur entrée en P2A, les élèves-professeurs ont été logiquement orientés²¹⁹⁵ soit vers des séances de perfectionnement (respiration, équilibre, propulsion) ou vers de l'entraînement en vue, pour certains d'entre eux, des compétitions universitaires. De manière assez homogène, les élèves-professeurs ont pu bénéficier de séances régulières de natation de P2A à P2B et, pour certains d'entre eux, en P2C notamment lorsqu'ils étaient optionnaires natation (Paris, Bordeaux). Les séances se déroulaient le plus souvent le matin de bonne heure dans une piscine plus ou moins éloignée de leur centre d'études. Elles donnaient lieu à un travail répétitif et construit, avec ou sans matériel, soit dans la longueur ou la largeur des bassins (25m à 50m). En fonction des centres et des sensibilités des personnels en poste, certains élèves-professeurs ont été initiés à la natation synchronisée (Aix-Marseille) ou au water-polo (Nancy). Tous ont vécu des séances durant lesquelles ils ont appris à rechercher et à remorquer un mannequin pour préparer l'épreuve éliminatoire de sauvetage aquatique. Nous supposons, d'après les réponses fournies, que tous les UEREPS n'ont pas nécessairement pu ou voulu²¹⁹⁶ offrir à leurs élèves des volumes horaires identiques concernant la pratique natation malgré un cadrage national des volumes horaires. Effectivement, les volumes horaires constatés varient, entre P2A et P2C, d'une heure à deux heures par semaine. Ce constat est par ailleurs confirmé par les travaux de Claude Hurtebize, lorsqu'il nous montre, à partir de l'analyse des plaquettes de présentation propres à 15 UEREPS différentes, l'existence de variations relativement importantes de volume horaire au niveau notamment des enseignements pratiques d'APS²¹⁹⁷. On suppose que ces variations horaires ont eu un effet notable sur les formations pratiques et théoriques dispensées dans les différents UEREPS de France.

2/. Pour les savoirs théoriques : de manière très homogène, la quasi-totalité des élèves-professeurs de la population étudiée ont reçu sur l'activité natation une formation théorique qui a porté sur les aspects suivants : histoire des nages, réglementation des nages, description des techniques de nages (équilibre, respiration, propulsion), bio-mécanique, hydrodynamisme. Certains d'entre eux (Caen, Lille, Paris) ont eu quelques cours sur l'entraînement et l'amélioration de la condition physique du nageur. Ces savoirs ont

²¹⁹⁵ Par hiérarchisation et différenciation des besoins dans l'activité natation.

²¹⁹⁶ Arrêté du 11 avril 1975. JO du 23 avril 1975. Création du DEUG, mention STAPS. Sur un plan légal, le DEUG STAPS (1975) prévoyait à l'époque pour les APS les volumes horaires suivants : 300 heures en première et deuxième années et 50 heures d'option APS en première et deuxième années ; soit un total de 700 heures (57% du volume total du DEUG) de formation dans les APS (théorie et pratique) pour le DEUG STAPS qui en comprenait alors 1225 heures au total.

²¹⁹⁷ C. Hurtebize, (1981). *op.cit.* Par exemple, il montre que si en moyenne les UERS EPS (n=15) utilisaient en 1980 37,2% de leur volume horaire total du DEUG STAPS pour les APS (théorie et pratique, à noter 14,42% pour les sciences biologiques, 10,43% sciences humaines), et bien, certains UEREPS comme celui de Caen, consommait jusqu'à 47,45% de son volume horaire en direction des APS, ou l'UEREPS de Poitiers 44,19% ; tandis que d'autres UEREPS avaient attribué à l'enseignement des APS (théorie et pratique) des volumes plus faibles comme Rennes (29,62%), Strasbourg (30,35%), Clermont-Ferrand (33,33%). Ces résultats confirment l'existence de disparités horaires locales à l'endroit de l'enseignement des APS en fonction des UEREPS.

été généralement transmis en P2A et/ou P2B par le biais de cours théoriques, à raison de une à deux heures par semaine²¹⁹⁸, repris parfois durant les séances pratiques. On remarque qu'à l'UEREPS de Bordeaux, il n'y avait apparemment pas de formation théorique en salle de classe. L'analyse des techniques de nage était alors uniquement abordée durant les séances de pratique natation. Selon les déclarations des témoins, les livres de Raymond Catteau (1968) et d'Ernest-James Counsilman (1977, 2nd éd.) apparaissent comme étant pour l'époque les deux références récurrentes concernant : l'analyse des techniques de nage, les principes méthodologiques liés à entraînement en natation et la physiologie chez le nageur, l'enseignement de la natation. En outre, la *Revue EP.S* est souvent citée en référence dans les réponses au questionnaire initial et dans les relances. Nous y reviendrons²¹⁹⁹.

3/. Pour les savoirs d'action : dans la population étudiée, tous les élèves-professeurs ont reçu durant leurs études en EPS une formation sur l'enseignement de la natation. D'une manière générale, ils ont appris à construire une séance de natation en étroite relation avec les IO et la *Programmation des APS* de 1967. Le plus souvent, ils ont été formés pour construire et conduire des séances de natation adaptées à différents niveaux de pratique (débutant, débrouillé, confirmé). Leurs formateurs leur ont alors appris à proposer généralement des progressions d'enseignement et d'exercices natatoires, avec ou sans matériel, dans l'optique d'améliorer chez les élèves la maîtrise du fameux triptyque « catteaussien » équilibre-respiration-propulsion. Sur un plan pédagogique et didactique, si les propositions de Raymond Catteau ont été les plus fréquemment étudiées durant leurs études en EPS, en revanche, d'autres théoriciens pédagogues de la natation tels que Jean Vivensang (UEREPS Bordeaux), Alain Vade pied ou Guy Azémar apparaissent comme d'autres références présentées aux élèves-professeurs. Nous observons, comme pour d'ailleurs la période précédente, que si certains élèves-professeurs (UEREPS de Grenoble, Nancy, Paris) ont pu bénéficier d'une pédagogie appliquée avec en l'occurrence des élèves de primaire ou du secondaire, d'autres (UEREPS de Caen, Lyon, Poitiers) n'ont connu qu'une formation théorique dispensée en salle de cours. Nous notons qu'avec la mise en place des options au CAPEPS (1971), les élèves-professeurs qui furent des spécialistes natation (optionnaires) durant leurs études en EPS ont vraisemblablement reçu une formation natatoire plus conséquente que les autres élèves non-optionnaires (uniquement la natation en polyvalence) en vue des épreuves pratiques et orales (leçon de natation ou entraînement) dites d'option du CAPEPS. Par exemple, durant les années soixante-dix, les élèves-professeurs qui étaient scolarisés au sein de l'UEREPS de Paris V devaient suivre pendant toute l'année de P2C l'entraînement de nageurs de club. Outre, cette expérience acquise au contact de nageurs de compétition, ils avaient également de la pédagogie appliquée avec des élèves et des conférences sur les

²¹⁹⁸ Ces variations horaires sont confirmées dans l'étude de C. Hurtebize (1981). *op.cit*, 151-180.

²¹⁹⁹ Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 1. Les curricula formels en natation 1945-1995
Chapitre 2 La construction des savoirs entre univers professionnel et champ sportif 1945-1995. 2.2. Les revues professionnelles : l'hégémonie de la *Revue EP.S* 1950-1995.

bébés nageurs avec Guy Azémar²²⁰⁰ alors enseignant d'EPS et docteur en médecine à l'INSEP. Nous constatons donc qu'il y a bien existé entre les différents UEREPS ici étudiés des différences de moyens et de contenus de formation (1967-1984) à l'endroit des enseignements pratiques et théoriques en natation.

Les témoignages suivants illustrent la nature des savoirs aquatiques (pratiques, théoriques, d'actions) dispensés dans différents IREPS ou UEREPS entre 1967 et 1984.

Extrait n°1 : Monsieur X né en 1947, certifié, IREPS de Grenoble 1968-1971 :

« Pour en venir à ma formation initiale qui, en natation au moins a guidé toute ma pratique d'enseignant, j'ai été en contact avec Claude Normand, mon professeur à l'IREPS de St Martin d'Hères (IFECS à l'époque) qui était très attaché à la formation donnée par Raymond Catteau. Les cours étaient assurés par le Professeur attaché à l'IREPS qui nous a sensibilisés à travers ses cours théoriques et pratiques au travail de R. Catteau. La trame de son travail recoupait les documents que nous pouvions avoir et lorsque des stages "Catteau" était annoncés, nous étions un petit groupe à faire le "forcing" pour pouvoir y participer. La théorie nous était présentée, nous préparions ensuite une séance à plusieurs en fonction d'objectifs précisés par l'animateur du stage. Ensuite, l'animateur de la leçon était désigné (parfois tiré au sort), il réalisait la leçon avec les élèves d'une classe devant tous les groupes du stage. La séance était ensuite analysée et le groupe qui avait préparé la leçon expliquait ses choix, l'animateur expliquait ses adaptations. R. Catteau rappelait à tout moment la nécessité de la cohérence. Il nous semblait que les élèves qui nous étaient confiés étaient sensibles à ce besoin de cohérence (rêverie d'étudiants?). Il est arrivé aussi que la séance préparée par un groupe ne soit pas réalisée avec des élèves mais analysée et modifiée dans un souci de meilleure éventuelle réalisation. Cette formation très cartésienne dans un domaine où cela ne nous semblait pas avoir été le cas jusque là a marqué très profondément ma pédagogie. J'ai retrouvé par la suite, lors des stages de formation continue le même principe de fonctionnement. »

Extrait n°2 : Monsieur X, né en 1959, certifié, IREPS de Nancy 1969-1972 :

« De 1968 à 1969 en année préparatoire à Mulhouse (P1) les cours de natation se déroulaient en bassin de 25m. Etaient abordés les 4 styles de nage, ce qui fut une découverte pour moi. Il fallait avaler des longueurs avec au bord du bassin quelques explications quant à la symétrie du geste, au rythme des mouvements, à la respiration. Quant à la flottaison, pas ou peu d'explications. Mon coefficient de flottabilité paraissait faible, car j'avais l'impression de ne pas assez progresser ou avancer assez vite,

²²⁰⁰ G. Azémar, & col. (1974). « L'enfant à la conquête d'une motricité. Aspects fondamentaux du jeune enfant dans l'eau. » *op.cit.*, 23-47.

malgré tous les efforts. Bref j'avais l'impression de ne pas bien comprendre les secrets de la natation. De 1969 à 1972, c'est à dire en P2A (1ere année d'IREPS) les cours de natation se déroulaient essentiellement en piscine de 25m, mais je me rappelle que nous travaillions en travers, donc sur des distances plus courtes, Je souffrais par conséquent moins. Mais il fallait toujours avaler des distances sans toutefois mieux appréhender les clefs du plaisir de la natation. Les performances restèrent pratiquement les mêmes. En P2B, le prof de natation de l'époque nous avait proposé pratiquement pendant toute l'année de pratiquer du Water-polo. Année cool, mais combien efficace au niveau des résultats. En fin d'année j'avais de bien meilleurs résultats (performances chrono) dans les 4 styles. En P3, nous étions plus axés sur les progressions pédagogiques, moins sur les perfs. J'avais la responsabilité d'une section de classe primaire (une dizaine d'enfants), avec travail de la propulsion, de la flottabilité, de la respiration, sous différentes formes jouées, (seul à deux, en groupe...). Et ce, pendant une bonne dizaine de séances. Je me rappelle encore bien que la plupart de ces enfants avait osé sauter du grand plongeur le plus haut. Ca devait être du 7m. Dire que j'étais fier à cette époque ! Quand à résoudre le problème de flottabilité efficace, je n'avais pas trouvé la clef. Oui, nous avons chaque année passé des tests pratiques (prises de performance dans les 4 styles) et selon les années : historique de la spécialité, conception de la natation (respirer, flotter, propulser), progression de la pédagogie (adaptation au milieu aquatique sous forme de jeux, puis approche des styles en travaillant de préférences 2 critères ensemble ; par exemples: flotter et propulser, flotter et respirer, etc. Les séances pédagogiques étaient théoriques, mais l'expérience d'encadrement de la classe primaire était supervisée par le prof. »

Extrait n°3 : Monsieur X, né en 1957, certifié, UEREPS de Grenoble 1972-1976 :

« J'ai fait mes études à l'UER d'EPS de Grenoble entre 1972 et 1976. Pour la natation les cours théoriques portaient sur les aspects biomécaniques, techniques, historiques, pédagogiques (différentes approches didactiques) de la natation. La « bible » de référence était « l'enseignement de la natation » de Catteau-Garoff. Les cours pratiques étaient analytiques : travail de l'équilibre (différents types de coulées...), puis travail de la respiration (expiration/inspiration au mur, avec planches....) puis de propulsion (formes gestuelles des bras dans différentes nages à reproduire avec jambes plus ou moins immobilisées avec ceinture autour des cuisses..). Le travail de synthèse se faisait en nage plus ou moins complète avec, puis sans planche. Un travail sur le plongeur était aussi au programme : acrobaties depuis le bord, à la planche de 1 mètre ; épreuve : plonger depuis le 3 mètres. Il n'y avait pas de cours de pédagogie appliquée avec des élèves apprenant à nager, et que l'on observait... l'approche didactique était vue lors des cours théoriques. »

Extrait n°4 : Madame X, née en 1955, certifiée UEREPS de Paris 1975-1978 :

« En P1 en 1974/1975 à Châteauroux 2h de natation par semaine uniquement pratique des 4 nages et possibilité de préparer un 100m dans la nage de son choix. En P2A à Paris : peu de souvenirs, j'avais natation en « polyvalence » donc un cycle de x séances. La théorie portait sur les techniques de nages d'un point de vue didactique. En P2B et P2C, j'ai choisi natation en OPTION. J'avais alors 2 entraînements par semaine avec quelques compétitions ASSU. Entraînements de 2 heures sur du foncier, des séries dans notre discipline. J'ai préparé pendant 2 ans un 100m brasse. Seule une épreuve obligatoire de sauvetage avec plongeon du 3 mètres était demandée à tous fin P2A. Théorie natation 1 séance hebdomadaire toute l'année : préparation de séances et de progressions du débutant au confirmé et des entraînements pour les compétiteurs niveau AS et clubs. Les cours théoriques portaient sur : l'histoire de la natation, l'étude des théoriciens : Catteau, la pédagogie à travers le courant : ERP/REP, les innovations : Bébés nageurs à la piscine de la porte Châtillon avec le docteur Azémar, les méthodes d'entraînement jusqu'au plus haut niveau, la connaissance du haut niveau : performances, progression d'entraînement, physio de l'effort. J'ai également eu ma possibilité de faire un stage de natation synchronisée un week-end à l'ENSEP de Paris. Intéressant pour compléter les savoirs faire en terme d'équilibre de respiration et de propulsion dans des productions de formes très structurées. Les stages pratiques : 1 année à suivre l'entraînement de l'équipe 1 du club des nageurs de Paris. Très instructif par rapport au contenu de l'épreuve orale portant que sur le haut niveau, 1 cycle d'entraînement de jeunes scolaires que nous encadrions nous-mêmes en binômes. J'ai fait 2 stages de 4 semaines en responsabilité sur le service total de mes conseillers pédagogiques. J'y ai enseigné la natation sans aucun souvenir à part d'avoir mon groupe classe dans la largeur de la piscine. Au CAPEPS à DIJON en juin 1978 la question posée à l'oral fut : proposer une progression pour amener une équipe niveau régional à son meilleur niveau. Aucune connaissance sur les apprentissages scolaires n'était demandée. C'était le programme des « polyvalents » qui devaient par tirage au sort présenter une séance ou une progression pour un niveau d'élèves imposé. Nous présentions une option et 2 polyvalences étaient tirées au sort sur une liste de 9. »

De l'ensemble des données recueillies à l'endroit des savoirs aquatiques exigés (CAPEPS), apparemment maîtrisés (rapports de jurys) et vraisemblablement dispensés à des élèves-professeurs scolarisés, entre 1967 et 1984, dans divers centres de préparation au CAPEPS, il en ressort des disparités plus au niveau d'ailleurs des conditions locales d'apprentissage pour les savoirs pratiques (proximité et disponibilité des piscines, nombre de séances, durée des séances...) que de la nature même des savoirs aquatiques (théoriques, d'actions) réellement transmis. Toutefois, on a pu constater qu'au fil du temps les centres ici étudiés ont généralement bénéficié de meilleures conditions matérielles pour faire vivre au mieux les enseignements pratiques et théoriques de natation en vue des épreuves du concours. Les principales différences observées sont à mettre à l'actif de la formation à la pédagogie de la natation entre ceux qui ont reçu une formation, selon eux, assez rudimentaire en salle de classe, et ceux qui ont eu

la chance de pouvoir s'exercer à enseigner la natation avec de vrais élèves ou/et avec des camarades de promotion notamment chez élèves-professeurs alors optionnaires natation durant leurs études en EPS (UEREPS Bordeaux). En outre, en fonction vraisemblablement des sensibilités et des appétences des enseignants d'EPS alors en poste dans les différentes UEREPS, certains ont pu également pratiquer et étudier la natation synchronisée (UEREPS Marseille) ou le water-polo (UEREPS de Nancy). Dans le registre de la pédagogie de la natation, la modélisation et les progressions d'enseignement et d'exercices de Raymond Catteau apparaissent comme étant celles qui ont été, à côté néanmoins de celles de Jean Vivensang, d'Alain Vade pied ou de Guy Azémar, les plus étudiées durant la formation initiale. On note que les IO de 1967 et la *Programmation des APS* de 1967 ont souvent été étudiées pour les conduire à proposer en vue des épreuves du CAPEPS un programme, une programmation, une progression en natation et dans les autres APS du concours.

Mais, au-delà du fait que les candidat(e)s n'ont pas nécessairement eu la même qualité de formation (donc de chance peut être de réussite au CAPEPS) en natation en fonction du centre dans lequel ils ont fait leurs études en EPS, cela nous interroge alors sur d'une part, l'impact éventuel de la formation initiale sur leurs pratiques pédagogiques réelles et, d'autre part, sur l'importance qu'a pu alors avoir l'univers professionnel pour compenser ou compléter une formation initiale plus ou moins complète.

1.4.6. Du diplôme de maître d'EPS au professeur adjoint d'EPS 1967-1984 : quels savoirs aquatiques ?

C'est en 1975 que le diplôme de maître d'EPS fut supprimé et remplacé par celui de professorat adjoint d'EPS. Mais, avant de nous intéresser plus en détail au professorat adjoint d'EPS, voyons tout d'abord comment a évolué le diplôme de maître d'EPS ainsi que la nature des savoirs aquatiques exigés entre 1967 et 1975.

1.4.6.1. La sportivisation du diplôme de maître d'EPS

Entre 1967 et 1975, le diplôme de maître d'EPS évolue en intégrant, comme on a pu le constater au niveau du CAPEPS, des options pratiques et orales au niveau des APS. Cette tendance est liée à la volonté de vouloir sportiviser davantage les études menant au métier d'enseignant d'EPS (années soixante et soixante-dix) dans un contexte historique marqué par la sportivisation de l'EP scolaire.

Pour entrer en formation initiale, les futurs élèves-maîtres sont toujours recrutés à l'âge minimal de 21 ans (majorité à l'époque). En outre, ils doivent être aptes physiquement et être titulaires de l'un des titres suivants : brevet élémentaire, certificat d'études secondaires, 1^{ère} partie du baccalauréat, brevet d'enseignement commercial ou industriel ou social, CAP, certificat de capacité en droit, brevets professionnels, brevets de technicien, certificat de probation, diplôme d'élève breveté des lycées techniques d'État²²⁰¹. La durée des études pour devenir maître d'EPS est toujours de deux ans (M1 et M2), elles s'effectuent uniquement au sein d'un CREPS. Comment ont alors évolué les épreuves du diplôme de maître d'EPS (M1 et M2) entre la fin des années soixante et 1975²²⁰² ?

Dates	Titres	Epreuves écrites orales et physiques	Epreuves physiques et orales : natation sportive
1970	Diplôme de maître d'EPS	<p><u>Première partie</u> : M1</p> <p><u>Epreuves écrites</u> : anatomie, physiologie coef. 2, dissertation coef. 2.</p> <p><u>Epreuves orales</u> : connaissances relatives à l'EPS et aux activités de plein air coef.2. Hygiène et pratique du secourisme coef 1.</p> <p><u>Démonstrations</u> : deux sports collectifs coef.2, athlétisme coef 1.</p> <p><u>Epreuves physiques</u> (JG ou JF) : 4 ou 3 ou athlétisme, 2 ou 3 gymnastique, 1 rythmique, 1 natation, 1 sauvetage.</p> <p><u>Deuxième partie</u> : M2</p> <p><u>Epreuves écrites</u> : pédagogie et techniques d'EPS coef.3, physiologie coef.2.</p> <p><u>Epreuves orales</u> : connaissances sur l'EPS coef. 1, connaissances relatives aux activités de plein air coef.1.</p> <p><u>Epreuves physiques</u> (JG ou JF) : 3 ou 2 athlétisme, 3 ou 2 gymnastique, coef 1 pour chaque épreuve.</p> <p><u>Démonstrations</u> : 2 athlétisme, 1 sport collectif suivi d'une interrogation, 1 sport de combat (JG), natation.</p> <p><u>Epreuve de la pédagogie pratique</u> : préparation et présentation : JG une leçon d'EPS coef. 2 et une leçon d'initiation sportive coef.2. JF une leçon d'EPS coef.2 et une leçon de rythmique coef.1.</p>	<p>Natation pratique : 50m chronométré nage libre départ plongé.</p> <p>Démonstrations en brasse, en crawl, en dos crawlé avec plongeurs de départ et virage de spécialité.</p> <p>Démonstrations des techniques de réanimation : respiration artificielle Schaeffer et Nielsen.</p> <p>Une leçon de natation élémentaire ou sportive (obligatoire).</p>

Tableau n°99 : Épreuves du diplôme de maître d'EPS (M1 et M2) 1970²²⁰³.

²²⁰¹ Personnels de l'Éducation nationale/recrutement. (1970). *Maître d'EPS*. INP, Brochure n°451, 13-14.

²²⁰² Fin du recrutement des maîtres d'EPS (dernière session de M2 1976).

²²⁰³ Personnels de l'Éducation nationale/recrutement. (1970). *op.cit.*, 14-54.

Dates	Titres	Epreuves écrites orales et physiques	Epreuves physiques et orales : natation sportive
1975	Diplôme de maître d'EPS	<p>Mise en place des options APS</p> <p><u>1er et 2ème années</u> : épreuves de M1 organisées dans les CREPS.</p> <p><u>Epreuves écrites</u> : connaissances générales professionnelles : l'éducation et l'être humain coef 2. Méthodologie : L'EPS. Etude des IO et de la programmation de 1967. La démarche pédagogique méthodique coef.2.</p> <p><u>Epreuves orales</u> : oral 1 Connaissances générales professionnelles Connaissances sociologiques. Connaissance des institutions. Les responsabilités de l'enseignant. Oral 2 : Exposé sur l'organisation, la gestion et l'animation des APS.</p> <p><u>Epreuves pratiques, techniques et pédagogiques (oral 3)</u></p> <p>1ère série d'épreuves : démonstrations commentées hors spécialité APS ; établir un programme, une progression, une séance.</p> <p>2ème série d'épreuves : démonstrations commentées dans deux spécialités APS choisies, performance dans ces deux APS.</p> <p>Direction d'une séance dans l'une des deux spécialités APS.</p> <p><u>APS obligatoires</u> : JG et JF: athlétisme, natation, gymnastique, sports-co et gymnastique moderne uniquement pour les JF.</p> <p>APS option : JG et JF : athlétisme, natation, gym sportive, BB, HB, voile, CK, ski alpin, escalade, tennis, escrime, aviron et uniquement pour les JG rugby, FB et sports de combat et uniquement pour les JF : danse et gym moderne.</p>	<p>APS imposées M1 :</p> <p>Natation pratique : 50m chronométré au choix parmi brasse, ou nage libre ou dos crawlé ou papillon.</p> <p>Epreuve de sauvetage : recherche et remorquage d'un croisillon, parcours chronométré (éliminatoire)</p> <p><u>APS : 1 APS option et 1 APS orientation</u> :</p> <p>Natation pratique : épreuve chronométrée au choix parmi nage libre : 100m, 200m, 800m ; dos, brasse et papillon : 100m, 200m, 200m 4 nages. Démonstrations commentées des techniques de nage. Etablir pour l'APS natation : un programme, une progression, une séance (option).</p> <p><u>APS option natation</u>: connaissances techniques et pédagogiques.</p> <p>Travail pratique, travail technique (étude approfondie APS), pédagogie appliquée (théorie et pratique), plans et conduite d'entraînements, règlements et arbitrage, organisation des championnats scolaires, universitaires et civils, instances fédérales etc.</p>

Tableau n°100 : Epreuves du diplôme de maître d'EPS (M1 et M2) 1975²²⁰⁴.

Entre 1967 et 1975 le diplôme de maître d'EPS reste, malgré quelques changements²²⁰⁵, organisé selon quatre blocs d'épreuves : écrites, orales, pratiques (performances et démonstrations), pédagogiques. D'une manière générale, les élèves-maîtres ont continué à étudier l'être humain selon différentes approches (physiologie, anatomie, psychologie, sociologie) et l'EPS au travers des ses méthodes et de ses textes officiels. Les principaux changements sont liés à la mise en place des polyvalences et des options APS tant au niveau des épreuves pratiques (performances et démonstrations) que des épreuves orales de pédagogie appliquée pour l'enseignement des techniques sportives et de la conduite de plans d'entraînement. Comme nous avons pu déjà le constater au niveau du CAPEPS, le diplôme de maître d'EPS a été au mitan des années soixante-dix progressivement sportivisé en atteste la mise en place des options APS. Que dire alors de l'évolution des épreuves liées à l'activité natation ?

Entre 1967 et 1975, il apparaît clairement que si les candidats devaient au minimum :

²²⁰⁴ Arrêté du 28 septembre 1973. Diplôme de maître d'EPS (1^{ère} et 2nd partie) BOEN, 40, 3220-3226.

²²⁰⁵ C'est à partir de 1973 que les examens de la 1^{ère} partie furent organisés dans chaque CREPS et non plus à l'échelon national.

- savoir nager un 50m²²⁰⁶ le plus rapidement possible ;
- effectuer des démonstrations techniques de nage, de virage et de départ ;
- connaître les règlements sportifs (FINA) ;
- conduire une leçon de natation.

Nonobstant, à compter de 1973, les candidats ont dû se spécialiser davantage dans la maîtrise de deux APS²²⁰⁷. Ainsi, pour l'option pratique natation les élèves-maîtres devaient, comme d'ailleurs leurs camarades élèves-professeurs, choisir une épreuve de parcours chronométré dans la liste suivante : en nage libre le 100m, le 200m ou le 800m, en dos, en brasse ou en papillon le 100m ou le 200m, en quatre nages le 200m. Autrement dit, que des épreuves inscrites à la même époque dans le cadre de la natation course extra-scolaire²²⁰⁸. S'agissant de l'évolution des exigences chronométriques les trois tableaux suivants (n°101, 102, 103) :

Barèmes 50m nage libre		
Notes	Jeunes gens	Jeunes filles
20	27"9	35"5
15	32"2	41"8
10	38"5	49"'
5	45"3	57"6
1	51"5	1'05"6

Tableau n°101 : Barèmes natation 50m nage libre JG et JF, diplôme maître EPS 1970²²⁰⁹.

²²⁰⁶ On remarque qu'entre 1970 et 1975 le 50m nage libre est transformé en un 50m au choix parmi crawl, brasse, dos crawlé ou papillon sans doute sous l'effet de la volonté de vouloir sportiviser les concours de recrutement d'enseignants d'EPS dans un contexte international de guerre froide où le sport devient une vitrine politique et un outil de propagande. Il faut connaître le sport pour pouvoir l'enseigner. Il faut se spécialiser.

²²⁰⁷ À l'époque, pour le diplôme de maître d'EPS, les polyvalences APS sont pour les JG : l'athlétisme, la natation, la gymnastique, les sports collectifs ; pour les JF : l'athlétisme, la natation, la gymnastique, la gymnastique moderne, les sports collectifs. Les spécialités ou options sont pour les JG : l'athlétisme, la natation, la gymnastique sportive, les sports collectifs (football, basket-ball, volley-ball, hand-ball, rugby), la voile, la canoë-kayak, le ski alpin, l'escalade, le tennis, l'escrime, l'aviron ; pour les JF : l'athlétisme, la natation, la gymnastique sportive, la gymnastique moderne, les sports collectifs (basket-ball, volley-ball, hand-ball), la voile, la canoë-kayak, le ski alpin, le tennis, l'escrime, l'aviron, in Arrêté du 28 septembre 1973. *op.cit.*, 3224-3225.

²²⁰⁸ Cette liste d'épreuves individuelles recouvre à l'époque quasiment l'ensemble des parcours de natation course qui existaient au niveau de la natation sportive. Il ne manque en définitive que le 400m 4 nages.

²²⁰⁹ Personnels de l'Éducation nationale/recrutement. (1970). *op.cit.*, 29-30.

Jeunes gens notes sur 20				Epreuves physiques M1	Jeunes filles notes sur 20			
1	5	10	20		1	5	10	20
47"4	41"7	35"6	25"8	50 NL	53"8	47"4	40"4	29"3
58"3	51"3	43"8	31"8	50 brasse	1'06"2	58"3	49"7	36"1
52"7	46"1	39	27"9	50 papillon	1'00"2	52"7	44"6	31"9
55"6	49	41"7	30"3	50 dos	1'03	55"6	47"4	34"4

Tableau n°102 : Barèmes polyvalence natation 50m JG et JF, diplôme maître d'EPS 1973²²¹⁰.

Jeunes gens notes sur 20				Epreuves physiques M2	Jeunes filles notes sur 20			
1	5	10	20		1	5	10	20
1'47"6	1'35"	1'21"2	59"32	100 NL	2'01"8	1'47"6	1'32	1'07"2
3'51"2	3'24"9	2'56	2'09"5	200 NL	4'20"9	3'51"2	3'18"8	2'26"5
16"59	15'03"9	12'58	9'36"9	800 NL	19'09	16"59	14"37"3	10'50"3
2'15"7	1'59"9	1'42"7	1'15"1	100 brasse	2'33"4	2'15"7	1'56"3	1'25"1
4'49"8	4'17	3'41	2'43"1	200 brasse	5'26"7	4'49"8	4'09"3	3'04"3
2'08"6	1'51"3	1'32"9	1'04"7	100 papillon	2'28"6	2'08"6	1'47"3	1'14"7
4'44"8	4'06"4	3'25"7	2'23"3	200 papillon	5'29"1	4'44"8	3'57"7	2'45"6
2'01"2	1'46"7	1'32	1'07"2	100 dos	2'17"8	2'01"2	1'44"3	1'16"3
4'20"9	3'51"2	3'18"8	2'26"5	200 dos	4'54"2	4'20"9	3'44"3	2'45"6
4'20"9	3'51"2	3'18"8	2'26"5	200 4 nages	4'54"2	4'20"9	3'44"3	2'45"6

Tableau°103 : Barèmes option natation JG et JF, diplôme maître d'EPS 1973²²¹¹.

montrent, qu'entre 1967 et 1975, les élèves-maîtres ont dû nager de plus en plus vite dans les différentes techniques de nage sportive pour obtenir des notes similaires. Par exemple, si en 1970 ils obtenaient une note de 10 sur 20 en nageant le 50m nage libre en 38"5 chez les JG et en 49" chez les JF ; et bien, en 1975, il fallait parcourir la même distance en 35"6 (JG) et en 40"4 (JF) pour avoir la même note de 10/20. On remarque qu'à la même époque les exigences chronométriques prévues pour le CAPEPS²²¹² sont plus difficiles que celles définies pour le diplôme de maître d'EPS. Ainsi, les capésiens devaient être potentiellement plus « sportifs » (logique de performance et de spécialisation) que les élèves-maîtres d'EPS. Dans le cadre des options pratiques, il est évident que ces nouvelles exigences ont très certainement conduit les élèves-maîtres à maîtriser des savoirs pratiques encore plus spécialisés que pour les APS dites de polyvalence. Savoirs qu'ils ont très certainement acquis dans la majorité des cas en dehors de leurs études en EPS. En ce qui concerne l'évolution des savoirs théoriques, on constate que les candidats(e)s à la maîtrise ont continué à être évalués sur les techniques sportives (« démonstrations commentées et études approfondies des APS »²²¹³) et les règlements sportifs (« arbitrage »²²¹⁴) propres à

²²¹⁰ Arrêté du 28 septembre 1973. Diplôme de maître d'EPS. *op.cit.* Correspondances barème Letessier 5^{ème} édition 1973 ; pour les JF note 0=26 et note 20=46, pour les JG note 0=22 et note 20=42.

²²¹¹ *Ibid.* Correspondances barème Letessier 5^{ème} édition 1973 ; pour les JF note 0=26 et note 20=46, pour les JG note 0=22 et note 20=42.

²²¹² Voir dans ce Chapitre 2. 1.4.3. Le CAPEPS et la mise en place des options et des polyvalences sportives 1967-1981.

²²¹³ Arrêté du 28 septembre 1973. *op.cit.*, 3223.

chaque APS d'option ou de polyvalence. Enfin, pour ce qui est de la nature des savoirs d'action liés à l'enseignement de la natation, on note que les élèves-maîtres devaient montrer qu'ils étaient en capacité de pouvoir justifier d'une part :

- la place de la natation dans une programmation d'APS ;
- une progression de séances de natation ;
- une séance de natation détaillée s'intégrant dans une progression : âges élèves, niveaux de pratique, objectifs, matériel, temps de travail²²¹⁵ ;

d'autre part, en ce qui concerne l'entraînement et la compétition en natation, ils devaient être capables de proposer :

- des séances de natation permettant l'étude approfondie des techniques de nage, de virage et de départ ;
- des séances d'entraînement dans l'optique de préparer les compétitions scolaires ou universitaires ;
- d'organiser des compétitions en natation²²¹⁶.

On voit donc bien que si le législateur a continué à recruter entre 1970 et 1975 des maîtres d'EPS capables d'enseigner la natation élémentaire ou sportive à des élèves au cours de séances d'EPS, en revanche, on note qu'il a davantage mis l'accent sur le fait qu'ils soient aptes à entraîner des sujets dans la cadre de la natation sportive de compétition. Cette tendance est sans doute liée à la volonté de vouloir sportiviser davantage l'EPS en atteste à l'époque la mise en place des classes sport-études (1974) dans lesquels « *le personnel enseignant d'EPS était susceptible d'assurer la coordination et une partie de l'entraînement.* »²²¹⁷

1.4.6.2. Les savoirs aquatiques maîtrisés par les candidats au diplôme de maître d'EPS d'après les rapports de jurys

Afin de connaître la nature des savoirs aquatiques réellement maîtrisés par les candidat(e)s au diplôme de maître d'EPS (M2), nous avons logiquement décidé de rechercher des rapports de jurys de

²²¹⁴ *Ibid.*, 3224.

²²¹⁵ *Ibid.*, 3224.

²²¹⁶ *Ibid.*, 3225.

²²¹⁷ Circulaire n°74-410B du 18 décembre 1974. Objet : Sections sport-études. *op.cit.*, 84.

concours. Nos investigations nous ont hélas permis de retrouver qu'un seul rapport de jurys pour la session de M2 (candidates) datant de 1976 pour le centre de Strasbourg.

Les savoirs pratiques

Dans les rapports de jurys, les examinateurs indiquent, entre autres, le choix des nages effectué par les candidates optionnaires (1^{ère} APS de spécialité) natation²²¹⁸ : « 30 brasseurs (100m) moyenne 11,33, 15 crawlleurs (100m) moyenne 11,86, 2 sur 200m brasse. »²²¹⁹ ; et celui des candidates à « orientation »²²²⁰ natation (...) 17 brasseuses (100m) moyenne 12,11, 8 crawlleuses moyenne 10,87, 2 dossistes, 1 200 4 nages. (...) dont cette année encore la condition physique laisse à désirer. »²²²¹ La note moyenne obtenue par l'ensemble des candidates optionnaires natation (1^{ère} APS de spécialité) était pour la partie performance de 11,68/20 et pour la partie démonstration de 11,59/20. Pour les candidates à orientation natation (2^{ème} APS de spécialité) les notes moyennes obtenues furent légèrement supérieures à celles des candidates optionnaires : 11,92/20 pour la performance et 11,82 /20 pour les démonstrations. Par ailleurs, on remarque que les notes moyennes en natation (option et orientation) étaient inférieures à celles obtenues en gymnastique sportive et en gymnastique rythmique sportive (autour de 13/20). Cela signifie-t-il pour autant qu'elles avaient été moins bien préparées en natation dans les différents CREPS ?

Par rapport à ce que nous avons pu observer précédemment au niveau du choix des techniques de nages par les candidates au CAPEPS (1945-1970), nous constatons que la brasse était également chez les candidates optionnaires (M2) natation la technique de nage la plus choisie (68%) contrairement au crawl (32%). Si les rapporteurs du jury ne font aucun commentaire sur l'épreuve pratique (performance et démonstrations) chez les optionnaires natation, pour autant, ils précisent que chez les candidates qui avaient tiré au sort l'activité natation à l'oral 3²²²² « les différentes techniques, nages et virages ne sont absolument pas maîtrisées ; la candidate ne peut donc pas dominer son sujet. »²²²³ posé à l'oral. Conformément au programme de la 2^{ème} année de maîtrise, cette épreuve pratique de natation course et de démonstration technique lors d'un parcours de 4 nages se prolongeait ensuite par un entretien. Il s'agissait alors d'apprécier chez les candidates optionnaires les « connaissances théoriques (techniques et

²²¹⁸ Les épreuves de natation eurent lieu dans les piscines (bassins de 50m) de Kibitzenau et de Schiltigheim pour la pédagogie et les démonstrations techniques, et uniquement dans celle de Kibitzenau pour les performances de natation course.

²²¹⁹ Rapports de session M2 1976, Centre de Strasbourg, 76-443/PG Inspection Académique du Bas-Rhin, Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports. Nous remercions vivement M. André Arnoux, enseignant d'EPS à la retraite, d'avoir eu la gentillesse de nous prêter ce document.

²²²⁰ 2^{ème} APS dites de spécialité.

²²²¹ Rapports de session M2 1976, Centre de Strasbourg, *op.cit.*, 21.

²²²² Etablissement d'un programme ou présentation d'une progression ou composition d'une séance. Pour la session de 1976, « le déroulement de l'oral 3 : 180 à 240 questions sont présentées à la candidate qui tire au sort une question. Les proportions respectées étaient : 50% de séances, 25% de progression, 25% de programme. Moyenne générale en 1976 10,74/20 alors que la moyenne était de 10,50/20 pour la session de 1975. », in, Rapports de session M2 19776, Centre de Strasbourg, *op.cit.*, 9.

²²²³ *Ibid.*, 10.

pédagogiques) en rapport avec l'observation ; règlement, organisation de la natation sportive et entraînement. »²²²⁴ ; et chez les candidates à orientation natation « *les connaissances techniques, pédagogiques en rapport avec l'observation. La sécurité dans les piscines, organisation de l'ASSU.* »²²²⁵ Quels étaient alors les savoirs théoriques maîtrisés par les candidates sur l'activité natation d'après le rapport de jury de concours session de 1976 ?

Les savoirs théoriques

En ce qui concerne les candidates optionnaires natation, les jurés précisent que « *Des progrès très sensibles ont été réalisés en connaissances techniques, règlement, et organisation de la natation sportive (compétition).* »²²²⁶ S'agissant des candidates à orientation natation, il s'avère qu' « *elles connaissent bien leur nage de performance et mal les autres styles.* »²²²⁷ Car selon eux, « *le vécu est loin de refléter les connaissances théoriques. Les règlements des nages sont souvent méconnus.* »²²²⁸ La moyenne générale à cette épreuve de connaissances générales de base était de 10,98/20 soit la 5^{ème} moyenne la plus élevée pour cette partie du concours. On constate donc que les candidates à orientation, contrairement d'ailleurs aux candidates optionnaires, avaient des lacunes concernant la connaissance des règlements sportifs et des techniques de nage en natation.

Les savoirs d'action

C'est notamment au niveau de l'oral 3, c'est-à-dire l'établissement d'un programme ou présentation d'une progression ou composition d'une séance, que nous pouvons pu mettre en lumière les savoirs d'actions maîtrisés par les candidates.

D'une manière générale, les rapporteurs font remarquer que concernant la mise en place d'un programme « *plus facile à traiter, puisqu'il demande moins de vécu pédagogique qu'une séance ou qu'une progression. La candidate se contente parfois de remplir une grille.* »²²²⁹ Ils suggèrent alors pour l'ensemble des APS tirées au sort « *d'essayer de définir les grandes lignes de la progression des activités signalées par le sujet et justifier sa démarche.* »²²³⁰ Pour ce qui relève des progressions, ils déplorent que « *trop souvent les candidates confondent avec une progression dans l'exercice plutôt que sous forme d'étapes à franchir. Les éléments à enseigner ne sont pas suffisamment analysés pour pouvoir déterminer les différents niveaux à atteindre successivement* » ; ils encouragent alors les candidates à « *déterminer le*

²²²⁴ *Ibid.*, 21.

²²²⁵ *Ibid.*, 21.

²²²⁶ *Ibid.*, 21.

²²²⁷ *Ibid.*, 21.

²²²⁸ *Ibid.*, 22.

²²²⁹ *Ibid.*, 11.

²²³⁰ *Ibid.*, 11.

niveau de départ et d'arrivée. Analyser la technique afin de déterminer les différentes étapes à atteindre ; ces étapes pouvant être franchies au cours de quelques séances, au cours d'un cycle ou d'une année. Essayer d'expliciter cette progression en tenant compte de la motricité d'enfant et des théories de l'apprentissage. »²²³¹ Enfin, s'agissant de la séance, les jurés remarquent que « le souci d'alternance des temps forts et des temps faibles n'apparaît pratiquement jamais. La candidate essaye d'adapter à la séance proposée un répertoire de situations vécues par elle, mais ne convenant pas ni au sujet, ni au niveau indiqué. »²²³² Ils invitent alors les candidates à « situer la séance dans le processus d'apprentissage s'étalant sur un cycle donné. Essayer de définir clairement le niveau supposé de la classe et fixer ses objectifs. Déterminer l'organisation matérielle et collective. Développer les différents moments de sa séance. Expliquer les différents exercices en les justifiant. »²²³³

De manière plus ciblée les rapporteurs du jury natation²²³⁴ ont relevé « : 1/ Un manque de contrôle dans les acquis des élèves durant la période d'observation, donc inadaptation de la préparation écrite à la situation concrète et des exercices proposés durant la séance. 2/ La dominante doit rester et non devenir une exclusivité du crawl, de la brasse, du papillon-dauphin, du dos crawlé, qui semble la seule vue possible de la natation. Cette pédagogie-tiroir à progressions stéréotypées reflète un manque de richesse de ces situations proposées et un manque d'alternance de ces situations. 3/ La présence de l'enseignant dans l'eau, de même que les démonstrations, ne doivent pas être des possibilités pédagogiques à écarter a priori. Moyenne générale de l'épreuve : 12,42/20 .»²²³⁵

À propos des candidates optionnaires natation, les jurés font remarquer que « deux faiblesses sont à noter : 1/. Des progressions-stéréotypées dans les 4 styles souvent à un niveau apprentissage. 2/. Les candidates ont des notions théoriques de l'entraînement. Elles sont cependant incapables de donner des bases de travail. Même sur leur propre cas (temps de passage, adaptation chronométrée en fonction de la méthode d'entraînement considérée. »²²³⁶ Chez les candidates à orientation natation, les examinateurs regrettent que concernant « les progressions types de crawl, dos crawlé, brasse et papillon ; peu de richesse dans les situations-stéréotypées proposées. Peu de connaissances théoriques et pratiques de l'entraînement. »²²³⁷

Pour la session de 1976, on peut dire que si les candidates (M2) optionnaires ou à orientation natation maîtrisaient plutôt bien sur un plan pratique et théorique (règlements, connaissances techniques, organisation de la natation sportive) la technique de nage qu'elles avaient choisie pour notamment

²²³¹ *Ibid.*, 11.

²²³² *Ibid.*, 11.

²²³³ *Ibid.*, 11.

²²³⁴ Le jury rappelle que « Les candidates ont eu la possibilité de choisir librement les conditions matérielles et la démarche pédagogique. » *Ibid.*, 12.

²²³⁵ *Ibid.*, 12.

²²³⁶ *Ibid.*, 21.

²²³⁷ *Ibid.*, 21.

l'épreuve de performance, en revanche, on remarque qu'elles étaient moins à l'aise au moment de proposer des progressions d'exercices réellement adaptées à un niveau de pratique défini et des séances d'entraînement. Elles semblaient alors avoir trop souvent utilisé et plaqué, sans trop de discernement, leur propre expérience de nageuse à des questions portant sur des niveaux de pratique bien différents du leur. Une fois de plus, nous observons que des candidates à un concours de recrutement d'enseignants d'EPS apparaissaient plus à l'aise en pratique qu'en pédagogie appliquée (enseignement et entraînement) eu égard peut être aux caractéristiques de leur formation initiale. Quels savoirs aquatiques ont-ils alors acquis au cours de leurs études en EPS ?

1.4.6.3. Les savoirs-aquatiques dispensés à des élèves-maîtres d'EPS

Dans la population étudiée, nous avons quatre témoins qui ont été scolarisés dans un CREPS²²³⁸ pour y suivre, entre 1967 et 1976, la préparation à la maîtrise d'EPS. Bien que nous n'ayons qu'une seule enseignante parmi eux, nous avons toutefois tenu à indiquer les savoirs aquatiques acquis par l'ensemble de ces candidats et candidates à la maîtrise d'EPS.

	Jeunes gens	Jeunes filles	Lieux
CREPS	3	1	Boulouris (JG), Montry-Bordeaux (JG), Houlgate (JG), Nancy (JG), Chatel-Guyon (JF), Toulouse (JG).

Tableau n°104 : Sous-population des élèves-maîtres scolarisés dans un CREPS 1967-1976.

D'après les questionnaires renseignés (n=4) et leurs témoignages écrits (n=3), quels savoirs aquatiques ont-ils alors acquis durant leurs études en EPS ?

²²³⁸ Un candidat a effectué sa première année au CREPS de Nancy-Metz, puis la seconde année au CREPS de Boulouris.

Savoirs aquatiques	CREPS 1967-1973 nature des savoirs	Conditions d'acquisition et formes de travail
Savoirs pratiques	<u>Houlgate</u> : apprentissage des 4 nages un peu de papillon, perfectionnement et sauvetage. Recherche d'amélioration des performances..	1heure/semaine le samedi à la piscine de Deauville par groupes de niveaux.
	<u>Montry-Bordeaux</u> : apprentissage des 4 nages, perfectionnement et entraînement, sauvetage en M1.	En M1 2 heures/semaine par groupes de niveaux. En M2, 1 heure semaine par groupes de niveaux.
	<u>Châtel-Guyon</u> : apprentissage des trois nages et du sauvetage (fin années 60).	Pas de piscine à proximité donc 1 heure par semaine dans une piscine à Clermont-Ferrand.
	<u>Boulouris</u> : préparation des épreuves de natation chrono et démonstrations 4 nages.	1 heure par semaine par groupes de niveaux apprentissage perfectionnement, entraînement.
	<u>Toulouse</u> : préparation du 50m chrono, démonstrations des 4 nages et sauvetage. Apprentissage pour les débutants, perfectionnement et entraînement pour les spécialistes natation.	Séances collectives, par niveaux, deux heures par semaine. Travail d'apprentissage pour les débutants. Travail foncier et répétitif pour les spécialistes
Savoirs théoriques	<u>Houlgate</u> : connaître les techniques de nage, de virage, de départ : historique, règlement, analyse descriptive des gestes, livres étudiés R. Catteau, J. Vivensang.	Quelques cours théoriques en salle de classe.
	<u>Montry-Bordeaux</u> : pas de cours en M1.	Quelques cours théoriques, les nages étaient surtout étudiées pendant les séances pratiques (M. Guerpillon)
	<u>Châtel-Guyon</u> : connaître les techniques de nage.	Cours théoriques et séances pratiques.
	<u>Boulouris</u> : connaissances sur les 4 nages aspects historiques, réglementaires et descriptions des techniques de nage.	Sous la forme de photocopiés complétés pendant les séances pratiques.
	<u>Toulouse</u> : peu de chose en M1.	
Savoirs d'action	<u>Houlgate</u> : Connaître tous les niveaux de pratique de la classe de 6 ^{ème} à la terminale (programme). Savoir organiser et conduire une séance de natation. Savoir complexifier les acquisitions.	Formation théorique, pas de pédagogie appliquée. Des séances types étaient proposées par les professeurs du CREPS.
	<u>Montry-Bordeaux</u> : en M2 pédagogie de la natation autour du modèle ERP à partir de l'analyse de la motricité des élèves. Modèle J. Vivensang	Pour les volontaires, pédagogie appliquée avec des élèves handicapés. Chaque élève-maître responsable d'un groupe à effectif réduit. Retour théorique sitôt la séance terminée avec le prof du CREPS (J. Vivensang).
	<u>Châtel-Guyon</u> : quelques éléments pour organiser une leçon de natation.	Cours théoriques, pas de pédagogie appliquée
	<u>Boulouris</u> : progressions d'exercices pour apprendre les 4 nages, les virages et les départs en M2.	Sous la forme de photocopiés complétés pendant les séances pratiques.
	<u>Toulouse</u> : rien en M1. Quelques rudiments en M2.	Quelques cours théoriques.

Tableau n°105 : Nature des savoirs aquatiques dispensés à des élèves-maîtres dans des CREPS 1967-1976.

Le tableau n°105 ci-dessus montre que si les élèves-maîtres de la population étudiée ont reçu généralement une réelle formation pratique dans l'optique de se préparer aux épreuves de première et de la deuxième année de maîtrise (1967-1974), en revanche, on remarque quelques variations d'un CREPS à un autre en ce qui concerne notamment les savoirs d'action en vue des épreuves de pédagogie pratique tant pour l'enseignement que pour l'entraînement en natation.

Effectivement, dans les cinq CREPS ici étudiés, on observe que tous les élèves-maîtres ont pu se perfectionner et s'entraîner convenablement en vue des épreuves physiques de natation²²³⁹ de 1^{ère} et 2^{ème} années dans la mesure où ils avaient assez facilement accès à une piscine à proximité de leur centre d'études (sauf CREPS de Châtel-Guyon, JF). On remarque également qu'ils ont tous eu une formation théorique assez homogène sur les techniques de nage, de virage et de départ en natation. Toutefois, cette formation a été donnée selon des formats différents : salle de classe à Houlgate, séances pratiques à Châtel-Guyon, photocopies à Boulouris. C'est une fois de plus au niveau de la préparation des épreuves de pédagogie pratique (apprentissage, perfectionnement, entraînement) que l'on note des différences de qualité de formation dans la mesure où certains élèves-maîtres ont pu bénéficier, comme au CREPS de Bordeaux avec Jean Vivensang²²⁴⁰, d'une véritable formation pratique à la pédagogie de la natation avec soit des élèves en l'occurrence handicapés ou des camarades de promotion alors que d'autres n'ont eu que quelques rudiments pédagogiques (Toulouse). Il est clair que ces différences de formation à la pédagogie de la natation ont vraisemblablement pu impacter la qualité de la préparation reçue par les élèves-maîtres, en attestent pour le coup les remarques faites par les rapporteurs de jury natation citées ci-dessus (session de 1976). À l'époque, on suppose que chaque CREPS avait très certainement dû mettre en place (ou non) des formations à la pédagogie de la natation en fonction de ses ressources humaines et matérielles.

Les extraits de témoignages suivants viennent compléter les éléments indiqués dans le tableau n°105.

Extrait n°1 : Monsieur X, né en 1951, maître d'EPS, CREPS de Toulouse (M1) puis CREPS de Boulouris (M2) entre 1967 et 1969 :

« Vous me demandez de remonter très loin dans les souvenirs de ma formation mais je vais essayer de vous aider. Pour autant que je me souviens, en M1, à Toulouse, tout l'enseignement que nous avons reçu était axé essentiellement sur ce qui allait nous être demandé à l'examen-concours de fin d'année à savoir : l'apprentissage des 4 nages, des virages, la recherche de la performance chronométrée et barêlée en nage libre, et la fameuse épreuve de sauvetage avec le mannequin qui était éliminatoire (plonger et remonter le mannequin, le transporter ensuite 1 minute hors de l'eau ... bien sûr). Les séances étaient collectives et organisées par groupes de niveaux, à raison de 2 heures hebdomadaires me semble-t-il. Pour les nageurs confirmés dont je faisais partie, il s'agissait surtout d'un travail de perfectionnement technique très classique avec ou sans petit matériel (rien d'original ou de novateur en tout cas) car nous avions également une épreuve de démonstration des 4 nages à l'examen, les deux objectifs affichés du programme se complétant parfaitement. Je me souviens d'un travail foncier assez ingrat lorsqu'il s'agissait de nager avec des altères (même légères) à l'heure où la digestion nous appelait "ailleurs" surtout en un temps où la diététique n'était guère une préoccupation. J'ai aussi le

²²³⁹ Et de sauvetage, épreuve éliminatoire.

²²⁴⁰ Nous savons, pour l'avoir demandé à M. Jean-Paul Guerpillon, que de cours de pédagogie appliquée en natation ont continué à exister au CREPS de Bordeaux durant cette période. Entretien téléphonique du 20 novembre 2010.

souvenir de quelques matchs de water-polo mémorables. Il n'était pas rare que quelques uns d'entre nous s'endorment ensuite dans le bus du retour au CREPS où pire encore pendant le cours en salle qui suivait à la grande mansuétude de notre professeur qui n'en était pas à sa première promotion de M1 et qui connaissait donc les effets d'un emploi du temps mal étudié. (...). A Boulouris, l'enseignement était orienté sur la technique des 4 nages, dispensé par photocopiés d'une part et complété en bassin bien sûr. »

Extrait n°2 : Monsieur X, né en 1952, maître d'EPS, CREPS de Montry-Bordeaux 1972-1973, puis Talence 1973-1974 :

« En essayant de fouiller dans ma mémoire au sujet des cours qui m'ont été dispensés à Montry en natation, je me souviens qu'il s'agissait ici de préparer le concours de fin de première année de Maître d'EPS, à raison d'une séance de 2 heures chaque semaine par groupe de 20. En M1, il n'y avait pas d'épreuve de pédagogie, ni de didactique appliquée à la natation, mais un parcours chronométré de 50 mètres avec un départ plongé, un virage, et un parcours de sauvetage avec le croisillon, en un temps limité. Cette épreuve était éliminatoire, certains (2 ou 3 sur les 40 de la promotion) avaient des séances particulières pour résoudre leurs difficultés. Au concours d'ailleurs l'un d'eux a été éliminé. La démarche était donc sportive pour nager le plus vite possible et sauver les autres. Au CREPS de Talence en 2ème année, outre les séances obligatoires inscrites à notre formation, des élèves volontaires du CREPS en général (il y avait aussi des P2B et des P2C), assistaient à des séances faites par Guerpillon et Vivensang et les MNS de la piscine de la FAC, puis encadraient ces mêmes groupes. Ces groupes, 5 élèves ou moins, étaient souvent constitués d'handicapés moteurs et mentaux. Après un cycle (10 séances) les élèves étaient capables après une chute dans le bassin de rejoindre le bord par leur propre moyen, sans accessoire de flottabilité ou avec un support selon leur handicap. Démonstration fut faite avec un élève 'jeté' dans le bassin par Vivensang lui-même, l'élève par réflexe adopta une attitude de nage, s'orienta, propulsa et revint au bord. La méthode a priori refuse les accessoires de flottabilité, elle est basée sur l'acceptation de l'immersion, le blocage respiratoire, le retournement, le guidage des mouvements par la tête, les propulsions sommaires, l'allongement, la recherche d'objet, la perte des appuis pédestres. Des cours sur les aspects théoriques et pédagogiques nous étaient dispensés par Guerpillon me semble-t-il sur une période de l'année. Des séances en situation existaient à raison de 1 heure par semaine dans des écoles primaires ou chaque stagiaire encadrait tour à tour, pour ma part j'encadrais des séances de saut en longueur, certains ont pu encadrer de la natation. Je ne me souviens pas des exigences et épreuves demandées au concours de 2ème année de maîtrise. En plus de cela certains élèves volontaires (dont moi) étaient préparés au diplôme de MNS par Guerpillon Vivensang et les MNS de la piscine, nous étions dispensés d'épreuves de pédagogie pratique puisque nous encadrions les handicapés, en revanche il fallait satisfaire aux épreuves pratiques, démonstration 4 nages sur 25 mètres, plongeon et virages, sauvetage : recherche après plongeon, transporter le mannequin sur 25 mètres pendant une minute, prise de dégagement, plongeon de style plongeoir de 4 mètres, réanimation : respiration artificielle et bouche à

bouche, MCE. Un dernier point à Bordeaux, 3 ou 4 séances de plongée en bassin de 4 mètres de profondeur avec appareil et accessoires nous ont été dispensées. »

1.4.6.4. Le professorat adjoint d'EPS 1975-1984

C'est le décret 75-36 du 21 janvier 1975 qui donna le jour au professorat adjoint d'EPS et mit fin pour le coup au diplôme de maître d'EPS dans un contexte où, par ailleurs, les études conduisant au CAPEPS évoluent, comme nous l'avons vu sous l'effet d'un processus d'universitarisation en atteste la mise en place du DEUG STAPS en 1975, puis de la Licence en 1977.

D'une manière générale, on peut dire que les exigences curriculaires du professorat-adjoint d'EPS se sont inscrites dans la continuité de celles du diplôme de maître d'EPS datant de 1975. Ainsi, comme pour les élèves-maîtres d'EPS, les futurs élèves-professeurs-adjoints étaient recrutés par la voie d'un concours (PA0) comprenant premièrement des épreuves physiques générales imposées (athlétisme, natation, gymnastique sportive, sports collectifs) et une épreuve physique à option. Lorsque les candidat(e)s étaient déclarés admissibles à la suite de ces épreuves physiques, ils subissaient ensuite des épreuves écrites : une composition française, un exposé général, un résumé de texte et un entretien avec le jury²²⁴¹. Outre ces épreuves de sélection, ils devaient être majeurs et posséder soit le baccalauréat de l'enseignement du second degré, soit le baccalauréat de technicien ou d'un titre français accepté comme équivalence. En l'absence de l'un des ces diplômes, ils devaient passer un Certificat d'aptitude intellectuelle (CAI) composé d'une épreuve de culture générale et d'un entretien.

Les études menant au titre de professorat adjoint d'EPS étaient organisées sur une durée de trois ans. Si les deux premières années (PA1 et PA2) étaient sanctionnées par des examens en vue d'établir un classement national (fin de 2^{ème} année), la troisième et dernière année de formation se déroulaient en alternance entre des cours au CREPS et deux stages de trois mois chacun, l'un en établissement avec un conseiller professeur d'EPS et l'autre dans une Direction départementale de la Jeunesse et des Sports. C'est à l'issue de cette troisième année (PA3) qu'ils étaient proposés à la titularisation devant une commission comprenant alors le directeur du CREPS, des professeurs-adjoints d'EPS, des inspecteurs de la jeunesse et des sports. Entre 1975 et 1984 (fin du recrutement) les épreuves du concours n'ont pour ainsi dire pas évolué. Mis à part les stages en 3^{ème} année, les épreuves de première et de deuxième année furent identiques à celles du diplôme de maître d'EPS pour la période allant de 1973 à 1975²²⁴². Ainsi, entre 1975 et 1984, les épreuves pratiques et théoriques de natation définies pour le professorat-adjoint d'EPS furent les mêmes que celles du diplôme de maître d'EPS (1973-1975). On suppose donc que les savoirs aquatiques exigés au niveau du professorat-adjoint d'EPS ont été quasiment les mêmes que ceux attendus au niveau du diplôme de maître d'EPS (1975).

²²⁴¹ Circulaire n°75-72/B du 18 mars 1975, Concours d'admission dans un CREPS préparant au professorat-adjoint d'EPS - Certificat d'aptitude intellectuelle, BOEN n°14, 1321-1326.

²²⁴² Voir tableau n°99 : Épreuves du diplôme de maître d'EPS (M1 et M2) 1975.

1.4.6.5. Les savoirs-aquatiques dispensés à des élèves-professeurs-adjoints d'EPS

Dans la population étudiée nous avons quatorze professeurs-adjoints d'EPS qui ont été scolarisés dans 11 CREPS différents²²⁴³.

	Jeunes gens	Jeunes filles	Lieux
CREPS	8	6	Aix-en-Provence (JF), Boulouris (JF), Dinard (JG), Houlgate (JG), Montpellier (JF), Montry-Bordeaux (JG), Nancy (JG), Poitiers (JF), Toulouse (JG), Vichy (JG), Wattignies (JF).

Tableau n°106 : Sous-population des élèves professeurs-adjoints scolarisés dans un CREPS 1975-1983.

Quels sont alors, d'après les questionnaires renseignés (n=14), les témoignages écrits (n=10) et des documents privés²²⁴⁴ (n=1), les savoirs aquatiques qu'ils ont pu acquérir au cours de leurs études en EPS pour préparer le professorat-adjoint d'EPS ? Les trois tableaux suivants (n°107, 108, 109) indiquent les savoirs aquatiques acquis chez 14 anciens élèves-professeurs adjoints entre 1975 et 1983.

²²⁴³ À l'époque, il existe 15 CREPS en France et aux Antilles, 8 pour les jeunes gens et 7 pour les jeunes filles. Les CREPS ne sont pas mixtes, chaque CREPS propose des options sportives. Donnons quelques exemples : Montry-Bordeaux (JG) : rugby, football, natation ; Vichy : (JG) : athlétisme, sport de combat, basket-ball, football, golf, gymnastique ; Aix-en-Provence (JF) : athlétisme, natation, volley-ball, danse, gymnastique sportive ; Boulouris (JF) : athlétisme, gymnastique sportive, basket-ball, escrime, tennis, voile ; Wattignies : gymnastique sportive, natation, gymnastique moderne, danse, volley-ball, escrime, hockey. In, Circulaire n°75-72/B du 18 mars 1975, Concours d'admission dans un CREPS préparant au professorat-adjoint d'EPS, *op.cit.*, 1321-1326. Les CREPS proposent donc des options sportives en fonction notamment de leurs ressources et de leur implantation géographique. On suppose donc que les PA0 choisissaient un CREPS en tenant compte très certainement de leur offre d'options sportives.

²²⁴⁴ Il s'agit des cours de natation (photocopies) de M. Jean-Marc Berthiaux, né en 1962, professeur-adjoint d'EPS, CREPS de Houlgate promotion 1981-1983. Nous le remercions vivement d'avoir eu la gentillesse de nous faire parvenir ses archives.

Savoirs aquatiques	CREPS 1975-1984 nature des savoirs	Conditions d'acquisition et formes de travail
Savoirs pratiques	<u>Houlgate</u> : apprentissage et perfectionnement des 4 nages sauvetage. Recherche de performance, démonstrations 4 nages.	PA1: 2 X 2 heures/semaine, PA2 : 1X 2 heures/semaine à la piscine de Deauville par groupes de niveaux. Perfectionnement ou entraînement.
	<u>Montry-Bordeaux</u> : apprentissage des 4 nages, perfectionnement et entraînement, sauvetage.	En PA1 et en PA 1 à 2 heures/semaine selon 3 groupes de niveau : débutants, débrouillés, optionnaires.
	<u>Montpellier</u> : préparation des épreuves de natation, apprentissage du 4 nages (ERP et papillon surtout) et sauvetage.	2 heures de natation pratique par semaine en PA1 et PA2 en 3 groupes de niveaux. Perfectionnement et entraînement.
	<u>Boulouris</u> : préparation des épreuves de natation et de sauvetage, chrono et démonstrations 4 nages.	Natation en PA1 et PA2 ; apprentissage ou perfectionnement 4 nages, épreuve de sauvetage.
	<u>Toulouse</u> : préparation des épreuves : chrono, démonstrations des 4 nages et sauvetage.	Natation en PA1 et PA2 ; apprentissage ou perfectionnement 4 nages, épreuve de sauvetage.
	<u>Wattignies</u> : préparation des épreuves de natation 4 nages et chrono. Sauvetage	Dans la piscine du CREPS en P1 A et PA2. Apprentissage des 4 nages, sauvetage. Groupes de niveaux.
	<u>Poitiers</u> : préparation des épreuves de natation (4 nages) et de sauvetage.	Natation en PA 1 et PA2. Groupes de niveaux. Piscine extérieure de nombreuses longueurs et répétitions.
	<u>Vichy</u> : préparation des épreuves de natation (4 nages, virages, départs) et de sauvetage.	Natation en PA1 et PA2 selon 3 groupes de niveaux. Apprentissage, perfectionnement ou en entraînement.
	<u>Aix-en-Provence</u> : préparation des épreuves de natation et de sauvetage. Recherche de performance, démonstrations 4 nages.	Natation en PA1 et PA2 ; apprentissage ou perfectionnement 4 nages, épreuve de sauvetage.
	<u>Nancy</u> : préparation des épreuves : chrono, démonstrations des 4 nages et de sauvetage.	Natation 1 heure semaine en PA1 et PA2. Apprentissage, perfectionnement en groupes de niveaux.
	<u>Dinard</u> : préparation des épreuves de natation (4 nages, virages, départs) et de sauvetage.	Apprentissage, perfectionnement (4 nages) ou entraînement en fonction du niveau de pratique. 2x1 heure semaine en PA1 et PA2, piscine 50m eau de mer.

Tableau n°107 : Nature des savoirs pratiques acquis chez 14 élèves-professeurs-adjoints d'EPS entre 1975 et 1984.

Savoirs aquatiques	CREPS 1975-1984 nature des savoirs	Conditions d'acquisition et formes de travail
Savoirs théoriques	<u>Houlgate</u> : connaître les techniques de nage, de virage, de départ : historique, règlement, analyse descriptive des gestes ERP, synchronisations. Livre étudié R. Catteau.	Cours théoriques en salle de classe. Les nages étaient étudiées aussi durant les séances pratiques.
	<u>Montry-Bordeaux</u> : connaître les techniques de nage : historique, règlements, descriptions techniques, bio-mécanique,	Formation théorique en salle cours et durant les séances pratiques (20 heures).
	<u>Montpellier</u> : connaître les techniques de nage, le plongeon, le water-polo. Histoire, règlements, techniques, bio-mécanique.	Cours théoriques en salle de classe estimés à 20 heures de formation.
	<u>Boulouris</u> : connaissances sur les 4 nages : histoire, règlements, descriptions des techniques de nage chez l'expert et le débutant.	Formation théorique en salle de cours.
	<u>Toulouse</u> : connaissances sur les 4 nages: histoire, règlements, descriptions des techniques de nage chez l'expert et le débutant, bio-mécanique, analyse du milieu aquatique.	Formation théorique en salle de cours. Analyse des nages reprises pendant les séances pratiques.
	<u>Wattignies</u> : connaître les techniques de nage, de virage, de départ. Analyse des nages selon le modèle ERP. Livres étudiés Catteau, Vivensang. Notions sur l'entraînement.	Cours théoriques en salle de classe (PA1).
	<u>Poitiers</u> : connaître les techniques de nage : historique, règlements, descriptions techniques.	Quelques cours théoriques en salle de classe.
	<u>Vichy</u> : connaître les techniques de nage, virage, départ: histoire, règlements, spécificité physique du milieu aquatique, bio-mécanique, entraînement livres étudiés R. Catteau, J.-E. Counsilman.	Cours théoriques (PA1 et Pa2).
	<u>Aix-en-Provence</u> : connaître les techniques de nage, de virage, de départ : historique, règlements, analyse descriptive des techniques, bio-mécanique	Formation théorique en salle de cours (PA1).
	<u>Nancy</u> : connaître les techniques de nage, de virage, de départ : historique, règlements, analyse descriptive des techniques, bio-mécanique.	Formation théorique en salle de cours (PA1).
	<u>Dinard</u> ²²⁴⁵ : analyse des nages sportives, des virages et des départs, aspects historiques, réglementaires, technologique	Cours théoriques en PA1 et PA2 et production d'un dossier technique seul ou à deux (PA2).

Tableau n°108 : Nature des savoirs théoriques acquis chez 14 élèves-professeurs-adjoints d'EPS entre 1975 et 1984.

²²⁴⁵ D'après le document suivant archivé au CREPS de Dinard : Référence G.31.e.21, Titre : Plan de cours sur la technique, Auteur, J.-M. Castillo, année 1985-1986.

Savoirs aquatiques	CREPS 1975-1984 nature des savoirs	Conditions d'acquisition et formes de travail
Savoirs d'action	<u>Houlgate</u> : apprentissage de la natation selon le modèle ERP puis acquisition des techniques de nage. Adaptation au milieu aquatique. Savoir construire une programmation, une progression par nage, une séance adaptée à un niveau de pratique (PPS). IO de 1967.	PA2 : 1X2 heures dans l'eau/semaine. Puis travail en salle de cours. Pédagogie appliquée avec les camarades de promo.
	<u>Montry-Bordeaux</u> : apprentissage de la natation selon le modèle ERP à partir de l'analyse de la motricité d'élèves. Apprentissage analytique. Construire une série d'exercices autour d'un thème ERP. PPS. Livre Catteau, Vivensang.	Formation théorique reprise au cours des séances pratiques. En PA2 pédagogie appliquée avec des élèves de primaire (2 heures de pratique semaine).
	<u>Montpellier</u> : savoir observer des élèves selon des critères ERP. Savoir proposer des progressions d'exercices en fonction des niveaux de pratique. Programmation, progression, séance (PPS) Livre de référence étudié R. Catteau. Connaître les IO et les textes sur la sécurité.	A partir des séances pratiques et une formation théorique en salle de classe.
	<u>Boulouris</u> : Programme progression séance au collège et au lycée pour différents niveaux de pratique selon le modèle ERP. IO 67. Approche analytique méthode sportive.	Formation théorique en salle de cours.
	<u>Toulouse</u> : apprendre à construire une progression d'exercices pour différents niveaux de pratique selon le modèle ERP, livre Catteau, PPS. Savoir conduire et conduire un entraînement.	Formation théorique avec de la pédagogie appliquée avec les camarades de promotion. Préparer une séance, conduire la séance retour sur la séance avec le prof du CREPS.
	<u>Wattignies</u> : apprendre à observer puis à intervenir pour faire acquérir ERP puis les nages sportives. Etudes comparatives entre les débutants et les experts. Modèle Catteau.	Dans la piscine du CREPS en PA1/PA2 pédagogie appliquée avec des élèves de primaire. Faire des séances à 2 étudiantes avec un groupe de 6 à 7 élèves. La séance était filmée puis analysée avec les 2 enseignantes de natation du CREPS.
	<u>Poitiers</u> : rudiments pour construire et conduire une séance de natation avec des élèves de niveaux différents.	Quelques cours théoriques en salle de classe.
	<u>Vichy</u> : apprentissage de la natation selon le modèle de Catteau: adaptation au milieu, ERP, acquisition des nages. Livres étudiés Catteau, Counsilman.	Formation théorique, pas de pédagogie appliquée. En 3ème année stage dans un club de natation comme entraîneur (Chamalières)
	<u>Aix-en-Provence</u> : apprendre à construire et à conduire une progression, une séance de natation et un entraînement	Formation théorique et pédagogie appliquée avec des nageurs de club (PA3).
	<u>Nancy</u> : construire et conduire une séance pour des niveaux de pratique différents.	En PA 2, formation théorique reprise durant les séances pratiques avec les camarades de promotion.
	<u>Dinard</u> ²²⁴⁶ : spécificité du milieu aquatique et problèmes posés par l'apprentissage de la natation, intentions éducatives IO de 1967. Familiarisation, acquisition de ERP, progressions d'apprentissage des 4 nages, des virages, du plongeon.	Cours théoriques en PA 2 et construction d'un dossier pédagogie natation. Pédagogie appliquée avec des classes de collège ou de lycée avec production d'un document écrit relatant les séances pratiques : objectifs, situations d'apprentissage etc.

Tableau n°109 : Nature des savoirs d'action acquis chez 14 élèves-professeurs-adjoints d'EPS entre 1975 et 1984.

²²⁴⁶ D'après les questionnaires renseignés, les témoignages et des documents archivés au CREPS de Dinard suivants : Référence G.31.g.30, Titre : « Compte rendu pédagogique », Auteurs Guisgand et Van. Ighem, PA2 1981 ; Référence G.31.g.34, Titre : « Natation », Auteurs Decourt et collectif, PA2 1982-1983 ; Référence G.31.e.18, Titre : « Dossier Natation », Auteur Bonnet Ronald, PA2 1985.

Les 6 extraits de témoignages suivants viennent illustrer les éléments indiqués dans les trois tableaux ci-dessus (n°107, 108, 109).

Extrait n°1 : Madame X, née en 1957, PA EPS, CREPS de Wattignies 1975-1978 :

« Je me souviens qu'au CREPS de Wattignies, nous étions en contact, dès la première semaine de notre cursus, avec des élèves du primaire qui venaient suivre des cours d'EPS au CREPS, avec nous, étudiantes. Le CREPS était équipé d'une piscine, nous donnions donc des leçons de natation aux enfants. Nous devions assurer une séance à 2, sur une ligne d'eau de 6 ou 7 élèves, entourées par le prof de natation qui nous filmait et nous « débriefait » ensuite : chronométrage du temps de travail des enfants, de notre temps de parole, analyse des situations proposées, des conseils donnés, et nous analysons notre démarche, notre position face aux enfants, notre engagement, en visionnant le film. »

Extrait n°2 : Madame X, née en 1958, PA EPS, CREPS de Poitiers 1975-1978 :

« Pour ma part j'ai beaucoup souffert durant les cours de natation surtout à cause de ma brasse asymétrique, j'ai donc nagé avec un "petit pain" coincé entre les genoux pour corriger ce défaut qui était éliminatoire (ouf je ne suis pas tombé sur la natation au concours...) Beaucoup de longueurs, une tasse magnifique à la fin d'un parcours en papillon... Claudine qui était MNS, m'a donné quelques cours particuliers pour m'aider notamment pour exécuter les culbutes. Est-ce un hasard si je prends toujours les élèves débutants et souvent traumatisés et donc ayant peur de l'eau. J'aimais beaucoup les cours de sauvetage avec le mannequin. Les "options natation" s'entraînaient à la piscine des pompiers à Poitiers durant la saison "froide" et nous avons passé dans cette piscine l'épreuve de surveillant de baignade. Je me souviens donc d'avoir beaucoup nagé. En 2ème année on sortait du cours d'anatomie, enchaînait les longueurs et ensuite on enfilait avec beaucoup de difficultés les justaucorps pour aller faire de la GRS. Nous donnions aussi des cours aux élèves de primaire en 2ème année. La petite chanson que je chantais aux petits dans le petit bassin me vient souvent en tête. Beaucoup de longueurs certes et à force de travail, j'ai corrigé ma brasse mais le défaut est toujours là cela me demande beaucoup de concentration pour nager correctement en brasse. »

Extrait n°3 : Madame X, née 1959, PA EPS, CREPS de Montpellier 1975-1979 :

« Au CREPS, nous avons eu à peu près une vingtaine d'heures de théorie, très techniciste, mécanisme de propulsion en particulier. Nous allions à la piscine toute l'année et ceci pendant deux ans. Nous avions un 100 quatre nages et une épreuve de sauvetage qui était éliminatoire. Il y avait trois niveaux de pratique. »

Extrait n°4 : Monsieur X, né en 1995, PA EPS, CREPS de Houlgate 1977-1980 :

« 1/ Déroulement des séances pratiques : PA1-2 séances hebdomadaires – 2 heures dans l'eau par séance Par groupes de niveau, et groupes de besoins. Travail technique intensif dans le but d'amener toute la promo à un niveau acceptable sur les 4 nages. Atelier sauvetage pour les étudiants limités au mannequin. J'avais la chance d'avoir une expérience antérieure sur les 4 nages (compétition) ; l'objectif assigné à notre groupe se « résumait » à un plan d'entraînement visant à améliorer nos chronos. La pertinence des situations proposées et des conseils prodigués par le prof nous furent vraiment profitables. Au terme de l'année, tous étaient capables de démontrer les 4 nages... Avec plus ou moins d'efficacité ! PA2 1 séance hebdomadaire-2 heures dans l'eau. Travail sur la pédagogie de la natation. 1^{er} trimestre : Les situations proposées aux étudiants, de manière directive, visent à nous faire vivre des situations permettant des améliorations techniques sur des difficultés identifiées lors de séances précédentes. Par ateliers. Toute la promo passe à tous les ateliers (rotations comme en gym) 2^e trimestre : Au cours des séances de « PPS », Programmes-Progressions-Séances (PPS), des sujets sont tirés au sort par les groupes (3 ou 4 étudiants), travaillés en salle, puis proposés in situ à la piscine. Le groupe désigné dirige sa séance pour la 1/2 promo, divisée en 2 groupes (2 séances en simultané). Au retour, débriefing en salle. 3^e trimestre : même démarche, avec gros travail sur les IO de 67, et travail technique « à la carte » dans l'optique du concours. Personnellement, je fus très satisfait de la qualité générale de notre préparation à Houlgate. Pour preuve, nous fumes le 2^e meilleur taux de réussite de France, après Montry, de forte réputation. Cours théoriques : il s'agissait de cours théoriques de technique pure, et sur les grands principes physiques liés à l'activité en milieu aquatique. Perte des repères terrestres, maître couple, charges émotionnelles, évolutions du comportement (l'eau agit sur l'enfant - l'enfant agit DANS l'eau- l'enfant agit SUR l'eau), principes bio-mécaniques... Au cours de notre cursus, nous n'avons cependant jamais eu l'occasion de diriger de « vrais élèves. ». Toutes nos séances de pratique pédagogique se déroulaient en interne, des étudiants vers leurs pairs. Néanmoins, nous avons pu nous forger une approche à mon avis pertinente des contraintes liées à la pédagogie natation : sécurité, organisation et mise en place, formulation des consignes, placement de la voix. La qualité de notre formation était d'ailleurs connue jusqu'à l'UEREPS de Caen, et les étudiants, des copains de soirées universitaires, venaient régulièrement nous emprunter nos cours ! Nos cours de psycho-pédagogie étaient également très convoités. »

Extrait n°5 : Monsieur X, né en 1959, PA EPS, CREPS de Vichy 1978-1980 :

« Pour la pratique, en CREPS nous avons une grosse activité en piscine sur les 4 nages, les départs, les virages plus le sauvetage. Nous étions en 3 groupes de niveaux. Beaucoup de pédagogie pratique sauf en natation. Par contre en 3^e année, j'entraînais le sport-études de Chamalières sous contrôle du responsable de la section. Je me souviens que les gamins avalaient des kilomètres. Pour le concours j'ai effectivement tiré au sort la natation qui consistait en une démonstration : départ dos 50m,

retour papillon 50 m, puis 3' de récupération interrogation en face de 2 jurys dont... Catteau. Je me souviens seulement qu'il m'a demandé si je connaissais, sans le nommer, son bouquin. »

Extrait n°6 : Monsieur X, né en 1962, PA EPS, CREPS de Houlgate 1981-1983 :

« Nous avons reçu une formation théorique associée à la pratique, à raison d'après mes souvenirs d'une séance hebdomadaire d'une heure dans le bassin tous les samedis matins pendant deux ans à la piscine (50 m eau de mer) de Deauville. Mr Tardif était notre enseignant et nous a permis de bien progresser, par ailleurs nous avons sur ses conseils parfait nos connaissances en utilisant le livre référence de l'époque, je crois de Counsilman. (...). Je viens de mettre la main sur mes archives personnelles²²⁴⁷ de mes études qui représentent une trentaine de pages... Avec toute la didactique de l'époque : les fondamentaux spécifiques de la discipline ; 1/ Les éléments d'équilibre flottaison. 2/ Les premiers éléments de respiration. 3/ Les notions d'appuis (bras, jambes). 4/ Affinement et orientation vers les nages. 5/ Association bras-respiration. 6/ Synchronisation et coordination. »

De l'ensemble des données fournies ici par les 14 professeurs-adjoints d'EPS, on peut dire que concernant la nature des savoirs aquatiques :

- les savoirs pratiques ; ils ont tous, en fonction toutefois de leur niveau de pratique (débutant, débrouillé, confirmé) à l'entrée au CREPS, vécu une formation pratique entre PA1 et en PA2 dans l'optique de préparer logiquement les épreuves de natation (démonstrations, performances chronométriques) et de sauvetage du professorat adjoint. Entre PA1 et PA2, ils ont généralement nagé une à deux fois par semaine, dans une piscine à proximité de leur CREPS, pour apprendre ou mieux maîtriser les quatre nages sportives, les virages et les départs de spécialité. Indiquons que les optionnaires natation ont connu des séances d'entraînement (répétitions, charges de travail) identiques à des nageurs de club ;

- les savoirs théoriques ; ils ont tous reçu une formation quasiment identique sur les aspects historiques, réglementaires, technologiques²²⁴⁸, bio-mécaniques des techniques de nage sportive (crawl, brasse, dos crawlé, papillon), des virages et des départs de spécialité. Certains d'entre-deux disent avoir eu une formation sur l'entraînement en natation notamment ceux et celles qui étaient option ou à orientation natation (CREPS de Aix-en-Provence, de Toulouse, de Wattignies) durant leurs études. Cette formation

²²⁴⁷ Nous remercions vivement M. Jean-Marc Berthiaux de nous avoir communiqué quelques documents personnels (cours écrits de natation sur les nages et l'enseignement modèle R. Catteau) qui confirment ceux donnés précédemment dans le (son) questionnaire renseigné.

²²⁴⁸ C'est-à-dire sous la description des techniques de nage sportive : respiration, équilibre, propulsion, coordination ou synchronisation des mouvements des bras et des jambes.

théorique a été généralement dispensée lors de cours théoriques en salle de classe en PA1 et/ou PA2 (environ 20 heures de cours). Notons que certains témoins disent que les techniques de nage sportive, ainsi que les virages et les départs, furent également étudiés durant les séances pratiques en PA1 et/ou PA2 (CREPS de Houlgate et de Toulouse). D'après les témoignages, les ouvrages de R. Catteau & G. Garoff (1968), de J.-E. Counsilman (1975)²²⁴⁹, et de J. Vivensang apparaissent chez bon nombre d'élèves-professeurs-adjoints comme étant des « bibles natatoires » étudiées durant leurs études tant au niveau de l'analyse des nages et du milieu aquatique que de celui l'enseignement (familiarisation, initiation) et de l'entraînement en natation²²⁵⁰ ;

- les savoirs d'actions ; de manière très homogène tous ont eu une formation à la pédagogie de la natation qui leur a donné les moyens d'être capables (au moins pour le concours) de construire et de conduire : 1/. Une programmation d'APS incluant la natation, 2/. Une progression d'exercices natatoires pour un thème défini comme la respiration, l'équilibre, la propulsion ou la synchronisation (bras, jambes), 3/. Une séance de natation pour un niveau de pratique (débutant, débrouillé, confirmé) de la classe de 6^{ème} à celle de terminale. En outre, certains ont étudié les IO de 1967 et très certainement la *Programmation des APS* de mai 1967 dans laquelle la partie natation transpire les propositions de Raymond Catteau²²⁵¹. Si cette formation a été souvent donnée lors de cours théoriques en salle de classe, elle a également donné lieu à de la pédagogie appliquée en PA1 et/ou PA2 soit avec des camarades de promotion (CREPS d'Houlgate, de Nancy, de Toulouse) et/ou des élèves d'écoles primaires (CREPS de Wattignies). Cette pédagogie appliquée consistait à construire durant les séances théoriques des situations d'apprentissage pour un niveau de pratique ciblé sur un thème défini à l'avance. Puis, les élèves-professeurs-adjoints devaient lors des séances pratiques mettre en oeuvre, auprès de leurs camarades de promotion ou des élèves, les situations initialement prévues. Enfin, les séances étaient analysées (objectifs, contenus, temps de parole etc.), voire filmées (CREPS de Wattignies), avec les enseignants d'EPS responsables de la formation natatoire. C'est uniquement en PA3 lors du stage en club que certains élèves-professeurs-adjoints (CREPS de Vichy) ont conçu et conduit des séances d'entraînement auprès de nageurs de compétition (Club de Chamalières).

Entre 1974 et 1984, on peut dire que des élèves-professeurs-adjoints (n=14) scolarisés dans 9 CREPS différents ont acquis en natation des savoirs pratiques, théoriques et d'action de nature relativement identique autour notamment des propositions théoriques et pédagogiques de R. Catteau, de J. Vivensang et de J.-E. Counsilman. C'est, une fois de plus, au niveau de la formation concrète à la

²²⁴⁹ J.-E. Counsilman (1975). *op.cit.*

²²⁵⁰ Voici les titres des chapitres de livre J.-E. Counsilman (1975), Tome second *L'entraînement, op.cit.*, pour donner la mesure des notions d'entraînement abordées : « *Techniques d'entraînement aux nages de compétition. Mise au point d'un plan d'entraînement annuel. Exercices à sec, L'entraînement des jeunes. L'organisation de l'entraînement. Quelques principes supplémentaires. Les programmes d'entraînement de certains champions.* »

²²⁵¹ Voir à ce sujet. Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 1. Les curricula formels en natation 1945-1995. 6. Une natation au service de l'efficiace motrice sportive 1967.

pédagogie de la natation que l'on observe des différences notoires d'ailleurs logiquement accentuées lorsqu'ils étaient optionnaires ou à orientation natation dans des CREPS offrant alors des spécialités sportives²²⁵². Effectivement, les élèves-professeurs-adjoints qui furent durant leurs études des spécialistes de natation ont pu bénéficier d'une formation à la pédagogie et à l'entraînement (stage PA3) en natation plus poussée.

1.5. La souveraineté du CAPEPS et de l'agrégation 1984-1995

C'est avec l'arrivée de la gauche au pouvoir en France en 1981 que les vœux exprimés par le SNEP dès 1975 furent en quelque sorte exhaussés : réintégration de l'EPS à l'Éducation nationale, création d'une agrégation d'EPS, universitarisation des études en EPS adossée à une recherche pédagogique, fin du recrutement des professeurs-adjoints d'EPS, plan de recrutement de professeurs d'EPS (3000 postes), formation permanente pour tous les enseignants d'EPS sur cinq ans, cinq heures hebdomadaires d'EPS pour tous les élèves²²⁵³. En à peine 10 ans, toutes ces demandes ont été quasiment acquises. En atteste la clôture du discours de Lionel Jospin, alors Ministre de l'EN, prononcé à la Sorbonne en 1991 « *Depuis dix ans, rien n'a été épargné pour que la greffe de l'EPS à l'EN soit réussie.* »²²⁵⁴ Le projet de (re)-conquête l'Éducation nationale était donc atteint. L'EPS devenait une discipline d'enseignement presque comme les autres. Avec la loi sur la décentralisation du 22 juillet 1983 les Etablissements Publics Locaux d'Enseignement (EPL) voient le jour sous l'impulsion de Alain Savary alors ministre de l'EN. Dorénavant, les EPL peuvent mieux adapter leur projet en fonction des conditions locales (politique du projet). C'est l'ère du projet parfois papier d'ailleurs. L'EPS ne reste pas à l'écart de cette politique du projet, bien au contraire, puisque l'on voit fleurir très rapidement des projets et d'AS dans la plupart des établissements scolaires. Toutefois, cette politique de décentralisation accentue parfois les différences entre les EPL en fonction notamment de la richesse de leur environnement (installations sportives, vie associative). Car, comme le soulignent J. Saint-Martin et M. Attali « *Sous couvert d'égalité républicaine, les disparités géographiques refont surface pour devenir à partir de 1989 une réalité politique.* »²²⁵⁵ On suppose d'ailleurs que cette politique du projet a pu avoir sur l'enseignement de la natation en EPS des effets positifs mais aussi sans doute négatifs.

En ce qui concerne plus spécifiquement le personnel enseignant d'EPS (1981-1995), le processus d'universitarisation des études en EPS aura eu pour effet d'homogénéiser le recrutement des enseignants d'EPS à l'instar des autres disciplines scolaires. C'est en 1984 que l'État mit fin au recrutement des PA EPS formés dans les CREPS et donna le jour aux agrégations externe (1982) et interne (1986) d'EPS pour

²²⁵² Les CREPS de Bordeaux, de Dinard, de Pointe-à-Pitre, proposaient pour les JG l'option natation, ceux de d'Aix-en-Provence, de Dijon, de Pointe-à-Pitre, de Poitiers, de Wattignies également l'option natation pour les JF.

²²⁵³ SNEP (1975). *L'éducation physique et sportive dans tous les lycées et collèges. Luxe ou nécessité ? op.cit.*, 17-18.

²²⁵⁴ B. Andrieu, (1998). *op.cit.*, 121.

²²⁵⁵ M. Attali, & Saint-Martin, J. (2004, a). *op.cit.*, 263.

les candidat(e)s titulaires d'une maîtrise STAPS ou du CAPEPS (avec 5 ans d'ancienneté pour l'agrégation interne). Ainsi, à compter de 1983, le législateur recruta du personnel enseignant d'EPS uniquement à partir des CAPEPS externe ou interne (1989) et des agrégations.

S'agissant de l'évolution du profil de professionnalité recherché, C. Amade-Escot monte qu'avec l'introduction en 1982 de l'épreuve oral sur dossier constitué à partir d'un stage « *se confirme être un moment clé de la modification du profil* »²²⁵⁶ de professionnalité recherché. Elle ajoute que « *du point de vue des savoir-faire didactiques ce sont des compétences relatives à la construction de situations d'apprentissage, à leur évaluation et à leur régulation qui sont recherchées, en relation avec les éléments connaissances permettant leur analyse (rapport théorie/pratique).* »²²⁵⁷ Dorénavant avec cette nouvelle le bon professeur d'EPS « *serait non pas celui qui applique des progressions d'exercices pré-établies – mais un enseignant capable de réfléchir et d'analyser ses pratiques à l'aide de référents théoriques variés. Une telle conception de la professionnalité redonne à l'enseignant toute sa créativité.* »²²⁵⁸ Pour autant, il est toujours recherché des examinateurs que les candidat(e)s connaissent bien les APS (aspects techniques, aspects réglementaires).

Sur un plan quantitatif, sur les 30 000 enseignants d'EPS recensés en France métropolitaine en 1984, il y avait 23 800 enseignants exclusivement d'EPS (dont 8331 certifiés et 5561 professeurs adjoints d'EPS) et 6 200 enseignants polyvalents (PEGC ou instituteurs)²²⁵⁹. Le tableau suivant²²⁶⁰ donne la mesure de l'évolution, entre 1984 et 1995, du recrutement d'enseignants d'EPS à partir des CAPEPS et des agrégations d'EPS. Il apparaît alors clairement que le recrutement quantitatif d'enseignants d'EPS s'est accéléré à compter de 1989 ; soit un an après la réélection de François Mitterrand à la présidence de la République Française, au moment même où les ultimes débats au Sénat en deuxième lecture permettent de mentionner *in fine* l'EPS dans les objectifs de la loi d'orientation de 1989.

²²⁵⁶ C. Amade-Escot, (1993). *op.cit.*, 371

²²⁵⁷ *Ibid.*, 371.

²²⁵⁸ *Ibid.*, 371.

²²⁵⁹ Note d'information, n°84-25, du 2 juillet 1984. *L'EPS dans les établissements publics du second degré en 1983-1984, op.cit.*

²²⁶⁰ À partir des rapports de jurys de concours pour le recrutement de professeurs certifiés ou agrégés d'EPS (1984-1995).

Sessions	CAPEPS externe	CAPEPS interne	Agrégation externe	Agrégation interne
1984	170		20	
1985	250		25	
1986	270		25	
1987	270		32	
1988	355		38	
1989	533		39	51
1990	832	400	46	185
1991	680	650	38	252
1992	865	550	43	216
1993	820	550	40	203
1994	820	560	47	220
1995	830	384	35	217

Tableau n°110 : Évolution de nombre de postes aux CAPEPS et aux agrégations d'EPS entre 1984 et 1995.

Comment ont alors évolué les épreuves de natation du CAPEPS externe²²⁶¹ entre 1984 et 1995 ?

1.5.1. Le CAPEPS externe et les épreuves de natation 1984-1995

Les quatre tableaux suivants (n°110 à 114) indiquent l'évolution des épreuves du CAPEPS et des différents coefficients attribués aux épreuves écrites, orales et pratiques.

Dates	Epreuves écrites orales et physiques	Epreuves physiques et orales : natation sportive
CAPEPS externe	<u>Epreuves écrites</u> : admissibilité Écrit 1 : histoire des APS, coef.3. Écrit 2 : méthodologie et didactique de l'EPS, coef.3. Écrit 3 : Sciences de la vie et sciences humaines et les APS coef.3.	Epreuve de sauvetage : épreuve chronométrée éliminatoire et obligatoire : 50m : 25 m nage libre puis 25 m remorquage mannequin.
1985	<u>Epreuves orales</u> : admission	
à	Oral 1 : méthodologie et didactique de l'EPS, coef.4.	Natation à l'oral 1 : aspects didactiques, pédagogiques.
1989	Oral 2 : entretien prestation physique et entretien. Entretien sur la technologie, la didactique et la pédagogie d'une APS coef.2 Prestation physique dans une APS au choix parmi : athlétisme, natation, gymnastique, danse, sports de combat, activités de plein air, avec une extension à la famille, prestation physique et entretien : natation synchronisée, sports subaquatiques, water-polo. Oral 3 : entretien et prestation physique. Entretien sur la technologie, la didactique et la pédagogie d'une APS coef 2,5. Prestation physique tirée au sort parmi une liste d'APS : athlétisme, natation, sports collectifs, gymnastique, danse.	Natation à l'oral 2 : aspects techniques, didactiques et pédagogiques. <u>Epreuve physique</u> : JH et JF 100m brasse ou dos, ou nage libre ou papillon 400m nage libre ou 1500m nage libre ou 200m 4 nages. Natation à l'oral 2 : aspects techniques, didactiques et pédagogiques. <u>Epreuve physique</u> : épreuve chronométrée JH et JF une prestation dans deux nages différentes (100m brasse, dos, nage libre, papillon, 400m nage libre, 1500m nage libre ou seulement le 200m 4 nages. La note 0 si candidat disqualifié (FINA).

Tableau n°111 : Épreuves du CAPEPS à compter de 1985²²⁶².

²²⁶¹ Pour cette période allant de 1984 à 1995, nous avons volontairement limité notre étude aux enseignants d'EPS qui ont passé le CAPEPS externe dans la mesure où le CAPEPS interne n'existe que depuis 1989. Cela aurait aussi demandé un temps supplémentaire d'investigation et de travail qui aurait sans doute dépassé au final le délai légal accordé aujourd'hui pour faire une thèse (quatre années).

Dates	Epreuves écrites orales et physiques	Epreuves physiques et orales : natation sportive
CAPEPS externe 1990 à 1995	Epreuves écrites: admissibilité	Epreuve de sauvetage : épreuve chronométrée éliminatoire et obligatoire :50m : 25 m nage libre puis 25 m remorquage mannequin. Natation à l'oral 1 aspects didactiques et pédagogiques. Natation à l'oral 2 : aspects techniques et didactiques. Epreuve physique : épreuve chronométrée JH et JF 100m brasse ou dos, ou nage libre ou papillon ou 200m 4 nages. Pas d'extension aux activités aquatiques. Pas de natation, ni de water-polo de natation synchronisée ou de plongeon.
	Ecrit 1 : l'EPS son histoire et ses composantes culturelles, coef.4.	
	Ecrit 2 : didactique et pédagogie de l'EPS, coef.4.	
	Epreuves orales : admission	
	Oral 1 : méthodologie et didactique de l'EPS, exposé et entretien coef.3 puis 4 à compter de 1993.	
	Oral 2 : entretien et prestation physique dans 1 APS au choix parmi athlétisme, gymnastique (JG en GS et JF en GRS), natation, sports collectifs, coef.6. Extension à une autre APS. Aspects techniques et didactiques.	
	Oral 3 : entretien et prestation physique dans 1 APS parmi une liste: sports de combat, activités duelles, activités d'expression, coef.2. Aspects techniques et didactiques.	

Tableau n°112 : Épreuves du CAPEPS à compter de 1990²²⁶³.

Epreuves	CAPEPS 1985-1988			
	Epreuves écrites	Epreuves orales	Epreuves physiques	Totaux
Coefficients	9	8,5	3,5	21
% des coefficients	43%	40,50%	18,50%	100%

Tableau n°113 : Coefficients des épreuves écrites, orales et pratiques du CAPEPS 1985-1988²²⁶⁴.

Epreuves	CAPEPS 1989-1995			
	Epreuves écrites	Epreuves orales	Epreuves physiques	Totaux
Coefficients	8	7 puis 8	4	19 puis 20
% des coefficients	42%	37% puis 40%	21%	100%

Tableau n°114 : Coefficients des épreuves écrites, orales et pratiques du CAPEPS 1989-1995²²⁶⁵.

Entre 1985 et 1995, nous constatons que l'économie générale du CAPEPS est pour l'essentiel conservée puisque que nous retrouvons toujours, entre l'admissibilité et l'admission des candidat(e)s, trois blocs d'épreuves écrites, orales, physiques. S'agissant des épreuves écrites, nous observons quelques changements comme la suppression d'un troisième écrit qui réapparaît en 1989 sous la forme d'un écrit 2 dont l'intitulé et l'esprit correspondent à une sorte de « compilation » des écrits 2 et 3 du CAPEPS version 1985. Le pourcentage des coefficients attribués aux épreuves écrites est quasiment stable autour de 43% entre 1985 et 1995. En ce qui concerne les épreuves orales d'admission, il n'y a pas sur le fond de changement radical si ce n'est qu'à compter de 1993 l'épreuve de l'oral 1 portant sur *la pédagogie, la*

²²⁶² Arrêté du 27 août 1985, Concours de recrutement des professeurs d'EPS, BO n°36, 17 octobre 1985, 2581-2584.

²²⁶³ Arrêté du 22 septembre 1989, Modalités des concours du CAPEPS, BO n°39 du 2 novembre 1989, 2516-2524.

²²⁶⁴ Arrêté du 27 août 1985, *op.cit.*, 2581-2584.

²²⁶⁵ Arrêté du 22 septembre 1989, *op.cit.*, 2516-2524.

didactique et l'organisation de l'EPS s'effectue à partir « d'un dossier réalisé par le candidat »²²⁶⁶ et non plus à partir « de documents susceptibles de faire apparaître les expériences pédagogiques qu'il a vécues. »²²⁶⁷. Même si cette épreuve voit son coefficient passer de 3 à 4, on remarque que l'ensemble des coefficients donnés aux épreuves orales de pédagogie, de didactique et de technologie (APSA) reste assez stable entre 1985 et 1995 (40,5%). En outre, les candidats ont continué à être interrogés, entre 1985 et 1995, sur les aspects techniques et didactiques des APS. Enfin, pour ce qui est des épreuves physiques nous constatons que si, sur un plan quantitatif, la valeur de leurs coefficients fut légèrement augmentée entre 1985 et 1995 (plus 1,5%), en revanche, il apparaît clairement qu'en natation, comme d'ailleurs dans les autres APS du concours, l'éventail des épreuves a été réduit ainsi que les exigences chronométriques par rapport au CAPEPS datant des années soixante dix et du début des années quatre-vingt²²⁶⁸. Quels ont été alors les savoirs aquatiques exigés au niveau du CAPEPS entre 1985 et 1995 ?

Le tableau suivant (n°115) indiquent la nature des épreuves de natation course ainsi que les exigences chronométriques à compter de 1990.

Jeunes gens notes sur 20				Epreuves	Jeunes filles notes sur 20			
1	5	10	20		1	5	10	20
1'44"5	1'32"7	1'19"8	59"2	100 NL	1'54"3	1'41"4	1'27"3	1'04"7
2'12"8	1'57"8	1'41"4	1'15"2	100 brasse	2'25"3	2'08"9	1'51"0	1'22"3
1'54"3	1'41"4	1'27"3	1'04"7	100 papillon	2'05"1	1'51"0	1'35"5	1'10"8
1'57"8	1'44"5	1'30"0	1'06"7	100 dos	2'08"9	1'54"3	1'38"4	1'13"0
4'20"4	3'51"1	3'18"9	2'27"5	200 4 nages	4'44"9	4'12"8	3'37"6	2'41"3

Tableau n°115: Barèmes natation à compter de 1990²²⁶⁹.

Les savoirs pratiques

Entre 1985 et 1995, le législateur a donc réduit l'éventail des épreuves de natation course. Effectivement, si le CAPEPS de 1985 proposait 7 courses différentes, et bien en 1995, il n'y en avait plus que 5 puisque les épreuves de fond de 1500m et de 400m nage libre disparaissaient du programme du CAPEPS. Toutefois, les 4 nages sportives restaient présentes dans la programme des épreuves de natation (100m de spécialité et 200m 4 nages). Contrairement au programme du CAPEPS de 1981, les épreuves physiques et d'entretien liées à l'activité water-polo, à la natation synchronisée et au plongeon furent retirées à compter de la session de 1990. Ces changements curriculaires sont sans doute liés d'une part, à

²²⁶⁶ Arrêté du 3 août 1993 modifiant l'arrêté du 22 septembre 1989 fixant les modalités des concours du CAPEPS, JO de 22 août 1993.

²²⁶⁷ Arrêté du 22 septembre 1989, *op.cit.*, 2517.

²²⁶⁸ Voir dans ce Chapitre 2. 1.4.3. Le CAPEPS et la mise en place des options et des polyvalences sportives 1967-1981.

²²⁶⁹ Arrêté du 22 septembre 1989, *op.cit.*, 2522. « La notation sur 20 s'effectue par référence au barème Letessier (8^e édition) ; un point de la note correspond à un point de la cotation dans les limites suivantes : Hommes : de 0 à 20 en correspondance avec la cotation de 24,5 à 44,5. Femmes : de 0 à 20 en correspondance avec la cotation de 21,5 à 41,5. »

la volonté de faciliter l'organisation du CAPEPS et des coûts engendrés par la multiplication des épreuves notamment celles liées aux options APS et, d'autre part, au fait qu'à compter « *de la session de 1990 (CAPEPS) les notions d'options et de polyvalence ont laissé la place aux APS les plus couramment pratiquées dans le second degré.* »²²⁷⁰ S'agissant de l'évolution des exigences chronométriques on note que par rapport à celles de 1981 elles ont été à compter de 1990 revues considérablement à la baisse. Effectivement, s'il fallait nager en 1981 le 100m nage libre en 50''6 pour les candidats (niveau international) et 59''30 pour les candidates (niveau national) pour obtenir une note de 20/20 (épreuve d'option) ; en 1990, ils devaient dorénavant parcourir respectivement la même distance en 59''2²²⁷¹ et 1'04''7 pour avoir également la note 20/20²²⁷². Autrement dit, le législateur est passé d'un niveau d'exigence chronométrique quasi international pour les candidats et national pour les candidates à un niveau régional en une dizaine d'années. Il est évident que le retour de l'EPS à l'EN (1981) a conduit l'Inspection générale (de l'EPS) à mettre cette discipline scolaire à une certaine distance des us et coutumes propres aux pratiques sportives sur lesquelles elle entendait néanmoins toujours s'appuyer pour atteindre les finalités de l'EPS comme principalement le développement « *des capacités motrices de l'élève.* »²²⁷³ Il s'agit là d'un bel exemple de redéfinition identitaire pour préserver dans l'institution scolaire sa légitimité et son originalité vis-à-vis notamment du champ sportif.

Les savoirs théoriques

Entre 1985 et 1995, l'évolution des intitulés des épreuves orales 2 et 3 indique que les candidats et les candidates ont nécessairement été conduits à maîtriser, sur les APS en général et sur la natation en particulier, des savoirs sur les aspects technologiques et culturels (règlements, histoire) propres à chaque pratique sportive. On suppose alors qu'ils devaient notamment posséder des savoirs sur les techniques de nage, de virage et de départ tant chez des nageurs experts que chez des nageurs moins confirmés.

Les savoirs d'action

En ce qui concerne les savoirs d'actions relatifs à la l'enseignement natation, il apparaît également qu'entre 1985 et 1995 les épreuves orales 1, 2 et 3 ont toujours porté sur les aspects didactiques et pédagogiques propres à l'apprentissage de la natation en EPS (second degré) ; c'est-à-dire sur la détermination et la planification des habiletés natatoires à enseigner à des élèves ayant des niveaux de pratique différents, ainsi que sur la construction de situations d'apprentissage leur étant adaptés.

²²⁷⁰ P. Néaume (1992). *op.cit.*, 157.

²²⁷¹ En 1989, on retrouve donc au niveau du CAPEPS le même niveau d'exigences chronométriques en natation course que celui de la maîtrise de 1973 (100m nage libre jeunes gens).

²²⁷² Dans les années quatre-vingt-dix ces performances correspondent à un bon niveau régional.

²²⁷³ Arrêté du 14 novembre 1985. Programmes EPS des classes de collèges. *op.cit.*

Afin de mettre en lumière la nature des savoirs aquatiques (pratiques, théoriques, d'action) réellement maîtrisés par les candidat(e)s au moment de passer les différentes épreuves du CAPEPS externe), nous avons convoqué les propos des examinateurs inscrits dans les rapports de jurys de concours (1985-1995). Indiquons que contrairement aux périodes précédemment étudiées, il a été plus facile de retrouver ces documents officiels notamment au CRDP de Caen et à la bibliothèque de l'Université de Caen.

1.5.2. Les savoirs aquatiques maîtrisés d'après les rapports de jurys 1985-1995 (CAPEPS externe)

Pour la période²²⁷⁴ allant de 1985 à 1995, nous avons pu analyser 10 sessions de CAPEPS externe. Les remarques des examinateurs nous permettent de formaliser les savoirs aquatiques vraisemblablement maîtrisés ou non par les candidat(e)s au moment du concours.

1.5.2.1 Sessions de 1985 à 1990

Les savoirs pratiques

- Session 1984, épreuve pratique d'option.

D'après les constats des rapporteurs de l'épreuve pratique de natation : « *L'épreuve technique a donné lieu à une compétition dont le niveau d'ensemble des candidats est satisfaisant pour les optionnaires au plan technique. Notons quand même un manque de préparation qui a pour conséquence des fins de course difficiles.* »²²⁷⁵ Ces constats laissent à penser que les candidat(e)s optionnaires natation maîtrisaient de manière assez satisfaisante les différentes techniques de nage sportive, de virage et de départ. Toutefois, on peut supposer que ce bon niveau technique en natation chez des élèves-professeurs optionnaires tenait à la fois à leur passé de nageur²²⁷⁶ et à leur formation natatoire dans les UEREPS²²⁷⁷.

S'agissant des épreuves de polyvalence pratique natation la technique de la brasse, tant chez les hommes (n=53, moyenne 8,65/20) que chez les femmes (n=88, moyenne 9,47/20), demeure encore plus souvent choisie que le crawl (0 candidat et 27 candidates, moyenne 9,74/20) ou le dos (0 candidat et 3 candidates)²²⁷⁸. Les rapporteurs font alors remarquer que bien qu'il n'y eut aucune disqualification, « *il convient de noter que la connaissance parfois limitée du règlement (des départs notamment), une*

²²⁷⁴ Pour retrouver la nature des épreuves orales et physiques du CAPEPS externe liées à l'activité natation entre 1985 et 1995 il faut se référer dans ce chapitre aux deux tableaux n°109 et 110.

²²⁷⁵ Rapports de jurys de concours, concours externe de recrutement de professeurs d'EPS, MEN, Centre national de documentation pédagogique, session 1984, 31. Les épreuves du CAPEPS externe se déroulaient à Dijon pour les candidates et à Vichy pour les candidats.

²²⁷⁶ C'est-à-dire avant leurs études en EPS dans une UEREPS.

²²⁷⁷ Rappelons que durant cette période les élèves-professeurs devaient passer un concours d'entrée pour intégrer une première année d'études dans un UER EPS. Dans la majorité des cas, la natation (au moins un 50m nage libre) faisait partie du programme d'épreuves physiques obligatoires.

²²⁷⁸ Rapports de jurys de concours, concours CAPEPS externe, session 1984, *op.cit.*, 78.

préparation physique parfois insuffisante, des débuts de courses souvent trop rapides, très peu de virage culbute en nage libre. »²²⁷⁹ Ces constats laissent à penser que si sur un plan technique et réglementaire les candidat(e)s maîtrisaient les basses de la brasse, du dos, et du crawl (pour la nage libre), en revanche, ils avaient vraisemblablement des difficultés pour gérer une course en natation et un manque d'habiletés d'experts à l'endroit du virage culbute en crawl ou les départs de spécialité. Ces remarques laissent entrevoir en amont une préparation et un volume de travail en natation sans doute insuffisants pour répondre de manière optimale aux exigences de cette épreuve physique de polyvalence natation.

- Session 1986, épreuve physique de polyvalence²²⁸⁰.

Une fois encore la brasse et le crawl (la nage libre) ont été, parmi les quatre nages sportives, les deux techniques de nage les plus choisies²²⁸¹ par « *les candidats : 70 NL et brasse, 9 NL et dos, 5 brasse et dos et les candidates : 54 NL et brasse, 10 NL et dos, 6 brasse et dos.* »²²⁸² (...) Notons qu'« *Il y eut des disqualifications en brasse ou départs incorrects.* »²²⁸³ Ainsi, nous observons que les techniques de nage en dos crawlé et surtout en papillon (n=0) étaient plutôt délaissées par les candidat(e)s sans doute parce qu'elles furent moins bien maîtrisées, et très certainement en amont pas suffisamment apprises durant les études en EPS pour leur permettre d'être relativement performants lors des épreuves physiques de natation. Les propos suivants des examinateurs laissent à penser que les candidat(e)s n'avaient pas reçu en natation une formation pratique suffisante : « *le jury fait les remarques suivantes : préparation, le plus souvent, quantitativement et qualitativement insuffisante pour pouvoir réaliser une performance dans les conditions requises. Critères d'efficacité peu respectés : appel trop systématiquement à la puissance énergétique ou musculaire pour résoudre les divers problèmes posés par les deux épreuves choisies. La technique des départs et des virages surtout est souvent ignorée, chez les candidates particulièrement. Avec un peu de travail, à ce niveau, plusieurs secondes pourraient être gagnées. Le jour du concours, l'échauffement est dans l'ensemble insuffisant ou mal conduit* »²²⁸⁴ ce qui est par ailleurs surprenant pour de futurs enseignants d'EPS.

- Session 1987 épreuve physique d'option.

Lors de cette session les candidat(e)s optionnaires natation ont massivement choisi les épreuves de 100m NL (n=34) et de 100m brasse (n=12) plutôt que le 100m papillon (n=2) et le 200m 4 nages

²²⁷⁹ *Ibid.*, 78.

²²⁸⁰ Les rapports de jurys de la session de 1986 ne contiennent pas de commentaire sur l'épreuve physique d'option natation. Il indique que des moyennes pour les candidats (11,71/20) et les candidates (10,76/20), in, *ibid.*, 24.

²²⁸¹ Rappelons que les candidat(e)s devaient choisir de nager deux courses de 100m dans deux spécialités différentes.

²²⁸² Rapports de jurys de concours, concours externe de recrutement de professeurs d'EPS, CAPEPS externe, MEN, Centre national de documentation pédagogique, session 1986, 48.

²²⁸³ *Ibid.*, 48.

²²⁸⁴ *Ibid.*, 48.

(n=1)²²⁸⁵. On peut supposer d'ailleurs ces deux épreuves furent choisies par de vrais spécialistes de natation contrairement au 100m NL et au 100m brasse. D'ailleurs, les propos des jurés natation suivants : « *des erreurs dans la conduite des courses (de gestion de courses) et d'un nombre important de candidats sont révélateurs d'un manque de préparation spécifique et de vécu dans l'activité* »²²⁸⁶ ; attestent le fait que bon nombre de candidat(e)s n'étaient sans doute pas de vrais optionnaires natation²²⁸⁷ avant leur entrée en études et que leur préparation dans les UEREPS était pour certains d'entre eux insuffisante.

- Session 1988, épreuve physique d'option.

Comme pour la session précédente les candidat(e)s, sans doute pas tous d'ailleurs de « *véritables optionnaires natation* »²²⁸⁸, ont majoritairement choisi les épreuves de 100NL (n=49) et de 100m brasse (n=25) et délaissé les épreuves généralement courues par de vrais spécialistes de natation à savoir le 200m 4 nages (n=1) et le 100m papillon (n=0). Les notes obtenues indiquent que les candidat(e)s furent performants sur un plan chronométrique puisque « *79% d'entre eux avaient obtenu une note égale ou supérieure à 10/20* »²²⁸⁹. Toutefois, sur un plan technique et de gestion des courses, les examinateurs relèvent que chez des candidat(e)s « *la préparation qui semble être plutôt centrée sur l'utilisation des filières de production d'énergie, au détriment de la technique (virages et départs) et de la conduite des courses traduisant une préparation de dernière heure et un manque de vécu de l'activité.* »²²⁹⁰ Une fois encore les jurés s'interrogent sur les contenus de formation en pratique natation offerts à l'époque dans les différentes UEREPS²²⁹¹. En ce qui concerne l'épreuve de natation course de polyvalence (3^{ème} épreuve) les commentaires et les constats des jurés sont identiques à ceux des sessions précédentes (1985 et 1987) à savoir que les candidat(e)s : 1/ avaient massivement choisi les épreuves de 100m brasse et de NL (n=150) et davantage écarté de leurs choix des courses de spécialistes comme le 100m dos (n=33), le 100m papillon (n=1) ou le 400m NL (n=1) ; 2/devaient travailler la maîtrise (réglementaires) des départs et des virages puisque 13 garçons et 11 filles avaient été disqualifiés en brasse notamment²²⁹². Ce nombre relativement important de disqualifications semble alors interroger les jurés sur la qualité et la quantité du travail technique accompli en amont dans les UEREPS.

- Session de 1989, épreuve physique d'option.

²²⁸⁵ Rapports de jurys de concours, concours externe de recrutement de professeurs d'EPS, CAPEPS externe, MEN, Centre national de documentation pédagogique, session, 1987, 40.

²²⁸⁶ *Ibid.*, 40.

²²⁸⁷ Autrement dit des nageurs déjà formés techniquement avant leur entrée en études dans une UEREPS.

²²⁸⁸ Rapports de jurys de concours, concours externe de recrutement de professeurs d'EPS, CAPEPS externe, MEN, Centre national de documentation pédagogique, session, 1988, 40.

²²⁸⁹ *Ibid.*, 40.

²²⁹⁰ *Ibid.*, 40.

²²⁹¹ Les témoignages de la population ici étudiée devraient nous apporter sur cet aspect de la formation des éléments de réponses.

²²⁹² Rapports de jurys de concours, concours CAPEPS externe, session 1988, *op.cit.*, 55. Rappelons que la brasse est la nage qui est la plus réglementée des nages sportives ; 9 points de règlement FINA (SW) contre 3 pour la nage libre.

Comme pour les sessions précédemment étudiées (de 1985 à 1988), les candidats(e)s avaient plutôt massivement choisi le 100m NL (n=60) et le 100m brasse (n=31) que le 100m dos (n=3), le 100m papillon (n=2) ou le 200m 4 nages (n=3). Outre ces choix, le fait qu'aucun candidat(e) n'ait obtenu de note supérieure à 16/20 « *relève l'absence de véritables optionnaires.* »²²⁹³ dans cette épreuve de polyvalence. On peut alors supposer que la formation pratique était dans la majorité des UEREPS axée pour des nageurs de niveau polyvalence sur l'acquisition et le perfectionnement des techniques du crawl et de la brasse dans l'optique des épreuves physiques du CAPEPS²²⁹⁴. On peut également supputer que de manière stratégique par rapport à l'ensemble des épreuves physiques et orales du CAPEPS certains optionnaires natation avaient peut être choisis de passer l'épreuve de natation en polyvalence et non pas en option.

- Session de 1989, épreuve physique de polyvalence.

Une fois encore les candidats ont préféré choisir les distances de course (100m) en brasse et en NL (n=192) que celles en dos, en papillon et en NL sur 400m. Le jury fait alors remarquer que si le nombre de disqualifications fut « *en diminution sensible* »²²⁹⁵, en revanche, « *les résultats constatés posent le problème de la préparation physique indispensable pour une épreuve de cette nature.* »²²⁹⁶ Ce dernier constat interroge une fois de plus sur les caractéristiques (quantitatives et qualitatives) de la formation pratique donnée en natation à l'époque aux étudiants en EPS dans les différentes UEREPS de France.

Les savoirs théoriques

- Session 1984, épreuve orale²²⁹⁷ d'option composition d'une séance d'EPS dans le domaine de l'option sportive (natation), aspects techniques et réglementaires.

Si l'on en croit les propos des examinateurs, il semblerait que si les candidat(e)s possédaient quelques connaissances techniques et réglementaires sur les techniques de nage, de virage et de départ, en revanche, ils ne savaient apparemment pas bien les utiliser pour répondre aux questions posées, en attestent les remarques suivantes : « *Certaines candidates font un étalage de leurs connaissances sans tenir compte de la réalité pédagogique.* »²²⁹⁸ ; chez les candidats « *les connaissances théoriques restent*

²²⁹³ Rapports de jurys de concours, concours externe de recrutement de professeurs d'EPS, CAPEPS externe, MEN, Centre national de documentation pédagogique, session, 1989, *op.cit.*, 35.

²²⁹⁴ Il est vrai que par rapport à la gestion individuelle des différentes épreuves du CAPEPS et des choix possibles le risque de disqualification est nettement moins important en NL (crawl) que dans les autres modes de nage.

²²⁹⁵ Rapports de jurys de concours, concours CAPEPS externe, session 1989, *op.cit.*, 55.

²²⁹⁶ *Ibid.*, 55.

²²⁹⁷ La moyenne de cette épreuve orale d'option natation était de 8,57/20 pour les candidates et 7,71/20 pour les candidats soit des moyennes les plus faibles de toutes les options ; en athlétisme de 10,34 (JF) et de 10,32 (JG), en gymnastique sportive de 10,15 (JF) et 10,79 (JG), en basket-ball de 8,95 (JF) et 10,80 (JG) etc. ; mise à part pour l'activité danse, les candidates avaient obtenu la moyenne de 7,35/20 ; in Rapports de jurys de concours, concours CAPEPS externe, session 1984. *op.cit.*, « Tableau récapitulatif ».

²²⁹⁸ Rapports de jurys de concours, concours CAPEPS externe, session 1984. *op.cit.*, 10.

trop générales et que le vécu est non en rapport avec le niveau choisi. »²²⁹⁹ Ces constats montrent que lors de l'entretien les candidat(e)s fonctionnaient généralement selon une certaine logique de plaquage, c'est-à-dire qu'ils avaient tendance à vouloir plaquer leurs connaissances sans réellement tenir compte des éléments donnés dans la question initiale notamment ceux relatifs aux difficultés techniques rencontrées par les élèves. Ce mode de fonctionnement intellectuel était peut être dû à un manque d'expériences pédagogiques à l'endroit de l'enseignement de la natation. Ces constats prolongent ceux fait pour la période précédente (1967-1981).

- Session 1986, épreuve orale d'option, entretien natation²³⁰⁰.

Pour cette session, les jurés natation indiquent que lors de cette deuxième épreuve orale (oral 2) « *le niveau général de connaissances de la natation (règlements, compétition, temps, connaissances spécifiques...) est faible et très souvent négligé par le candidat(e).* »²³⁰¹ Et que pour la troisième épreuve orale (oral 3 de polyvalence) « *chez de nombreux candidat(e)s des connaissances techniques, bio-mécaniques et physiologiques sont insuffisantes ou mal maîtrisées.* »²³⁰² Ces remarques témoignent que certains candidat(e)s connaissaient insuffisamment la natation au travers de ses aspects techniques et bio-mécaniques ainsi que ses effets physiologiques positifs, par ailleurs bien connus, sur l'hygiène et la santé des élèves.

- Session 1987, épreuve orale d'option (oral 2).

C'est dans la continuité de la session de 1987 que les rapporteurs des jurys natation insistent toujours sur « *la difficulté pour certains candidats à dépasser un discours général voire stéréotypé (attention aux préparations effectuées selon un canevas standard théorique) qui provient de connaissances techniques, bio-mécaniques et physiologiques insuffisantes ou mal maîtrisées.* »²³⁰³

- Session 1988, épreuve orale de polyvalence (oral 3).

Si d'un côté le jury natation « *a chez les candidats trouvé un volume de connaissances plus important sans qu'elles soient pour autant plus opérationnelles* »²³⁰⁴, pour autant, d'un autre côté ils regrettent « *une persistance des insuffisances de maîtrise des connaissances des données techniques, bio-mécaniques et physiologiques chez certains candidat(e)s.* »²³⁰⁵

- Session 1989, épreuve orale d'option (oral 2).

²²⁹⁹ *Ibid.*, 10

²³⁰⁰ Rappelons que « *Le choix des questions, en fonction de la prestation physique est en général d'ordre technique, physiologique ou d'entraînement.* », in, Rapport de jurys de concours, concours CAPEPS externe, session 1986, *op.cit.*, 25.

²³⁰¹ *Ibid.*, 25.

²³⁰² *Ibid.*, 49.

²³⁰³ Rapports de jurys de concours, concours CAPEPS externe, session 1987, 40.

²³⁰⁴ Rapports de jurys de concours, concours CAPEPS externe, session 1988, *op.cit.*, 56.

²³⁰⁵ *Ibid.*, 56.

Pour une fois, le jury natation relève que « *dans l'ensemble, les candida(e)s ont montré des connaissances très acceptables (plus 0,36 point par rapport à la session de 1988) en ce qui concerne les filières énergétiques et la connaissance du milieu aquatique* »²³⁰⁶. Toutefois, il nous est difficile de pouvoir identifier précisément les éléments qui pourraient en amont expliquer cette amélioration du niveau de connaissances. En l'espèce, s'agit-il de l'évolution des formations théoriques offertes dans les différentes UEREPS ? et/ou de l'impact du contenu et des remarques des rapports de jurys (sessions précédentes) sur les formations ? du niveau et du vécu en natation des étudiants sélectionnés pour suivre des études en EPS ?

Les savoirs d'action

- Session 1984, épreuve orale d'option composition d'une séance d'EPS dans le domaine de l'option sportive (natation).

Rappelons qu'à l'époque les candidat(e)s tiraient « *deux questions au sort l'une sur l'organisation d'une séance à partir d'un thème et d'éléments définis par le jury et portant sur le cadre scolaire, l'UNSS ou une section sport-études, l'autre sur les règlements, les conditions du développement de la pratique, l'expérience propre de la candidate en tant que pratiquante*²³⁰⁷ *et en tant qu'éducatrice.* »²³⁰⁸. D'une manière générale, les examinateurs font remarquer que les « *séances présentées sont souvent stéréotypées et ne correspondent pas toujours exactement à la spécificité du sujet. La séance se traduit souvent par une énumération de tous les exercices connus sur un point donné et non une recherche d'une séance réelle avec des élèves. (...) Car le niveau des élèves est mal apprécié et qu'il y a un manque de cohésion dans le plan des séances et peu de logique dans le cheminement. (...) L'étude et la correction des techniques de nage sont souvent oubliées, par manque de connaissances.* »²³⁰⁹ On l'aura bien compris, les candidates avaient fait montre lors de la session de 1984 des difficultés sur plan didactique et pédagogique pour proposer des situations d'apprentissage (progression d'exercices) adaptées aux problèmes rencontrés par des élèves fictifs. Selon les rapporteurs du jury, ces lacunes étaient sans doute liées au fait que « *les candidates manquent d'un certain contact avec les différents milieux de la natation ; d'ailleurs très peu d'entre elles présentent un dossier attestant une pratique concrète du terrain.* »²³¹⁰ En ce qui concerne les candidats les constats sont identiques à savoir que « *les séances demandées n'illustrent pas le thème du sujet, que les connaissances théoriques restent trop générales, que quelques candidats ne justifient le contenu de leurs séances qu'à partir de l'exemple vécu par d'autres, sans apport pédagogique ni technique, ni physiologique.* »²³¹¹ Autrement dit, on peut supposer que bon nombre de candidat(e)s n'avaient pas, en fonction des ressources et des choix propres à leur

²³⁰⁶ Rapports de jurys de concours, concours CAPEPS externe, session 1989, 36.

²³⁰⁷ Cette partie de l'entretien relève davantage des savoirs pratiques.

²³⁰⁸ Rapports de jurys de concours, concours CAPEPS externe, session 1984. *op.cit.*, 11.

²³⁰⁹ *Ibid.*, 10.

²³¹⁰ *Ibid.*, 10.

²³¹¹ *Ibid.*, 22.

centre de formation (UEREPS), eu l'occasion d'effectuer durant leurs études en EPS de la pédagogie appliquée en natation avec de vrais élèves²³¹² contrairement sans doute à d'autres élèves-professeurs. Au mieux, certains avaient peut être eu l'occasion lors de leur stage en établissement (dossier oral 1) de faire vivre des cycles natation (second degré) en pratique accompagnée, c'est-à-dire sous la responsabilité d'un enseignant d'EPS titulaire.

- Session 1986, épreuve orale 3 (polyvalence natation).

Les remarques des examinateurs s'inscrivent dans la continuité de celles de la session de 1984, à savoir que les candidats ont montré des difficultés « à dépasser un discours général pour ne pas dire stéréotypé ainsi que la difficulté à assurer à l'activité son traitement pédagogique en trouvant et en formulant des situations concrètes simples aux problèmes posés. »²³¹³ Peut-être que le manque de formation pédagogique pratique dans certaines UEREPS est à l'origine de ces lacunes. Ce constat amène alors les jurés à se questionner sur « un problème de formation et de pratique des activités physiques fondamentales dans les UER EPS. » Remarque très intéressante qui, selon nous, demeure encore d'actualité. S'agissant de l'oral 2, les jurés mentionnent que « les connaissances pédagogiques de bases sont mieux connues, mais sans beaucoup de rapport avec les différentes techniques. »²³¹⁴ Mais, ce léger mieux entre l'oral 2 et l'oral 3, c'est-à-dire potentiellement entre des candidat(e)s moins spécialistes de natation et des candidat(e)s optionnaires natation, est-il le produit d'une amélioration générale des formations natatoires offertes dans les différentes UEREPS de France et/ou le passé des candidats en tant que nageurs sportifs ?

- Session 1987, épreuve orale d'option (oral 2).

Comme pour les sessions précédentes, les rapporteurs du jury natation ont relevé chez certains candidat(e)s que « la difficulté à relier théorie et pratique est révélatrice d'un manque d'engagement réel dans le milieu natation. »²³¹⁵ Ainsi, les examinateurs mettent en lumière que concernant l'enseignement de la natation les candidat(e)s manquaient vraisemblablement d'expériences de terrain acquises, soit durant les études en EPS et/ou leur passé sportif dans les clubs en tant qu'intervenant, pour être potentiellement plus efficaces.

- Session de 1989, épreuve orale d'option.

Les propos des examinateurs du jury natation restent identiques à ceux des sessions précédentes à savoir qu' « on retrouve des difficultés au passage de la théorie à la pratique » (...) et que « sur le plan

²³¹² Les témoignages d'élèves-professeurs scolarisés à l'époque dans une UER EPS devraient sans doute nous apporter des éléments de réponses sur la question de la disparité des formations en natation entre les différentes UER EPS.

²³¹³ Rapports de jurys de concours, concours CAPEPS externe, session 1986, 49.

²³¹⁴ *Ibid.*, 25.

²³¹⁵ Rapports de jurys de concours, concours CAPEPS externe, session 1987, *op.cit.*, 40.

didactique et pédagogique les situations n'ayant en général que peu de rapport avec la réalité.»²³¹⁶ En ce qui concerne l'oral de polyvalence, le jury natation a pu constater dans « le domaine de la pédagogie et de la physiologie de l'effort certains progrès. Cependant, dans la mise en œuvre des connaissances, persiste un manque de réflexion sur le projet pédagogique global et sur les problèmes liés aux apprentissages moteurs. »²³¹⁷ On peut alors supposer que pour certains candidat(e)s le manque de formation en pédagogie natation pouvait être à l'origine de ces constats récurrents à l'endroit de l'enseignement de la natation en EPS.

1.5.2.2. Sessions de 1990 à 1995

Entre 1990 et 1995 la natation fut uniquement présente au niveau de l'oral 2. Rappelons que les notions d'option et de polyvalence disparaissent du CAPEPS externe.

Les savoirs pratiques

Sessions	Nombre de candidat(e)s et épreuves de natation				
	100m brasse	100m NL	100m dos	100m papillon	200 4 nages
1990	493	456	14	4	3
1991	442	412	16	3	2
1992	632	654	33	5	1
1993	649	674	31	4	4
1994	631	681	44	2	2
1995	620	778	28	5	0

Tableau n°116: Évolution du nombre de candidats aux épreuves de natation, CAPEPS externe, 1990-1995²³¹⁸.

Sessions	Nombre de participant(e)s	Nombre de disqualifications	% de disqualifications
1990	970	31 NC	3,56%
1991	875	48 dont 38 en brasse	5,48%
1992	1325	45 dont 42 en brasse	3,39%
1993	1362	42 dont 40 en brasse	3,08%
1994	1360	71 dont 64 en brasse	5,22%
1995	1421	34 dont 34 en brasse	2,39%

Tableau n°117: Évolution du nombre de participant(e)s et de disqualifications aux épreuves de natation, CAPEPS externe, 1990-1995²³¹⁹.

Sur un plan technique, il apparaît clairement que lors des sessions de CAPEPS allant de 1990 à 1995 les choix des candidat(e)s ont été constants comme pour d'ailleurs les sessions précédentes. Effectivement, ils ont majoritairement préféré choisir plutôt les épreuves de 100m brasse ou de 100m NL

²³¹⁶ Rapports de jurys de concours, concours CAPEPS externe, session 1989, 35.

²³¹⁷ *Ibid.*, 55.

²³¹⁸ D'après les données chiffrées contenues dans les rapports de jurys de CAPEPS externe parus entre 1990 et 1995.

²³¹⁹ *Ibid.*

que celles du 100m dos, du 100m papillon ou du 200m 4 nages considérées, par ailleurs, comme étant des épreuves de spécialistes de natation. Pourtant, le choix de courir un 100m brasse était sans doute plus audacieux, en raison des risques de disqualifications inhérents à cette nage²³²⁰ (voir tableau n°116), que de choisir par exemple le 100m dos ou le 100m nage libre.

Entre 1990 et 1995, les propos des jurys natation montrent que si d'un côté de nombreux candidat(e)s ont progressé sur un plan réglementaire et technique, en revanche, d'un autre côté, ils déplorent encore de trop nombreuses disqualifications en brasse notamment (sessions 1991 et 1994). Par exemple, lors de la session de 1992 « *L'épreuve physique de natation a montré une progression généralisée, aussi bien dans la connaissance des règlements de course, que dans l'aisance dans l'eau. La moyenne générale de 09,71 est en nette progression par rapport aux années précédentes.* »²³²¹ Lors de la session de 1994 « *L'épreuve physique de natation s'est caractérisée par une augmentation du nombre de disqualifiés – particulièrement en brasse – Il est donc nécessaire que les candidats aux épreuves de brasse, s'assurent qu'ils nagent régulièrement.* »²³²² On peut toutefois supposer que les progrès ici constatés (session 1992) sont sans doute liés en amont à l'amélioration des conditions humaines et matérielles dans les différentes UEREPS de France à l'endroit de la formation pratique en natation (piscines, volumes horaires, personnel enseignant).

Les savoirs théoriques et d'action

Entre 1990 et 1995, l'oral 2 natation (admission) portait alors « *sur les aspects techniques et didactiques d'une des activités sportives parmi celles retenues pour la prestation physique.* »²³²³ Ainsi, « *L'entretien qui fait suite à l'exposé s'étend à tous les modes de nage et fait référence aux connaissances techniques, bio-mécaniques, physiologiques et à leur application dans tous les domaines et à tous les niveaux de pratique rencontrés dans l'enseignement du second degré (niveaux d'enseignement - épreuves aux examens – ASS - UNSS).* »²³²⁴

Sessions	Moyenne oral 2 natation
1990	8,68/20
1991	8,93/20
1992	8,60/20
1993	9,31/20
1994	10,01/20
1995	9,80/20

Tableau n°118 : Évolution de la note moyenne de l'oral 2 natation entre 1990 et 1995²³²⁵.

²³²⁰ Eu égard à l'exigence de symétrie temporelle et spatiale des mouvements des jambes et des bras.

²³²¹ Rapports de jurys de concours, concours CAPEPS externe, session 1992, 29.

²³²² Rapports de jurys de concours, concours CAPEPS externe, session 1994, 29.

²³²³ Rapports de jurys de concours, concours CAPEPS externe, session 1990, 33.

²³²⁴ *Ibid.*, 39.

²³²⁵ D'après les données chiffrées contenues dans les rapports de jurys CAPEPS externe parus entre 1990 et 1995.

Entre la session de 1990 et celle de 1995, il apparaît clairement que la note moyenne des candidat(e)s a augmenté en atteste le commentaire du jury natation lors de la session de 1994 : « *les connaissances théoriques des candidat(e)s semblent en progrès.* »²³²⁶ De manière assez constante, les différents jurys natation ont, entre 1990 et 1995, pu observer trois niveaux d'entretien qui permettent de donner la mesure des savoirs théoriques et d'actions réellement maîtrisés par l'ensemble des candidat(e)s au moment des épreuves orales du CAPEPS externe. En guise de preuves en voici quelques extraits : « *1- Les connaissances techniques, bio-mécaniques et physiologiques sont inexistantes. Le candidat se réfère à de vagues expériences. La description des problèmes (des élèves) et les solutions apportées sont imprécises et inadaptées. 2- Les connaissances théoriques sont correctes mais le candidat est incapable de les utiliser pour justifier les contenus et les solutions qu'il propose. Les différents champs de connaissances sont parcellaires et cloisonnés. Les candidats manquent de références pratiques. 3- Les connaissances sont interactives. Le candidat fait preuve de réflexion au travers de réponses organisées et articulées. Le jury fait remarquer que le vécu dans l'activité ne tient pas nécessairement lieu de connaissances. A contrario, il regrette que certains candidats ne fassent pas appel à leur pratique pour proposer des réponses adaptées aux questions formulées.* »²³²⁷ Autre illustration, lors de la session de 1995 les examinateurs donnent à partir d'un exemple souhaité la mesure des attentes : « *en réponse à la question relative à l'amélioration des forces propulsives, il (le candidat) doit être capable de proposer des indicateurs de l'efficacité tels que la distance parcourue par cycle en relation avec la vitesse de déplacement et ses modalités d'évolution, de proposer parallèlement des moyens de la développer (orientation des surfaces propulsives, profondeur, longueur des trajets...) et de s'appuyer sur des descriptions fonctionnelles des élèves pour identifier des contenus et proposer des tâches concrètes adaptées au niveau de pratique de ces derniers.* »²³²⁸

De l'ensemble de ces données chiffrées et de ces commentaires, nous observons que si, entre 1990 et 1995, le niveau des savoirs théoriques des candidat(e)s a progressé, en revanche, celui des savoirs d'action liés à la pédagogie voire à la didactique de la natation demeure relativement plus faible en raison vraisemblablement d'un vécu pratique insuffisant. Sur un plan historique, l'universitarisation des études en EPS a sans doute accentué l'accroissement du niveau des savoirs théoriques maîtrisés par les candidat(e)s au CAPEPS externe au détriment parfois des savoirs d'action relatifs à la pédagogie de la natation. Un cours en amphithéâtre coûte moins cher et est plus simple à organiser que des séances de pédagogie appliquée sur le terrain avec des vrais en pratique accompagnée dans l'optique de former un praticien réflexif, c'est-à-dire l'articulation permanente du rapport théorie/pratique en situation réelle d'enseignement.

²³²⁶ Rapports de jurys de concours, concours CAPEPS externe, session 1994, *op.cit.*, 41.

²³²⁷ Rapports de jurys de concours, concours CAPEPS externe, session 1993, 40-41.

²³²⁸ Rapports de jurys de concours, concours CAPEPS externe, session 1995, 45.

De l'ensemble des 10 rapports de jurys CAPEPS externe que nous avons pu analyser (1985-1995), il en ressort que concernant :

- les savoirs pratiques les candidat(e)s ont généralement préféré les épreuves de 100m en brasse ou en NL²³²⁹ aux épreuves plus spécialisées de 100m dos, de 100m papillon ou de 200m 4 nages. Même si de nombreux candidat(s) ont progressé sur un plan technique (aisance dans l'eau) et réglementaire, il n'en demeure pas moins que la technique de la brasse reste difficile à acquérir ou à corriger au cours des études en EPS ;

- les savoirs théoriques (techniques, règlements, bio-mécaniques, physiologie), le niveau des candidats semble s'être apparemment amélioré au fil des sessions, du fait (peut être) de l'universitarisation accrue des études en EPS, même s'ils ont souvent eu des difficultés à relier théorie et pratique ;

- les savoirs d'action, les candidat(e)s ont généralement et régulièrement rencontré des difficultés pour relier la théorie et la pratique dans l'optique de justifier leurs choix pédagogiques et didactiques. Bien souvent, les réponses apportées aux formulations posées par les jurés furent inadaptées aux problèmes rencontrés par des élèves soit débutants, débrouillés ou confirmés y compris en UNSS en natation. Les examinateurs ont alors souvent considéré que ces lacunes étaient liées soit à un manque de vécu pratique au cours des études en EPS et/ou à un mauvais usage de son passé en tant que nageur et/ou d'intervenant en natation (club, expériences diverses).

Si l'analyse des rapports de jurys permet de mettre en lumière la nature des savoirs aquatiques maîtrisés par les candidats au moment de passer les épreuves du CAPEPS externe, voyons maintenant à partir des questionnaires renseignés, des témoignages écrits, et des documents privés²³³⁰ quels ont été les savoirs aquatiques réellement dispensés dans différentes UEREPS entre 1985 et 1995.

1.5.3. Les savoirs aquatiques dispensés dans différentes UEREPS

Dans la population étudiée nous avons 20 enseignants d'EPS, 12 hommes et 8 femmes, qui ont suivi, entre 1985 et 1995, leurs études dans 8 UEREPS ou UFRSTAPS différentes.

²³²⁹ Comme pour d'ailleurs les sessions précédentes, entre 1945 et 1985, durant lesquelles comme nous l'avons vu les candidat(e)s ont généralement choisi plutôt la brasse ou le crawl que les autres modes de nage (papillon, dos, 4 nages).

²³³⁰ Il s'agit de documents qui présentent sous la forme d'un guide le contenu (programmes, volumes horaires, évaluations) des études dans deux UEREPS (puis UFRSTAPS) de Caen et de Lille.

	Jeunes gens	Jeunes filles	Lieux
UEREPS ou UFRSTAPS	12	8	Bordeaux, Caen, Clermont-Ferrand, Lille, Nanterre, Poitiers, Rennes, Villeurbanne.

Tableau n°119 : Sous-population des élèves-professeurs scolarisés dans une UEREPS ou UFRSTAPS entre 1985 et 1995.

Les trois tableaux suivants (119, 120, 121) indiquent la nature des savoirs aquatiques (pratiques, théoriques, d'action) acquis et leurs conditions d'acquisition²³³¹.

Savoirs aquatiques	UEREPS ou UFR STAPS 1985-1995	Conditions d'acquisition et formes de travail
Savoirs pratiques	<u>Bordeaux</u> : séances pour préparer les épreuves de natation DEUG, licence et CAPEPS. Sauvetage. Apprentissage des 4 nages et remorquage mannequin. Perfectionnement et entraînement.	Séance pratique en DEUG, Licence et option natation. Groupes de niveaux en polyvalence 1 à 2 heures de pratique par semaine. Entraînement pour les options natation.
	<u>Caen</u> : préparation des épreuves physiques en DEUG, licence, CAPEPS : 4 nages, sauvetage, plongeon, un peu de water-polo, apnée : évaluations : 400m crawl, 200m 4 nages puis 200m au choix entre 4 nages ou NL, brasse, dos, papillon, 25m apnée, 1 plongeon des 3 m sauvetage, 100m de spécialité en licence. Comprendre le milieu aquatique, analyser et théoriser sa pratique.	Séance pratique de 2X1 heure par semaine à l'année en 1 ^{ère} et 3 ^{ème} , 1 heure semaine en 4 ^{ème} année, perfectionnement ou entraînement selon les niveaux de pratique, nombreuses répétitions. En plus natation en option APS en DEUG et Licence 1 heure semaine, Entraînement natation quelques TP (flottaison, amplitude de nage etc.)
	<u>Nanterre</u> : préparation des épreuves de natation : 400m crawl, 50m en apnée, 100m de spécialité (CAPEPS). Production à plusieurs type natation synchronisée. Sauvetage	Séance pratique en DEUG, Licence et option natation en groupes de niveaux 2 heures semaines toute l'année, longueurs, répétitions (50m) par vague.
	<u>Lille</u> : apprentissage et perfectionnement dans les 4 nages, entraînement. Sauvetage. Comprendre par la pratique l'activité natation.	Natation pratique en 1 ^{ère} et en 2 ^{ème} année, au choix en 3 ^{ème} année. En option natation (37,50 heures/an). DEUG, 1 et 2 fois 1 heure par semaine par groupes de niveaux. Volume horaire de 50 heures en DEUG1 en DEUG 2, et en licence.
	<u>Lyon</u> : apprentissage et perfectionnement dans les 4 nages pour les débutants et les débrouillés, entraînement pour les optionnaires.	Natation pratique en 1 ^{ère} et en 2 ^{ème} année, au choix en 3 ^{ème} année et en option, 2 heures/semaine sur l'année.
	<u>Clermont-Ferrand</u> : préparation des épreuves de natation DEUG, licence, CAPEPS apprentissage 4 nages, virages et départs.	Natation pratique en DEUG, Licence et en option , par groupes de niveaux 2X1 heure par semaine.
	<u>Poitiers</u> : préparation des épreuves de natation en DEUG et Licence perfectionnement 4 nages, entraînement, sauvetage. Entraînement sportif et recherche de performance.	Natation pratique en DEUG, Licence et en option , par groupes de niveaux 1 à 2 heures par semaine. Beaucoup de longueurs et de répétitions.
	<u>Rennes</u> : préparation des épreuves de natation en DEUG et licence, perfectionnement , en 4 nages entraînement, sauvetage.	2x1 heure par semaine en DEUG (environ 50heures par année) puis 1 heure par semaine en Licence, piscine universitaire (25 heures), et option natation.

Tableau n°120 : Savoirs pratiques acquis chez 20 élèves-professeurs d'EPS entre 1985 et 1995.

²³³¹ En ce qui concerne l'UEREPS de Rennes les données fournies par les témoins ont été confirmées (témoignage écrit) et enrichies par celles d'un enseignant d'EPS en poste dans cette UEREPS entre 1975 et 2008 en tant que responsable des enseignements théoriques et pratiques de natation (DEUG, Licence, option natation, CAPEPS).

Savoirs aquatiques	UEREPS ou UFR STAPS 1985-1995	Conditions d'acquisition et formes de travail
	<u>Bordeaux</u> : savoirs sur les 4 nages sportives : histoire, règlements, techniques de nage, bio-mécaniques.	Formation théorique en salle de classe en 1ère et en 3e année et en option natation (DEUG, Licence).
	<u>Caen</u> : connaître les techniques de nage, virages et départs : aspects historiques, réglementaires, technologiques et bio-mécaniques. Notions sur l'entraînement, livre de Counsilman (1975).	Formation théorique en salle de classe 1h30 heure semaine adossée à un polycopié en 1ère année en liaison avec les séances pratiques, TP sur la flottaison... 1 heure semaine en option DEUG.
	<u>Nanterre</u> : analyse des techniques de nage sportive : aspects historiques, réglementaires, technologiques, bio-mécaniques, physiologie en natation.	Cours théoriques en salle de classe 1 heure semaine en Deug.
Savoirs théoriques	<u>Lille</u> : analyse des techniques de nage sportive, de virages et de départs : connaissances historiques, réglementaires, bio-mécaniques. Histoire de l'enseignement de la natation. Méthodologie de l'entraînement et développement des qualités physiques. Livre de référence R. Catteau & G. Garoff. Vidéo de R. Catteau <i>Digne, Dingue, D'eau</i> .	Formation théorique en salle de classe en 1 ^{ère} , 2 ^{ème} et en 3 ^{ème} année (2 heures/semaine) et en option DEUG, licence.
	<u>Lyon</u> : cours sur les aspects techniques, historiques et réglementaires des nages sportives, bio-mécaniques.	Formation théorique en salle de cours, 1 ^{ère} , 2 ^{ème} , 3 ^{ème} année entre les cours de polyvalence et d'option natation.
	<u>Clermont-Ferrand</u> : analyse des techniques de nage sportive : aspects historiques, réglementaires, technologiques, bio-mécaniques.	Formation théorique en salle de classe, 1 heure semaine DEUG, rappels en Licence et en option.
	<u>Poitiers</u> : description des techniques de nage : histoire, règlements, bio-mécanique. Entraînement et la physiologie de l'effort en natation.	Formation théorique en salle de classe en DEUG 1 heure par semaine.
	<u>Rennes</u> : connaître les techniques de nages, de virages et de départs: connaissances historiques, réglementaires, bio-mécaniques.	Formation théorique en salle de classe 1h30 semaine DEUG 1.

Tableau n°121 : Savoirs théoriques acquis chez 20 élèves-professeurs d'EPS entre 1985 et 1995.

Savoirs aquatiques	UEREPS ou UFR STAPS 1985-1995	Conditions d'acquisition et formes de travail
Savoirs d'action	<u>Bordeaux</u> : apprendre à enseigner les nages pour différents niveaux de pratique du non nageur au nageur confirmé, livres étudiés R. Catteau, J. Vivensang, Vidéo étudiée <i>Digne, Dingue D'eau de R. Catteau</i> .	Formation théorique en salle de classe en licence et CAPEPS pour les optionnaires (oral 2). Pédagogie appliquée lors des stages (4 ^{ème} année).
	<u>Caen</u> : être capable de proposer des progressions d'exercices de l'adaptation à la maîtrise des nages sportives. Modèle ERP de Catteau. Approche ludique du milieu aquatique, approche plus analytique des techniques de nage. Vidéo Catteau, Robin et Dubois.	Formation théorique en salle cours et vidéos. 1 heure semaine en 3 ^{ème} année. En 4 ^{ème} année simulations oral 2 natation. Pédagogie appliquée en 3 ^{ème} et/ou 4 ^{ème} année (stage CAPEPS).
	<u>Nanterre</u> : analyse des problèmes fondamentaux posés par l'activité natation chez le débutant. Apprendre des progressions d'exercices pour REP. Apprendre à adapter les situations d'apprentissage aux besoins des élèves : débutants, débrouillés, confirmés. Livres étudiés : <i>La natation de l'école aux associations</i> de Robin et de Dubois et <i>1 000 exercices en natation</i> .	Cours théoriques en salle de classe année de Licence. Pendant le stage en licence pédagogie appliquée.
	<u>Lyon</u> : cours sur l'apprentissage de la natation selon le modèle de R. Catteau ERP et progression d'exercices	Formation théorique en salle de classe (licence et 4 ^e CAPEPS) Livres étudiés R.. Catteau, <i>Natation. De l'école aux associations</i> , Robin et Dubois (1985).
	<u>Lille</u> : apprendre à enseigner la natation du débutant au nageur débrouillé. Construire un cycle, une séance, des situations adaptées. Entraînement natation. Conception de l'apprentissage centré sur l'apprenant sans oublier les techniques. Livres étudiés R. Catteau & G. Garoff; A. Vadepiéd	Formation théorique en salle de classe en 3 ^{ème} année et en option. Pédagogie appliquée en 4 ^{ème} année (stage CAPEPS).
	<u>Clermont-Ferrand</u> : apprendre à construire un cycle, une séance et des situations allant du nageur débutant au nageur confirmé et à gérer l'hétérogénéité dans les classes. Livre de référence le Catteau & Garoff, la Revue EPS	Formation théorique en salle de classe en 3 ^{ème} année (1h30/semaine), option natation. Pédagogie appliquée en 4 ^{ème} année (stage CAPEPS).
	<u>Poitiers</u> : construire en fonction des objectifs et du niveau des élèves des progressions d'exercices, des séances allant des débutants à des nageurs confirmés : familiarisation, ERP, apprentissage 4 nages. Utilisation du matériel. Livres étudiés R. Catteau & G. Garoff, A Vadepiéd. 17 repères Vidéo étudiée <i>Digne, Dingue, D'eau</i> .	Formation théorique en salle. Pédagogie appliquée en 3 ^{ème} année avec des élèves de primaire : familiarisation, ERP, construction de l'autonomie aquatique, apprentissage de la brasse.
	<u>Rennes</u> : histoire de l'enseignement de la natation et des conceptions. Présentation des traitements didactiques de la natation. Les pédagogies de la natation. Spécificité du milieu aquatique et l'apprentissage de la natation du débutant au nageur confirmé. Modèle familiarisation, ERP, apprentissage des nages, des virages et départs.	Formation théorique en salle de classe en 3 ^{ème} année, option natation. Pédagogie appliquée en 4 ^{ème} année (stage CAPEPS).

Tableau n°122 : Savoirs d'action acquis chez 20 élèves-professeurs d'EPS entre 1985 et 1995.

Les témoignages suivants illustrent les éléments donnés dans les tableaux ci-dessus (120, 121, 122).

Extrait n°1 : Monsieur X, né en 1963, UEREPS de Clermont-Ferrand, 1984-1988 :

« Pendant mon cursus universitaire, j'ai toujours eu un enseignement relatif à la natation. Pour mon Deug et pour chaque année j'avais 2 fois une heure de pratique, exclusivement de la natation sportive, et une heure de théorie : techniques de nage, bio-mécanique, planification de séances. L'évaluation portait sur une prestation d'un 50m dans une nage que je choisissais et un oral par rapport à ma prestation. Pour ma licence, j'avais un créneau d'une heure et un cours théorique d'une heure également. Nous avons plus abordé de la pédagogie et de la didactique en liaison avec la natation au sein d'établissement scolaire : différenciation entre collège et lycée. J'avais pour ma part pris l'habitude de travailler en dehors de ces cours avec des personnes de ma promo spécialistes de la natation pour

m'entraîner et pour leur poser des questions. Je leur rendais la pareille en ce qui concernait les sports collectifs. Je pense que le prof que nous avions pour la natation n'était plus un spécialiste de l'activité elle-même mais un spécialiste de la didactique de la natation. Par rapport au CAPEPS, il est évident que nous avions un cours pour l'entraînement de l'épreuve du "mannequin" et un créneau pour l'épreuve de natation. »

Extrait n°2 : Monsieur X, né en 1963, certifié, UEREPS de Caen 1985-1989 :

« Pour les contenus des cours en Deug 1 et 2, si mes souvenirs sont bons, nous n'avons pas eu de cours de pédagogie il fallait sûrement utiliser ce que l'on nous faisait faire en cours sinon au niveau théorie, nous avons eu les polycopies sur l'historique (over arm stroke ou double over arm stroke) ainsi que sur la réglementation, largeur d'une ligne, les virages et les départs...etc. Nous avions en Deug 1 3 heures de pratique par semaine pour préparer chronologiquement un 400m crawl non chronométré, puis 100m 4 nages, un 200m au choix parmi 4 nages, papillon, dos, brasse ou crawl, une apnée de 25m, un plongeon des 3m et du sauvetage aquatique. La théorie était de 1 h 30 par semaine, elle portait sur l'analyse du milieu aquatique les nages sportives, les virages et les départs de spécialité : histoire, règlements, techniques, bio-mécaniques, performances des nageurs méthodologie de l'entraînement en natation (planification, séries). »

Extrait n°3 : Madame X, née en 1964 certifiée, UEREPS de Poitiers 1986-1990 :

« Les cours théoriques à l'UER EPS : Il était question en premier lieu de la natation au collège et les mises en œuvre possibles de séances. D'une manière générale, il me semble que les apports théoriques s'appuyaient beaucoup sur des données techniques : comment nager pour être à l'aise dans l'eau ? On se situait donc essentiellement et dès le début des apprentissages sur les aspects moteurs, dessins et fiches techniques à l'appui : nous devions faire en sorte que les élèves se constituent un bagage technique qui leur permette de se déplacer avec aisance dans l'eau et donc d'être de plus en plus performants, dans les 4 nages. Pour cela, des séries d'exercices avec ceinture et planche pouvaient être proposées aux élèves, ce matériel permettant d'obtenir plus facilement la position horizontale et le travail en alternance des bras et jambes. Le problème principal perçu était celui de la respiration qui avait tendance à être « résolu » dans un premier temps par des immersions successives sur place. La natation devait contribuer au développement physique et physiologique grâce aux distances de plus en plus importantes parcourues. Il s'agissait de mesurer ses progrès grâce à une performance. Toutefois, j'ai souvenir de la diffusion du film de Catteau « Digne dingue d'eau » qui m'avait interpellée car il me semblait prôner la découverte du milieu et la nécessité de passer par une phase d'appropriation du milieu. Après une prise d'informations sur le milieu, les problèmes à résoudre se déclinaient en « respiration, équilibre et propulsion ». Par contre, le public visé était celui du premier degré. Pour l'école l'élémentaire, nous avons eu aussi un

document « les 17 repères », mais je ne me souviens pas l'avoir exploité en formation. J'ai souvenir également de références à Vade pied pour qui la familiarisation avec le milieu aquatique du jeune enfant devait être prioritaire sur le développement des compétences techniques de nageur ou encore à Garoff (information, respiration, équilibre, propulsion). La pratique d'enseignement : nous avons pris en charge des petits groupes d'élèves, des 6eme « non nageurs » que nous avons fait évoluer dans des espaces limités (10X10m), en grande profondeur avec du matériel de flottaison que nous retirions progressivement au fur et à mesure de l'amélioration de la technique de nage et donc de l'aptitude supposée à garder de façon de plus en plus autonome la position horizontale. Tout déplacement, même le long du mur ou d'une ligne d'eau devait être fait en position horizontale. Le problème de la respiration n'étant pas nécessairement résolu, les enfants apprenaient en premier lieu les mouvements de brasse. Toujours selon mes souvenirs, les objectifs des séances pouvaient se traduire en ces termes : être capable de... mettre la tête sous l'eau (en passant par exemple sous une ligne) et souffler dans l'eau sauter dans l'eau en tenant une perche s'allonger sur l'eau (avec ceinture) en tenant le bord, la ligne d'eau ; tête hors de l'eau, dans l'eau (en soufflant) même position, faire « correctement » les jambes brasse idem, avec une planche sous les bras puis tenue par les mains. Je ne pense pas être allée beaucoup plus loin, la suite « logique » semblant être d'ajouter les mouvements de bras lorsque celui des jambes était maîtrisé. La pratique personnelle à l'UEREPS : elle consistait en des entraînements sportifs ayant pour but d'améliorer nos performances personnelles en vue du concours. »

Extrait n°4 : Monsieur X, né en 1969, certifié, UER EPS de Caen 1990-1994 :

« À l'UER EPS de Caen, nous avons en première année de DEUG de la natation pratique (polyvalence) durant toute la durée à raison de 2 heures (deux créneaux de 1 heure) par semaine à la piscine de l'université de Caen et un créneau de 1 heure 30 de théorie. Les séances pratiques étaient organisées selon différents groupes de niveaux et servaient surtout à préparer d'une part, les évaluations (400m crawl, 200 4 nages, apnée de 25m, sauvetage aquatique) et, d'autre part, à illustrer les cours théoriques. Il y avait alors trois enseignants qui assuraient les cours pratiques, en fonction du niveau des étudiants (débutants, débrouillés, confirmés), et un seul enseignant pour la théorie natation. L'objectif était de aussi de mieux comprendre sa pratique et l'activité natation à partir de notre vécu dans les séances pratiques. Parfois, nous faisons des TD thématiques : la flottaison, les résistances à l'avancement, de la vidéo sur nos nages ... Moi, j'étais optionnaire natation, ce qui fait que nous avons en plus un créneau de 1h30 de pratique par semaine à l'année et un créneau de 1 heure de théorie en DEUG et en licence. En option, on faisait régulièrement des exposés, on visionnait des vidéos de natation (experts) et un petit mémoire à la fin de chaque année (DEUG et licence) sur un thème que l'on choisissait. La pratique servait surtout à nous entraîner et, pour certains encore, les vrais-faux optionnaires à s'améliorer techniquement. Si en première année d'option, il s'agissait surtout d'analyser les techniques de nage chez les experts, et bien, en deuxième année on travaillait surtout sur l'entraînement en natation.

On apprenait alors à construire une planification annuelle (méso cycle, macro cycle, micro cycle, séance) et des séries types en fonction des périodes de l'année, du niveau et de l'âge des nageurs et de leur spécialité (nageur de fond, de sprint etc.). En ce qui concerne la licence (option), les cours théoriques portaient sur la pédagogie et la didactique de la natation en club et à l'école (EPS). Le prof nous présentait alors les différentes approches de l'enseignement de la natation de l'époque à savoir les ouvrages et les publications (Revue EPS) de R. Catteau & G. Garoff, J.-P. Robin et C. Dubois, P. Schmitt²³³². Ils nous montraient quelles étaient les étapes allant du terrien (familiarisation, ERP) à la formation du nageur (le 4 nages). Je me souviens que l'on avait visionné la vidéo de R. Catteau Digne, Dingue, D'eau et celle de J.-P. Robin et C. Dubois sur l'apprentissage très analytique d'ailleurs des nages sportives. En outre, ils nous donnaient des outils, des recettes pour bien enseigner la natation : la gestion du matériel et des bassins, la transmission des consignes aux élèves, l'adaptation des situations d'apprentissage, la gestion de l'hétérogénéité des élèves, les évaluations... Ceux qui avaient la natation en licence (polyvalence) avaient un programme assez proche des optionnaires natation : pédagogie et didactique ; d'ailleurs ils avaient le même prof que nous en option. Avec le recul, ma formation en natation (polyvalence et option) m'a été utile sur un plan méthodologique et lorsque j'ai commencé à enseigner la natation en lycée et les autres APS. »

De l'ensemble des données que nous avons pu recueillir, nous pouvons mettre en lumière chez une population d'élèves-professeurs d'EPS (n=20) ayant été scolarisés, entre 1985 et 1995, dans différentes UEREPS (n=8)²³³³ de France la nature, assez homogène d'ailleurs, des savoirs aquatiques suivants :

- les savoirs pratiques : en DEUG et en Licence, la maîtrise des 4 nages sportives, des virages et des départs de spécialité et apprendre à nager longtemps (400m crawl) et rapidement (50m et 100m de spécialité) dans l'optique des épreuves physiques de natation du CAPEPS (1500m NL, 400m NL²³³⁴, 100m de spécialité, 200 4 nages). Le sauvetage aquatique en vue de l'épreuve obligatoire du CAPEPS. D'après les données fournies ici par les témoins, les étudiants en EPS ont pu généralement nager en moyenne deux heures par semaine à l'année (DEUG 1 et/ou DEUG 2 et licence²³³⁵) régulièrement dans une piscine assez proche de leur UEREPS : piscine universitaire comme à Caen, à Rennes. En plus des cours dits de polyvalence APS, certains optionnaires natation ont parfois pu bénéficier de créneaux supplémentaires (Caen, Bordeaux) de pratique pour s'entraîner et faire quelques travaux pratiques (tests de flottaison et de flottabilité, calcul des amplitudes et des fréquences de nages, prises de vue sous-marine

²³³² P. Schmitt (1989). *op.cit.*

²³³³ Soit un peu plus de 50% de l'ensemble des UEREPS de France.

²³³⁴ Rappelons qu'à compter de la session de 1990 les épreuves du 1500m NL et de 400m NL disparaissent du programme du CAPEPS. Seuls les 100m de spécialité et le 200m 4 nages demeurent présents dans ce concours.

²³³⁵ Si la natation était rendue le plus souvent obligatoire en première et/ou en 2^{ème} année de DEUG STAPS pour des raisons sécuritaires (savoir nager) et d'ouverture sur les activités de plein air de type aquatique, en revanche, elle pouvait être choisie en licence parmi une liste d'APS soit en polyvalence et en option (UEREPS Caen, UEREPS Rennes, UEREPS de Lille etc.).

pour analyse les techniques etc. Les conditions d'apprentissage et d'entraînement en natation ont été apparemment plutôt bonnes (piscine disponible et à proximité des UEREPS) ;

- les savoirs théoriques : les aspects historiques, réglementaires, technologiques et bio-mécaniques propres aux 4 nages sportives (DEUG 1 et/ou DEUG 2). Bien souvent, c'est le livre de R. Catteau et de G. Garoff qui est cité en référence²³³⁶ en la matière à côté de celui J.-P. Robin et C. Dubois²³³⁷. En outre, ils ont fréquemment reçu des savoirs sur l'entraînement (méthodologie) et l'amélioration de la condition physique chez le nageur (DEUG 2). De manière assez générale, ils ont reçu cette formation théorique soit en 1^{ère} année de DEUG ou durant les deux années de DEUG à l'instar des autres APS alors étudiées durant leurs cursus universitaires. Les volumes horaires ont oscillé entre 1 heure à 1 heure 30 par semaine à l'année. Les optionnaires natation ont également analysé, de manière sans doute plus approfondie (vidéo, lecture, TP) qu'en polyvalence, les techniques de nage sportive au travers toutefois des mêmes aspects : histoire, règlement, bio-mécanique. Certains étudiants avaient alors des cours d'option natation et des cours de polyvalence natation (Caen) ;

- les savoirs d'action : généralement ils ont appris à construire des cycles de natation sous la forme de progressions de situations d'apprentissage adaptées à différents niveaux de pratique (débutants, débrouillés, confirmés) en fonction alors des objectifs poursuivis soit dans le cadre des enseignements de polyvalence natation (niveau licence) ou dans le cadre de l'option natation (niveau licence). Les progressions allaient alors de la découverte du milieu aquatique et de la familiarisation à l'acquisition du triptyque équilibre-respiration-propulsion dans l'optique d'atteindre l'autonomie aquatique sans aide matérielle pour ensuite aborder l'apprentissage des techniques de nage sportive (motricité de forme). Dès lors, les propositions didactiques et pédagogiques²³³⁸ de Raymond Catteau apparaissent comme étant la référence - pour ne pas dire la bible de la natation - au niveau de la formation initiale chez de nombreux élèves-professeurs d'EPS alors scolarisés dans diverses UEREPS. Cependant, d'autres auteurs, comme Alain Vadepied²³³⁹, Jean-Pierre Robin et Claude Dubois²³⁴⁰ ont vraisemblablement souvent été étudiés durant leurs études. Certains étudiants ont pu bénéficier en 3^{ème} année (stage en milieu licence éducation motricité) et/ou en 4^{ème} année (stage pour constituer le dossier de l'épreuve de l'oral 1) d'une formation à la pédagogie de la natation avec de vrais élèves sous la responsabilité d'un enseignant de l'UER EPS et d'un enseignant d'EPS en poste. Ce stage a été l'occasion de tester leurs savoirs d'action « théoriques ».

²³³⁶ R. Catteau & G. Garoff (1974). 3e éd., *op.cit.*, « Chapitre 4. Les techniques », 137-266.

²³³⁷ C. Dubois, & J.-P. Robin, (1985). *Natation*. Collection « De l'école aux associations ». Paris, Éditions EP.S.

²³³⁸ C'est-à-dire son livre co-écrit avec Gérard Garoff (1^{er} éd, 1968), ses articles parus dans la *Revue EP.S* et sa vidéo *Digne, Dingue, D'eau* (1979)

²³³⁹ A. Vadepied, (1976). *op.cit.* ; Vadepied, A. (1978). *op.cit.*

²³⁴⁰ C. Dubois, & J.-P. & Robin (1985). *op.cit.* ; C Dubois. ; & J.-P. Robin (1984). « Le papillon. », *op.cit.*

1.6. Vers une relative homogénéisation et amélioration des savoirs aquatiques transmis et des conditions locales de formation 1945-1995

Entre 1945 et 1995, on peut dire que d'après l'ensemble des données fournies par les rapports de jurys, les questionnaires renseignés, les témoignages écrits et les sources indiciaires privées que les savoirs pratiques et théoriques dispensés chez une population d'élèves-maîtres et d'élèves-professeurs a été relativement homogène entre les différents centres (ENSEPS, IREPS, CREPS, UEREPS, UFRSTAPS). Nonobstant, pour les savoirs d'action le constat est un peu différent. Que pouvons-nous alors en dire ?

Pour ce qui relève des savoirs pratiques, ils ont tous (n=143) reçu une formation - en fonction toutefois de leur niveau de pratique en natation à leur entrée dans les centres²³⁴¹ (test de 50m nage libre) - qui a gravité, pour les plus faibles, autour de l'apprentissage des techniques de nage sportive, des virages et des départs de spécialités et, pour les plus débrouillés et les meilleurs (optionnaires natation²³⁴²), autour d'un perfectionnement technique et de l'entraînement en natation. On note que tous ont été assez convenablement formés au sauvetage aquatique du fait sans doute de son caractère éliminatoire dans les concours. Dans ce domaine, ils ont tous alors appris à plonger des 3m (épreuve redoutée), à rechercher et remorquer un mannequin ou un figuratif immergé à plus de 2m de fond, et apporter des soins aux noyés (méthode Schaeffer). Avec la mise en place, au début de années soixante-dix, dans les concours de recrutement (CAPEPS et maîtrise d'EPS) des épreuves pratiques et orales d'option et de polyvalence d'APS, on a vu alors émerger, presque logiquement d'ailleurs, dans les différents centres ici étudiés des cours en direction soit des optionnaires natation ou des polyvalences natation. Bien souvent, les enseignements dits d'option APS ont permis d'aller un peu plus loin que ceux donnés en polyvalence tant au niveau des séances pratiques (entraînement) que des cours théoriques destinés à l'analyse de cette activité. On a pu relever des différences de volume horaire en fonction des ressources humaines et matériels propres à chaque centre (volumes horaires). Ces résultats d'ailleurs confirment ceux montrés par Claude Hurtebize (début années 80). Si, en fonction des centres de formation les conditions de la pratique natation ont été, au début de la seconde moitié du XXe siècle, assez disparates eu égard à la proximité et à la disponibilité des piscines environnantes, en revanche, on a pu voir qu'à la fin du XXe siècle - sous l'effet conjugué des politiques nationales et locales menées (Ve République) en faveur de la construction de piscines (Opération les milles piscines, piscines universitaires à Paris, à Caen, à Rennes) - les étudiants en EPS (élèves-professeurs et élèves-maîtres) ont vu généralement s'améliorer leurs conditions pour se préparer aux épreuves pratiques de natation et de sauvetage.

²³⁴¹ Du nageur débutant au nageur optionnaire déjà formé en club.

²³⁴² Cette notion d'optionnaire dans les APS a été renforcée avec la mise en place, à partir de 1972, des options APS et des polyvalence APS dans les concours de recrutement d'enseignants d'EPS (CAPEPS, diplôme maître d'EPS).

Pour ce qui relève des savoirs théoriques dispensés sur l'activité natation entre 1945 et 1995, c'est apparemment dans ce registre qu'il y a eu le moins de différences notoires qu'il s'agisse de la formation initiale des élèves-maîtres (CREPS) ou des élèves-professeurs (ENSEPS, CREPS, IREPS, UEREPS, UFRSTAPS). En effet, ils ont tous reçu une formation le plus souvent en salle de classe, parfois reprise durant les séances pratiques (CREPS de Toulouse, d'Houlgate), qui a tourné principalement autour des aspects historiques, réglementaires, technologiques, bio-mécaniques des techniques de nage sportive, de leurs virages et de leurs départs respectifs. Cependant, on a pu voir que certains étudiants ont pu bénéficier, en plus, de notions sur l'entraînement en natation (UEREPS de Caen, UEREPS de Nanterre, CREPS de Wattignies, CREPS de Vichy ...). Indiquons que la mise en place du DEUG STAPS (1975) puis de la Licence STAPS (1977) en remplacement de la première partie du CAPEPS (1^{ère} partie et examen probatoire) n'a pas eu ici manifestation d'effet notable sur l'évolution de la nature des savoirs théoriques dispensés sur la natation dans les différents centres.

Enfin, pour ce qui est des savoirs d'action, nous avons pu mettre en évidence qu'il y a toujours existé, entre 1945 et 1995, des différences importantes entre l'ensemble des centres ici étudiés qu'il s'agisse de la formation des élèves-maîtres ou des élèves-professeurs tant du point de vue des savoirs transmis que des conditions de leur acquisition. En l'espèce, nous avons pu voir et montrer que pendant que certains avaient pu bénéficier comme à l'ENSEPS, avec Émile Schœbel, d'une véritable pédagogie appliquée en natation avec de vrais élèves ou encore au CREPS de Bordeaux avec J. Vivensang et J.-P. Guerpillon d'autres n'avaient, à la même époque, eu que quelques rudiments pédagogiques (CREPS de Strasbourg, CREPS de Dijon etc.) alors donnés en salle de classe ou/et sur des photocopies. Notons d'ailleurs qu'il était sans doute plus simple et moins coûteux de réunir des étudiants en EPS dans des salles de classe ou des amphithéâtres que dans des piscines pour les former à la pédagogie de la natation. Par rapport à la nature des savoirs d'action transmis, il apparaît clairement que la conception dite moderne et synthétique de l'enseignement de la natation incarnée par Raymond Catteau, sur la base des propositions précédentes de Georges de Villepion, de Raymond Siener, d'Émile Schœbel, de Jean-Paul Maurice-Boyrie (courant dit naturel²³⁴³) a été celle qui fut la plus dispensée (entente cordiale) dans les formations initiales ici étudiées entre 1950 et 1995 (élèves-maîtres et élèves-professeurs). Par contre, pour tous ceux qui n'ont quasiment pas eu durant leurs études en EPS une formation à la pédagogie de la natation, malgré des concours de recrutement d'enseignants d'EPS définis à l'échelon national et comprenant des épreuves orales de pédagogie pratique (CAPEPS, diplôme de maître d'EPS), on peut alors suggérer que l'univers professionnel (livres, ouvrages, vidéos, formations, rencontres) a toujours constitué pour le personnel enseignant d'EPS un formidable et indispensable réservoir de savoirs d'action disponibles leur permettant *in fine* de pouvoir compléter et enrichir, en fonction de la qualité de leurs formations initiales, leurs gestes professionnels à l'endroit de l'enseignement de la natation. Par ailleurs,

²³⁴³ Dans le sens où il s'agit d'abord d'apprendre la natation, et non pas les nages de manière chronologique, à partir de la maîtrise de la flottaison naturelle du corps humain (*le corps flottant*), de la coulée-glissée (*le corps projectile*), de la maîtrise de la respiration sans aide matérielle ou système de sustentation et du plaisir d'être dans l'eau.

on peut même supputer que cet univers professionnel a très certainement aussi façonné et homogénéisé les pratiques pédagogiques des acteurs de terrain de l'EPS autour indiscutablement du modèle dominant de Raymond Catteau alors largement développé et diffusé durant la seconde moitié du XXe siècle dans l'ensemble des formations initiales des élèves-maîtres et des élèves-professeurs. Rappelons enfin que la *Programmation des APS* du 3 mai 1967 est un quasi copier-coller des progressions d'enseignement et d'exercices mises en place dès la fin des années soixante par R. Catteau et G. Garoff. Sur ce point, la parole d'autorité et la parole sacrée ont fini par se rejoindre.

2. Univers professionnel : entre formation continue et auto formation 1945-1995

Si, depuis 1945, l'univers professionnel des enseignants d'EPS a contribué d'un côté à homogénéiser les pratiques pédagogiques en EPS²³⁴⁴, en revanche, d'un autre côté il a aussi parfois favorisé son éclatement du fait de l'existence de diverses conceptions entre les tenants d'une EPS dite culturaliste tournée vers la modernité qu'incarnent les pratiques sportives, les chantres d'une EPS traditionnelle²³⁴⁵ et hygiéniste attachée à la gymnastique de formation (Pierre Seurin) et les promoteurs d'une EPS « oulipienne »²³⁴⁶ et développementaliste (Jean Le Boulch, Pierre Parlebas) basée sur l'adaptation des conduites motrices. Toutefois, de ces oppositions est née une culture professionnelle qui a directement participé à la professionnalisation et la socialisation identitaire des nouveaux enseignants d'EPS²³⁴⁷ autour d'un noyau dur²³⁴⁸ et des gestes professionnels spécifiques qui a permis notamment d'unifier la profession malgré parfois des représentations différentes sur le métier d'enseignant d'EPS²³⁴⁹. Car, la construction identitaire de chacun des membres d'une même profession s'effectue selon un double processus d'identification et de distinction qui permet entre autre « *aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur.* »²³⁵⁰

En ce qui concerne plus spécifiquement l'enseignement de la natation, les théoriciens-pédagogues de cette activité n'ont pas nécessairement diffusé dans le champ de l'EPS par le biais d'articles, d'ouvrages, de vidéos, de conférences, de stages de formation professionnelle exactement les mêmes savoirs pédagogiques et didactiques laissant ainsi la possibilité aux acteurs ordinaires de l'EPS de faire, en fonction de leurs sensibilités, leur choix en la matière. Car, à l'intérieur de ce groupe professionnel chaque enseignant d'EPS dispose au cours de sa carrière d'un certain degré de liberté quant aux choix des lectures et des entités épistémiques qu'il est possible de mobiliser et de fréquenter pour étayer et guider sa propre pratique professionnelle en fonction de ses croyances et des ses convictions.

Cette deuxième sous-partie du Chapitre 2 (La construction des savoirs entre univers professionnel et champ sportif 1945-1995) a pour objectifs de mettre en lumière les savoirs aquatiques acquis par le biais de la formation professionnelle continue et de l'auto formation dans et hors du champ de l'EPS : formations, lectures, rencontres, expériences²³⁵¹.

²³⁴⁴ M. Attali, et al. (2006). *op.cit.*

²³⁴⁵ Précisions que les promoteurs d'une EPS dite culturaliste ont aussi eu pour souci le développement de la personne et réciproquement pour les développementalistes.

²³⁴⁶ En référence au mouvement oulipien qui consiste en littérature à écrire des textes sous contraintes pour forcer la créativité.

²³⁴⁷ M. Attali, et al. (2006). *op.cit.*, 4. Les concours de recrutement d'enseignants d'EPS ont sans doute permis de façonner à l'échelon national les identités professionnelles à partir d'exigences communes.

²³⁴⁸ J.-L. Legras, (1996). *op.cit.*

²³⁴⁹ T. Roux-Perez, (2003, a). *op.cit.*

²³⁵⁰ J. Ion, (1990). *op.cit.*, 91.

²³⁵¹ Voir à ce sujet Première partie Chapitre 6. 5. Les logiques d'action : entre formation initiale, continue, permanente, et expérientielle.

2.1. La formation professionnelle continue : un lieu de partage des savoirs d'action professionnelle

Comme nous l'avons déjà indiqué, dès 1950 les enseignants d'EPS ont eu la possibilité de continuer à se former après leurs études en EPS par le biais notamment de la mise en place de stage d'information et de perfectionnement dans diverses spécialités sportives²³⁵². La mise en place au début des années quatre-vingt (circulaire du 24 mai 1982) des MAFPEN, suite au rapport de Peretti²³⁵³, accentuent le développement de la formation continue des personnels enseignants.

Rappelons que dans des biens des cas, ces stages étaient organisés à l'échelon académique ou de secteur géographique plus réduit et pilotés soit, au début des années soixante, par des Conseillers techniques régionaux²³⁵⁴ spécialistes d'une pratique sportive soit par un ou plusieurs enseignants d'EPS également spécialistes d'une pratique sportive. Ces contenus de formation professionnelle en EPS se justifiaient à l'époque eu égard à la circulaire de 21 août 1962 qui faisait alors « *de l'initiation et de l'entraînement la clé de voûte de l'EPS.* »²³⁵⁵ Durant ces stages, les participants venaient généralement chercher des compléments de formation pour actualiser (ou pour compléter leur formation initiale) dans l'optique de faire évoluer leurs pratiques professionnelles en fonction de l'évolution des textes officiels en EPS, des examens scolaires et de leurs propres expériences avec leurs élèves. Ce temps de la FPC était aussi un moment pour se retrouver et discuter de la profession, en tant qu'entité vitale aux élèves, et du métier d'enseigner d'EPS. Forts de leurs compétences, les intervenants ont alors divulgué aux collègues stagiaires des outils, des démarches, des recettes et des conseils pratiques etc. afin qu'ils puissent en retour optimiser leur enseignement des APS en EPS. Dès lors, la formation continue a été le moment de partager entre les enseignants d'EPS stagiaires et les intervenants des savoirs d'action issus de leurs expériences de terrain en les articulant, pour mieux les justifier, avec des connaissances scientifiques et les exigences curriculaires formelles de l'EPS.

Par rapport à notre thématique de travail, nous avons donc alors cherché à formaliser à côté des savoirs aquatiques acquis en formation initiale ceux qui ont pu être transmis par le biais de la formation continue par hétéro-formation et co-formation.

²³⁵² Voir à ce sujet Première partie : Des concepts à la démarche. Chapitre 1 : Curriculum. Socialisation professionnelle. Savoirs 3.3. Les logiques d'action : entre formation initiale, continue, permanente, et expérientielle.

²³⁵³ De Peretti, (1982). *op.cit.*

²³⁵⁴ Au début des années soixante ce sont, selon M. Attali, & J. Saint-Martin, pour l'essentiel les Conseillers techniques régionaux qui prennent en charge les FPC des enseignant(e)s d'EPS sous la forme d'un recycle techno-centré, voir M. Attali et al. (2006). *op.cit.*, « La formation continue au service de l'évolution et de l'adaptation du métier, 122-123, voir également à ce sujet M. Attali, & J. Saint-Martin, (2006, b). « La formation professionnelle continue. Reflet des distorsions institutionnelles de l'EPS depuis 1981. » Recherche et formation, 53, 95-108.

²³⁵⁵ M. Attali et al. (2006). *op.cit.*, 122.

Années	Nombre de FPC	Académies
1960	3	Caen, Paris.
1970	9	Besançon, Bordeaux, Caen, Lille, Paris, Rouen.
1980	22	Aix-Marseille, Besançon, Caen, Créteil, Dijon, Lille, Limoges, Lyon, Montpellier, Nantes, Orléans, Paris, Rennes, Strasbourg, Versailles
1990	11	Aix-Marseille, Caen, Dijon, Orléans, Versailles.

Tableau n°123 : Évolution du nombre de FPC vécues par les témoins de la population étudiée entre 1960 et 1995²³⁵⁶.

Le tableau ci-dessus (n°123) indique que les 143 individus de la population étudiée ont assisté, entre 1960 et 1995, à 45 différentes formations continues en natation ; soit en moyenne 1 formation pour 3 enseignant(e)s d'EPS²³⁵⁷. Ces FPC se sont déroulées dans 15 académies différentes. Nous constatons que si au début des années soixante les enseignants ont peu participé à des PFC natation (n=3), en revanche, la tendance semble s'être inversée au tournant des années quatre-vingt avec sans doute la mise en place des services de la MAFEPEN (1982), pour ralentir ensuite durant la décennie suivante. Ces lignes d'évolution doivent donc être mises en perspective avec l'histoire de la FPC chez les enseignants d'EPS²³⁵⁸. Voyons maintenant quels ont été les savoirs aquatiques dispensés durant ces 45 FPC ?

Les tableaux suivants (numéros 124, 125, 126, 127) montrent la nature des savoirs aquatiques qui ont été les plus transmis à partir des thèmes des 45 FPC natation étudiés. Pour identifier ces savoirs aquatiques, nous avons eu recours à une analyse croisée de contenu²³⁵⁹:

- des questionnaires renseignés parfois complétés par des témoignages écrits ;
- des documents officiels et officieux prêtés par les sujets eux-mêmes ;
- d'archives relatives à des FPC natation.

Nous avons opté pour une présentation par décennie pour en faciliter la lecture. Ainsi, cette périodisation ne rend pas compte nécessairement des changements apparus éventuellement dans la nature des savoirs aquatiques transmis par ces diverses FPC.

²³⁵⁶ D'après les questionnaires renseignés (n=143) et les témoignages écrits.

²³⁵⁷ Pour être précis indiquons que huit enseignants de la population étudiée ont suivi deux FPC natation et deux enseignants trois FPC.

²³⁵⁸ Voir à ce sujet Première partie : Des concepts à la démarche. Chapitre 1 : Curriculum. Socialisation professionnelle. Savoirs 3.3. Les logiques d'action : entre formation initiale, continue, permanente, et expérientielle.

²³⁵⁹ Nous avons regroupé les FPC contenant des *items* identiques, voir à ce sujet A. Robert, & A. Bouillaguet (1997). *op.cit.* ; : recyclage des connaissances et des savoirs théoriques, construction de progressions d'exercices, apprendre à observer, analyse de l'activité des élèves.....

Période	Nature des savoirs aquatiques	Conditions d'acquisition et intervenants
années 60	Enseignement de la natation selon les propositions de R. Catteau : outils et constructions de progressions d'exercices pour maîtriser ERP, l'autonomie aquatique, le rythme des mouvements, la coulée-glissée, les nages sportives ²³⁶⁰ ...	Stage sous la forme de séances pratiques avec les professeurs d'EPS.
	Progressions d'exercices pour apprendre les nages sportives notamment le papillon-dauphin.	Stage sous la forme de rappels théoriques et de séances pratiques entre les stagiaires avec parfois des élèves.

Tableau n°124 : Savoirs aquatiques transmis et conditions d'acquisition en FPC natation années 60.

Période	Thèmes des FPC et savoirs aquatiques	Conditions d'acquisition et intervenants
années 70	Réactualisation des savoirs techniques sur les nages sportives les départs, les virages. Les nouveaux règlements fédéraux.	Rappels théoriques en salle de cours ou à la piscine
	Pédagogie de la natation : construction de progressions d'exercices pour résoudre les problèmes respiratoires chez les débutants, pour ERP, pour l'apprentissage des techniques de nage sportive (le papillon notamment).	Séances pratiques entre les stagiaires et parfois avec des élèves pour trouver et essayer des exercices (3 ou 4).
	Recherche d'une approche plus souple et plus ludique avec les non-nageurs : jeux aquatiques, familiarisation.	Présentation de vidéo comme <i>Digne, Dingue, D'eau</i> de R. Catteau.
	Apprendre à observer les élèves avant d'enseigner, construction schéma corporel, corrections individuelles ²³⁶¹ .	Intervenants : prof EPS spécialiste de natation ou des théoricien-pédagogues connus : R. Catteau, P.-R Guilbert, G. Azémar, A. Vallet ...
	Analyse de l'activité de l'enseignement à partir de grilles d'observation.	
	Optimisation de l'utilisation des bassins et du matériel (planche, pull-buoy...).	Stage bloqué sur plusieurs journées 2 ou 3.
Pédagogie du plongeon : progressions d'exercices pour apprendre des plongeurs sportifs.	Stage le samedi et le dimanche avec des séances pratiques. Moment d'échanges entre collègues.	

Tableau n°125 : savoirs aquatiques transmis et conditions d'acquisition en FPC natation années 70.

²³⁶⁰ Annexe n°14 : « Journée de d'information sur l'enseignement de la natation » pour les professeurs d'EPS à Caen en 1963. Nous remercions vivement M. Jules Benoît, né en 1939, professeur certifié d'EPS, promotion ENSEP 1958-1961, de nous avoir prêté ce document.

²³⁶¹ Annexe n°15 : Stage FPC Natation, « Comment observer l'enfant ? » et Perfectionnement des stagiaires en natation, à Caen, octobre 1974, document également prêté par M. Jules Benoît.

Période	Thèmes des FPC et savoirs aquatiques	Conditions d'acquisition et intervenants
années 80	<p>Rappels théoriques sur la spécificité du milieu aquatique et les nages sportives. Apprentissage des nages sportives.²³⁶²</p> <p>Pédagogie de la natation : apprendre à enseigner une motricité aquatique sans utiliser la bouée et sans commencer par la brasse chez les débutants : familiarisation, ERPS et autonomie aquatique.</p> <p>Construire des progressions d'exercices pour la familiarisation, ERP, pour apprendre les techniques de nage, de virage et de départ des non-nageurs aux nageurs débrouillés²³⁶³. Initiation water-polo et natation synchronisée²³⁶⁴.</p> <p>Vidéo et apprentissage : apprendre à utiliser la vidéo pour enseigner la natation : les élèves sont filmés en activité.</p> <p>Apprendre à utiliser des parcours multi-nages type « péchomaro » pour évaluer les élèves et déterminer les contenus d'enseignement.</p> <p>Enseigner la natation à des sujets aquaphobes : entrée par le jeu, travailler sur le stress et les peurs de l'eau qui tue et qui soigne méthode Paul Fernandez.</p> <p>Enseigner la natation à des élèves handicapés : construire des progressions d'exercices en fonction des handicaps des élèves.</p>	<p>Alternance cours théoriques et cours pratiques entre les stagiaires et parfois avec des classes.</p> <p>Cours théoriques le matin, séances pratiques avec des élèves l'après-midi, puis retour sur les séances : analyse de l'activité des élèves et des collègues en situation d'intervention (hétéro et co-formation).</p> <p>Utilisation de la vidéo.</p> <p>Intervenants : R. Catteau, P. Fernandez, prof ressource EPS spécialiste natation.</p> <p>Echanger entre les collègues sur son enseignement, partager ses expériences. Mises en commun des solutions pratiques éprouvées de chacun.</p>

Tableau n°126 : Savoirs aquatiques transmis et conditions d'acquisition en FPC natation années 80.

Période	Thèmes des FPC et savoirs aquatiques	Conditions d'acquisition et intervenants
années 90	<p>Réactualisation des connaissances sur les nages sportives.</p> <p>Pédagogie de la natation : résolutions des problèmes respiratoires dans les différentes nages; approche du milieu aquatique avec les débutants par le water-polo et les jeux aquatiques collectifs : démarche plus ludique et moins technique et performative.</p> <p>Enseigner la natation à des élèves réfractaires à l'eau : approche non ou moins techniciste avec beaucoup de matériel : masque de plongée, bouteille, palmes, tuba... puis ERP.</p> <p>Apprendre à gérer dans une même classe l'hétérogénéité des élèves en natation : non-nageurs, nageurs débrouillés, nageurs experts.</p> <p>Construire des grilles et des outils pour évaluer tous les élèves en tenant compte des projets EPS, des textes officiels et des examens scolaires (certification).</p>	<p>Séances théoriques et pratiques pour construire des situations d'apprentissage en réponse aux problèmes rencontrés par les élèves.</p> <p>Les stagiaires sont actifs durant les séances pratiques pour tester des situations éprouvées et trouver de nouvelles propositions.</p> <p>Moment d'échanges entre les collègues et avec les intervenants spécialistes de natation. Une manière de pouvoir évaluer la pertinence de son enseignement, se renseigner et se rassurer (hétéro et co-formation).</p>

Tableau n°127 : Savoirs aquatiques transmis et conditions d'acquisition en FPC natation années 90.

²³⁶² Annexe n° 16 : CREPS de Dinard, nous avons retrouvé dans un fond documentaire natation, par ailleurs déjà cité, des archives relatives à un stage de FPC natation : Référence G.31.28, Séances de natation. Stage FPC Dinard du 6 au 8 mars 1980, auteurs M. Chiron et collectif.

²³⁶³ Annexe n°17 : « Schéma d'une démarche d'apprentissage en natation. » Juin 1984, Ce document nous a été donné par M. Michel Vinzant, né en 1943, professeur certifié d'EPS, CREPS de Toulouse promotion 1961-1962, puis IREPS de Lyon 1962-1965. Nous le remercions.

²³⁶⁴ Annexe n°18 : Stage de recyclage en natation des enseignants d'EPS demandé par l'équipe pédagogique du collège de Canet, septembre 1988, Nous remercions Madame Christine Ghezal, née en 1949, certifiée EPS, CREPS de Dijon promotion 1970-1973 de nous avoir prêté ce document.

Entre le début des années soixante et le milieu des années quatre-vingt dix, nous constatons que, d'une manière générale, les enseignants d'EPS ont continuellement reçu durant des FPC (n=45) natation une formation pratique et théorique autour de la construction de progressions d'enseignement (contenus d'enseignement) et d'exercices pour des élèves allant des non-nageurs à des nageurs débrouillés ainsi que des connaissances (rappels) sur les techniques de nage sportive (aspects techniques et réglementaires). Bien évidemment entre les diverses FPC natation analysées, il a pu exister des « petites » disparités locales. Le plus souvent, sur un plan pédagogique (savoirs d'action), ces stages de perfectionnement professionnel ont permis de leur apporter des « solutions pratiques » pour faire évoluer et progresser leur enseignement de la natation sous la forme de situations d'apprentissage évolutives pour : la familiarisation et la découverte du milieu aquatique, la maîtrise de l'équilibre-respiration-propulsion et l'autonomie du déplacement aquatique sur l'eau et sous l'eau, l'acquisition des techniques de nage sportive, des virages et des départs de spécialité. On remarque d'ailleurs que ces acquisitions correspondent notamment à celles prescrites par les textes officiels en EPS parus entre 1967 et 1986²³⁶⁵. Outre le fait que les enseignants d'EPS stagiaires ont souvent eu l'occasion de réactualiser au cours de ces diverses FPC leurs connaissances sur les nages sportives (aspects techniques), les règlements de la FINA et les textes officiels de l'EPS, ils ont pu également se former au tournant des années quatre-vingt sur des thématiques plus ciblées²³⁶⁶ telles que : les sujets aquaphobes et le stress aquatique, la résolution des problèmes respiratoires, la gestion de l'hétérogénéité des élèves, les différents modes d'entrée dans le milieu aquatique (les jeux, la natation synchronisée, le plongeon...), la gestion des bassins et du matériel (la bouée, la ceinture à bouchons...), l'utilisation de la vidéo et la question des apprentissages en natation, les évaluations certificatives et les grilles d'observation/évaluation.

S'agissant du déroulement de ces FPC natation, nous observons que dans bien des cas les intervenants ont alterné des séances théoriques (rappels techniques et réglementaires, visionnage de vidéo pédagogique) avec des séances pratiques en piscine durant lesquelles ils (les stagiaires) ont pu soit observer des élèves en situation réelle d'apprentissage de la natation et/ou observer, voire filmer, leurs collègues stagiaires en situation d'intervention (action située et formation d'un praticien réflexif). Ces séances pratiques se prolongeaient fréquemment par un « débriefing » sur l'activité des élèves et des collègues intervenants. En ce qui concerne les caractéristiques des intervenants/formateurs ils étaient, selon nos sources ici, majoritairement des enseignants d'EPS reconnus comme étant, de part leur itinéraire biographique personnel et professionnel, des spécialistes de la natation en EPS et, souvent aussi, dans le champ sportif. Nous remarquons d'ailleurs que R. Catteau, enseignant d'EPS et CTR de natation,

²³⁶⁵ Voir à ce sujet Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 1. Les curricula formels en natation 1945-1995.

²³⁶⁶ Ces thématiques correspondent à des préoccupations professionnelles assez récurrentes au niveau de l'enseignement de la natation en EPS.

a animé durant toute la seconde moitié du XXe siècle de très nombreuses FPC natation à Lille, à Caen²³⁶⁷ etc. durant lesquelles il a pu largement diffusé son paradigme didactique qui a lui-même évolué au fil du temps²³⁶⁸ entre 1960 et 1995. Enfin, indiquons que les enseignants de la population étudiée ont souvent déclaré que la FPC a généralement constitué un moment très important d'échanges entre les collègues et les intervenants sur leurs propres expériences de terrain concernant l'enseignement de la natation. Si ces discussions ont permis d'échanger des savoirs d'action professionnelle, elles leur ont aussi donné la possibilité de se rassurer sur la pertinence de leur enseignement de la natation tant du point de vue des contenus dispensés que des méthodes pédagogiques employées (globale, analytique, ludique, avec ou sans matériel...) pour y parvenir.

Les résultats que nous avons pu mettre ici en lumière à propos de l'évolution de FPC natation entre 1960 et 1995, confirment ceux qui ont été mis par ailleurs en évidence par M. Attali et J. Saint-Martin pour les FPC en EPS à l'échelon national et, de manière plus ciblée, sur l'académie de Grenoble²³⁶⁹. Effectivement, selon eux, au-delà des lois organiques qui ont encadré la FPC chez les enseignants, (1969, 1971, 1982, 1998) celles développées en EPS portent l'empreinte des lignes d'évolution suivantes :

1/. Années soixante : FPC sous la forme de connaissances techniques et réglementaires sur les gestes sportifs les plus caractéristiques. Il s'agit de FPC techno-centrées ouvrant sur des progressions d'exercices analytiques parfois décontextualisées du champ de l'EPS et de l'école.

2/. Années soixante : FPC sous la forme de construction de solutions pratiques un peu passe par tout, c'est-à-dire des progressions de situations d'apprentissage pour parvenir à enseigner à tous les élèves des techniques sportives dans des conditions d'enseignement pourtant souvent différentes. En outre, elles proposent aux stagiaires de réactualiser leurs connaissances techniques et de participer directement à l'élaboration des solutions trouvées pour faire évoluer leurs propres pratiques quotidiennes. Ainsi, les FPC offrent aux stagiaires un espace pour communiquer sur leur manière d'intervenir (savoirs d'action professionnelle) au plan pédagogique en s'observant d'ailleurs parfois mutuellement avec des élèves en situation d'apprentissage.

3/. Années quatre-vingt : FPC plus axées sur l'activité du sujet apprenant et les aspects éducatifs du sport en EPS. Les FPC se centrent davantage d'une part, sur l'activité des élèves, sur les difficultés qu'ils rencontrent lorsqu'ils sont confrontés à diverses APSA et, d'autre part, sur l'activité pédagogique des enseignant(e)s en situation réelle d'enseignement à partir de grilles d'observation. Mais, les enseignant(s)

²³⁶⁷ Raymond Catteau, à la retraite aujourd'hui, pilote encore des FPC natation sous la forme de séminaires comme celui qui a lieu entre 2004 et 2008 à la piscine de Dinard. Voir à ce sujet son dernier livre et le DVD, R. Catteau (2008). *op.cit.*

²³⁶⁸ De la modélisation E-R-P datant des années 50, à celle du triple corps flottant-projectile-propulseur développée au début des années 90.

²³⁶⁹ M. Attali, & J. Saint-Martin (2006, b). *op. cit.*

y viennent aussi et encore pour se recycler sur les techniques sportives et les nouvelles manières de les transmettre (innovations pédagogiques). La FPC permet alors d'introduire dans la professionnalité des hommes de base de l'EPS des innovations pédagogiques telle que la pédagogie par objectifs que se chargent alors de diffuser, à l'échelon national, Jacqueline Marsenach et Robert Mérand alors enseignant-chercheurs à l'INRP²³⁷⁰. L'analyse de l'activité des élèves et de l'enseignant semble s'accroître par rapport à la décennie précédente. Nonobstant, les FPC demeurent toujours un moment d'échanges entre les collègues de solutions pratiques, voire de recettes, à propos de l'enseignement technologique des APS en EPS en fonction des expériences vécues de chacun et des contextes scolaires rencontrés au travail.

4/. Années quatre-vingt-dix : FPC axées plus majoritairement sur des formations disciplinaires (la technologie des APS, les contenus d'enseignement par APS, la didactique de l'EPS) que sur des formations transversales (les évaluations, la pédagogie différenciée, les projets²³⁷¹). Cette tendance montre que les enseignant(e)s d'EPS restent dans l'ensemble très attachés au fait de trouver par le biais des FPC des réponses concrètes et locales à leurs préoccupations professionnelles quotidiennes (connaissances technologiques, contenus d'enseignement) plutôt que des éléments transversaux liées aux problématiques générales de l'école et de l'EPS en quête de reconnaissance scolaire.

Entre 1960 et 1995, l'évolution de la FPC chez les enseignants d'EPS apparaît comme étant un puissant moyen de diffuser de nouvelles manières d'enseigner l'EPS et d'unifier les pratiques professionnelles autour de compétences communes et d'un mandat que seuls les enseignant(e)s d'EPS savent alors maîtriser et donc enseigner²³⁷². La FPC permet donc de mettre à distance d'autres professionnels du sport à l'instar des titulaires de brevet d'État qui furent, rappelons le, invités à participer à l'enseignement de l'EPS suite à la mise en place des CAS en 1971 (circulaires du 9 septembre 1971 et du 1^{er} juillet 1972) et des SAS en 1977 (circulaire du 24 mars 1977). Ainsi, la FPC participe directement au processus de construction et de préservation de l'identité professionnelle des enseignant(e)s d'EPS entre des cultures sportives et la culture scolaire. En participant pleinement à l'évolution de la professionnalité des enseignant(e)s d'EPS, elle (la FPC) devient un enjeu et un moyen pour faire évoluer selon des normes implicites ou explicites les pratiques pédagogiques réelles de terrain (la base) dans l'optique de justifier la place d'une EPS scolaire uniquement dispensée par un personnel spécialement formé, recruté et recyclé pour être le seul à pouvoir le faire.

²³⁷⁰ M. Attali, & J. Saint-Martin (2006). *op.cit.* 132.

²³⁷¹ *Ibid.*, 141.

²³⁷² La menace éventuelle d'un doublon avec les compétences dont disposent alors les titulaires d'un brevet d'État sportif s'éloigne donc. Ainsi, les enseignants d'EPS deviennent les seuls maîtres de leur mandat et de leur licence d'exercer jusqu'à parfois des incompréhensions sémantiques de la part de ceux qui ont parfois fait l'effort de comprendre les nouvelles pratiques discursives de l'EPS. Un jour il faudra bien faire l'histoire des progrès réels de l'EPS à l'aune de ses transformations tant au niveau des élèves que de celui de enseignants d'EPS (statuts, émoluments) et de la discipline.

Les témoignages suivants illustrent les apports de FPC natation en ce qui concerne plus spécifiquement les savoirs d'action liés à la pédagogie de la natation :

Extrait n°1 : Madame X, née en 1941, certifiée, CREPS de Poitiers promotion 1961-1962, puis IREPS de Paris promotion 1962-1965.

« Comme toutes les FPC (des années 70 aux années 90), le but étant de rencontrer des collègues, l'intérêt de parler ensemble, de nos méthodes, de nos expériences. »

Extrait n°2 : Monsieur né en 1942, certifié, CREPS de Dinard promotion 1964-1965, puis Houlgate promotion 1966-1967 :

« Avec R. Catteau, stage Talence 1967 : 1 séance de 2h par jour comprenant une pratique personnelle avec des moments de discussion et d'informations relatives à l'enseignement : moyens d'enseigner tenants et aboutissants. Un stage à Mâcon vers 1972 : stage spécifique pour les CPD EPS : pratique personnelle, préparation de séances et exécution des séances avec les enfants suivies de bilans, discussions et retour à la théorie ... Stage aussi pour les CPD à Evron sur l'aménagement des piscines autour de 1975. J'ai également vécu eu une autre formation avec R. Catteau au cours des années quatre-vingt sur notamment les grilles de compréhension de l'activité elle-même : respiration-propulsion-flottaison. Ces grilles m'étaient suffisantes pour guider les nécessités du moment : points à travailler selon les publics scolaires et les niveaux de pratique. J'ai participé aussi à des essais d'amélioration des installations pour permettre un abord plus global de la relation à l'eau : lignes d'eau, câbles, cages immergées etc. On s'est souvent trouvés en échec dans ces domaines pour des raisons matérielles : coût, imprévisions lors de la construction des bassins de possibilités de leur adaptation, temps d'installation/temps d'utilisation ou humaines blocage de certains MNS ou responsables municipaux. »

Extrait n°3 : Monsieur X, né en 1945, CREPS Reins 1964-1965, ENSEPS promotion 1966-1969.

« Avec Raymond Catteau lors des Journées Debeyre (années 80) nous avions à la fois du théorique et du pratique. L'innovation était pour moi la recherche du parfait équilibre dans l'eau d'où un travail avec la planche soit sur le ventre ou sur le dos avec la recherche de l'horizontale sinon adieu la planche et cette position où il fallait à la fois trouver l'équilibre, respirer, se propulser en avant ou en arrière. Cela m'a beaucoup aidé dans ma démarche pédagogique. »

Extrait n°4 : Monsieur X né en 1959, certifié IREPS de Nancy promotion 1969-1972 :

« Mon enseignement a évolué quand j'ai fait une première expérience de stage FPC (années 1980) où l'on n'a pas parlé performance, mais plutôt allongement, glissée, flottaison. Là était peut-être la clef de mon problème de manque de flottabilité. Toujours est-il que cette expérience m'a marqué comme celle du water-polo. Expériences que j'ai bien sûr essayées de transmettre dans ma pédagogie. »

Extrait n°5 : Monsieur X, né en 1949, maître d'EPS, CREPS de Nancy promotion 1973-1975 :

« La connaissance de la didactique du water-polo (FPC en 1993) a transformé ma conception de l'enseignement de la natation, plus axée sur l'aisance aquatique que sur la performance et la technique de nage. »

Extrait n°6 : Madame X, née en 1956, CREPS de Montpellier promotion 1975-1979 :

« FPC Académie de Versailles années 80 : La natation au collège. Je me souviens simplement que les collègues étaient très demandeurs de "recettes". Nous souhaitions repartir avec un certain nombre d'exercices originaux dans les domaines de la propulsion, flottaison et respiration. Nous les expérimentions ensuite et les adaptations à nos élèves. »

Si les enseignants d'EPS ont su trouver dans les FPC natation entre autres des savoirs théoriques et d'action professionnelle (par hétéro-formation et co-formation) pour d'une part, recycler leurs connaissances technologiques sur les APS et, d'autre part, faire éventuellement évoluer et progresser leur manière d'aborder leur enseignement de la natation en EPS, ils ont également pu compter sur des revues professionnelles pour y rechercher des solutions pratiques en réponse à leurs problèmes professionnels quotidiens.

2.2. Les revues professionnelles : l'hégémonie de la *Revue EPS* 1950-1995

C'est à partir des questionnaires renseignés (n=143) que nous avons pu établir la liste des revues professionnelles qu'ils disent avoir régulièrement consultées au cours de leur carrière pour y rechercher, selon eux, des réponses concrètes et des solutions à leurs problèmes quotidiens d'enseignant(e) d'EPS sous la forme de progressions d'exercices ou de situations à l'endroit, en l'occurrence de l'enseignement, de la natation en EPS. Le tableau n°128 ci-dessous indique la liste des revues professionnelles citées par ordre d'importance (nombre de fois citées).

Liste des revues professionnelles citées	Quantité de fois citées
<i>Revue EPS</i> (1950)	93
<i>Hyper EPS, Bulletin de l'Amicale ENSEP</i> (1936)	11
<i>Revue Dire en APS CPS-FSGT</i> (1981)	9
<i>Spirales</i> (1983)	5
<i>Sport et Vie</i> (1990)	4
<i>Cahiers EPS académique de Nantes</i> (1989)	3
<i>Cahiers pédagogiques</i> (1945)	2
Total	127

Tableau n°128 : Liste des revues professionnelles pour l'ensemble de la population étudiée (n=143).

Pour notre étude, nous nous sommes seulement limité à l'analyse de contenu des articles de natation²³⁷³ parus dans le *Revue EP.S*²³⁷⁴ entre 1950 et 1995 de nature :

- didactique et pédagogique (DP), soit des savoirs d'action professionnelle ;
- didactique et pédagogique et évaluatif (DPE), soit des savoirs d'action professionnelle ;
- technique (T), soit des savoirs (technico)-théoriques ;
- méthodologique sur l'entraînement (ME), soit des savoirs d'action professionnelle.

S'agissant du repérage des articles de nature didactique et pédagogique, nous nous sommes référé aux critères définis par Pierre Arnaud (1985) pour relever méthodologiquement ces articles parus dans la *Revue EP.S*. Nous avons pu alors les différencier des articles techniques et des articles sur l'entraînement en natation.

²³⁷³ Entre 1950 et 1995, d'autres articles ont paru dans la *Revue EP.S* sur la natation au travers de ses aspects historiques, événementiels..., mais aussi sur les résultats sportifs liées aux compétitions internationales comme celui de G. Garret, (1960). « Les enseignements de Rome. » *op.cit.* ; (1965). « Natation. » *op.cit.* ; de P. Guerpillon (1981). « Natation, évolution des modèles techniques de propulsion. » *Revue EP.S*, 167, 27-30 ; de R. Alix (1995). La natation au temps de Rabelais. » *Revue EP.S*, 252, 72-74 ; de T. Terret (1995). « Traité complet de natation Vicomte de Courtivron. » *Revue EP.S*, 254, 65-68.etc. Dans notre étude, nous n'avons pas pris en compte ces articles culturels ou événementiels dans la mesure où ils n'apportent pas directement aux enseignant(e)s d'EPS de terrain des savoirs technico-théoriques sur les nages sur la pédagogie, l'évaluation et l'entraînement des élèves en natation en EPS. Indiquons d'ailleurs que selon Cécile Collinet sur les 4123 articles parus dans la *Revue EP.S*, entre 1950 et 1990, 864 (soit 20%) ont porté sur l'EPS et 77% sur le phénomène sportif ; in, C. Collinet (1994). L'EPS : problème d'identité à partir de 1950. Étude de la *Revue EP.S*. » *Revue EP.S*, 250, 22.

²³⁷⁴ La bibliothèque de l'université de Caen de Basse-Normandie dispose de quasiment tous les numéros de la *Revue EP.S* parus depuis 1950. Toutefois, il manque les numéros suivants : 1, 24, 25, 26. Ces numéros sont disponibles sous un format numérique sur simple demande aux Éditions Revue EP.S.

Ainsi, selon Pierre Arnaud « *l'article didactique est reconnu lorsqu'il satisfait, simultanément, à cinq caractéristiques :*

- 1/ *intervention d'un enseignant en direction des élèves avec l'intention explicite de susciter ou de guider leur apprentissage ;*
- 2/ *mise en œuvre de situations instrumentales (systèmes tâches objectifs, dispositif, consignes) ;*
- 3/ *lieu d'intervention l'enseignement du second degré ;*
- 4/ *moment d'intervention : les heures d'EP obligatoires dans l'emploi du temps élève du second degré ;*
- 5/ *Le didacticien, celui qui écrit l'article un éducateur. »*²³⁷⁵

Fort des ces critères de choix, Pierre Arnaud a alors retenu dans la catégorie *article didactique* parus dans la *Revue EP.S*, les productions écrites contenant les *items* suivantes : « *technico-pédagogiques, les progressions d'enseignement, les exemples de séances, de leçons, les répertoires d'exercices, de jeux, les circuits, les parcours, bref, toutes contributions donnant à voir et à lire.* »²³⁷⁶ ; c'est-à-dire, comme l'avait par ailleurs déjà indiqué Claudine Leray dans son travail de thèse, toutes celles qui montrent « *voici ce que je fais et comment je procède.* »²³⁷⁷ Parmi les articles didactiques parus dans la *Revue EP.S* nous avons distingué ceux qui en plus proposent des outils pour évaluer les élèves.

Pour ce qui relève du repérage des articles de nature technique (savoir en actes des experts ou des novices en natation), nous avons regroupé dans cette catégorie tous ceux qui proposaient l'*item* lié à une analyse descriptive des techniques de nage sportive (équilibre, respiration, mouvements de bras, mouvements des jambes, coordination), des virages et des départ (photos, kinogrammes) à partir de l'investigation ordonnée de la motricité des nageurs experts (les champions de natation) ou moins experts.

Enfin, s'agissant de la catégorie des articles sur l'entraînement en natation, nous avons retenu tous ceux qui contenaient les *items* liés à des propositions sur la planification de l'entraînement sous la forme de périodisation de travail et/ou de séances d'entraînement sous la forme d'exercices ou de séries types pour des nageurs débrouillés voire experts.

²³⁷⁵ P. Arnaud, (1985). « La revue EPS et l'innovation didactique 1950-1982 ». *Revue EP.S*, 192, 32.

²³⁷⁶ *Ibid.*, 32.

²³⁷⁷ C. Leray (1975). *Le rôle de la Revue EP.S dans la formation professionnelle continue des éducateurs physiques*. Thèse pour le doctorat de 3^e cycle en Sciences de l'éducation, Université de Paris VII, citée par P. Arnaud (1985). *op.cit.*, 32.

Mais, pourquoi n'avons-nous retenu que la *Revue EP.S* et pas les autres citées par les témoins ?

Tout d'abord, parce que c'est celle qui a été la plus massivement citée par les sujets de la population ici étudiée (73%) comme étant une (la) référence pour y trouver notamment des savoirs pratiques ; c'est-à-dire des savoirs d'action professionnelle pour l'enseignement des APS en général et de la natation en particulier. Les revues *Hyper-EPS* (au départ Bulletin de liaison de l'Amicale des anciens des ENSEPS) et *Revue Dire en APS du CPS-FSGT* n'ont été respectivement mentionnées que dans 8,5% des cas pour la première et 7% pour la seconde. Toute chose étant égale par ailleurs, ces plus faibles pourcentages s'expliquent sans doute par le fait que, contrairement aux autres revues citées, la *Revue EP.S* a continuellement paru entre 1950 et 1995 et même encore de nos jours.

Indiquons d'ailleurs qu'entre 1945 et 1995 il a existé au sein de l'univers professionnel des enseignant(e)s d'EPS de nombreuses autres revues²³⁷⁸, dont la plupart sont mortes aujourd'hui. Toutes ces revues ne partageaient pas loin s'en faut les mêmes points de vue sur ce que devait être l'enseignement de l'EPS tant du point de vue des contenus que des moyens pédagogiques utilisés. Or, durant la seconde moitié du XXe siècle, il apparaît clairement que la *Revue EP.S* a occupé une position quasi hégémonique²³⁷⁹ sur toutes les autres revues traitant de questions relatives à l'EPS. Cette hégémonie éditoriale a accentué la marginalisation des autres revues et des conceptions qu'elles défendaient. Rappelons alors, sans toutefois trop les détailler, l'origine de la *Revue EP.S*, ses objectifs de formation, ses lignes d'évolution et ses enjeux professionnels.

2.2.1. L'origine de la *Revue EP.S*

La *Revue EP.S* voit le jour en 1950 suite à la transformation du bulletin *Les notes techniques de l'ENEPS*. Ce bulletin existait depuis 1941 à l'initiative des élèves-professeurs de l'ENSEP pour permettre la diffusion « de notes de cours (préparation du professorat), des informations et nombre de documents

²³⁷⁸ Comme par exemples, la *Revue de l'INS* (de juillet 1947 à novembre 1959) de tendance sportive et concurrente des *Notes techniques et pédagogiques de l'ENSEPS* (pour les professeurs d'EPS) qui s'adressait plutôt aux maîtres d'EPS et aux entraîneurs devient en 1949 *Les cahiers techniques et pédagogiques de l'INS* ; la revue *Héraclès* (de mars 1946 à juillet 1950) tendance éclectique ; la revue *L'homme sain* (de 1950 à 1961) qui sera prolongée par les *Cahiers scientifiques d'EP* liée à la tendance gymnastique suédoise, la revue *Dire en APS CPS-FSGT* inhérente à la tendance sportive (FSGT), la revue *Hyper-EPS de l'AEPS* tendance APS, la revue *Spirales de Lyon* (1983) tendance APS, la revue les *Cahiers EPS de l'académie de Nantes* (1989) tendance conduites motrices en référence à la socio-motricité de Pierre Parlebas.

²³⁷⁹ Sur un plan quantitatif, selon C. Leray les tirages de la *Revue EP.S* (cinq, puis 6 numéros par an) sont passés de 1500 exemplaires en 1950 à 23 000 en 1974. C. Leray (1975). *op.cit.*, 1. Au début de l'année 2000, les tirages avoisinaient, selon Claudine Leray alors directrice des Éditions Revue EP.S, les 26000 exemplaires. En ce qui concerne d'autres revues, les trois premiers numéros de la revue *Spirales* sont tirés 10 000 exemplaires puis les suivants autour de 3000 exemplaires. La revue *Les Cahiers EPS de l'Académie de Nantes* est tirée, au tournant des années quatre-vingt-dix, à 2000 exemplaires soit 7% d'abonnées par rapport à l'effectif total des enseignant(e)s d'EPS, voir à ce sujet B. Lebrun (2006). « Les revues professionnelles : entre débats et orientations. », in, M. Attali, et al. (2006). *op.cit.*, 48-60.

rare dans cette période exceptionnelle. »²³⁸⁰ À la Libération²³⁸¹, ce bulletin fut géré par l'Amicale des anciens élèves de l'ENSEP. Selon Claudine Leray, il (le bulletin) « change alors de format et de présentation et accorde une plus large place à la pédagogie. »²³⁸². Les *Notes techniques* deviennent alors en 1946 les *Notes techniques et pédagogiques de l'ENSEP*. Mais à l'époque ceux²³⁸³ qui avaient en charge ces *Notes techniques*²³⁸⁴, comme Jean Vivès alors professeur à l'INS puis à l'ENSEPS, souhaitaient produire à une plus grande échelle une revue de qualité pour diffuser plus largement aux éducateurs physiques et sportifs des connaissances et des savoirs pour les informer et les perfectionner dans le domaine notamment de la pédagogie sportive à l'école sans, pour autant ignorer, les vertus de la gymnastique de formation d'obéissance suédoise. Laudateurs de la pédagogie sportive, les responsables de la *Revue EP.S* veilleront à l'époque à ne jamais tomber dans la réification de la motricité des élèves en raison sans doute de leurs influences vis-à-vis du mouvement *Peuple et Culture*²³⁸⁵. En juillet 1950, c'est la naissance de la *Revue EP.S* et de son Comité d'études et d'informations pédagogiques. Le secrétariat d'État à la Jeunesse et aux Sports apporta à la *Revue EP.S* une aide financière et un parrainage en lui achetant notamment à l'époque « deux cents abonnements annuels instaurant ainsi une certaine dépendance institutionnelle. »²³⁸⁶

2.2.2. Les objectifs de formation de la *Revue EP.S*

D'une manière générale, on peut dire que la *Revue EP.S* a assuré, entre 1950 et 1995, auprès de ces nombreux lecteurs les moyens et les objectifs suivants :

- un moyen d'auto formation dans la mesure où « elle permet à ses lecteurs d'acquérir un certain savoir, de se perfectionner, d'actualiser leurs connaissances. »²³⁸⁷ ;
- un moyen d'information et de formation « complémentaire de toute action de formation professionnelle continue. »²³⁸⁸ ;

²³⁸⁰ C. Leray, (1975). *op.cit.*, 1.

²³⁸¹ En 1946 l'ENEPS change de nom, elle devient l'École normale supérieure d'EPS.

²³⁸² *Ibid.*, 1.

²³⁸³ Robert Mérand, professeur à l'ENSEPS devient en 1948 secrétaire de l'Amicale et responsable de la publication des *Notes techniques*.

²³⁸⁴ On estime les tirages de ces *Notes techniques et pédagogiques* à 1550 exemplaires fin 1947, à 1170 en 1948 et à 970 en 1970, soit une progressive décroissance. In, B. Lebrun, (2006). *op.cit.*, 41.

²³⁸⁵ À la Libération, ce mouvement d'éducation populaire regroupe de nombreux « anciens » résistants, à l'instar de Joffre Dumazedier ancien élève de l'école d'Uriage sous Vichy, qui ont milité pour la démocratisation (*Peuple et Culture*) de la culture académique (sérieuse) et populaire comme le sport et les APS de loisir. Au sein du mouvement *Peuple et Culture* Joffre Dumazedier avait notamment en charge les questions sociales et pédagogiques.

²³⁸⁶ B. Lebrun (2006). *op.cit.*, 49.

²³⁸⁷ C. Leray (1975). *op.cit.*, 2.

²³⁸⁸ *Ibid.*, 2.

- un moyen de formation initiale pour tous les étudiants en EPS sous la forme notamment d'outils opérationnels ;
- un canal de diffusion pour la parole d'autorité (Inspection générale de l'EPS, ministres de tutelle) ;
- une tribune pour les différents leaders conceptuels de l'EPS (J. Teissié, P. Parlebas...) notamment ceux liés au courant sportif éducatif en EPS (J. de Rette, R. Mérand...).

2.2.3. Les lignes d'évolution et enjeux défendus par la *Revue EP.S*

De nombreux travaux historiques²³⁸⁹ nous permettent de dresser une périodisation de la *Revue EP.S* entre 1950 et 1995 :

- période 1950 à 1960 : la nature des articles publiés s'inscrit dans la continuité de ceux parus dans les *Notes techniques et pédagogiques de l'ENSEP* à savoir la pédagogie et la didactique sportive. Durant cette période, ce sont pour l'essentiel les professeurs d'EPS dans les Écoles de cadres (surtout aux ENSEPS, 57 articles sur 70) et les professeurs d'EPS en établissements scolaires (enseignement secondaire, 60 articles sur 64) qui se partagent les pages de la *Revue EP.S*²³⁹⁰ ;
- période 1961 à 1971 : c'est sans doute avec l'introduction massive du sport en EPS que l'on voit publier davantage d'articles écrits, par des techniciens du secteur sportif alors diplômés fédéraux, sur les techniques sportives et l'animation sportive, au détriment d'une légère baisse des articles didactiques²³⁹¹. La *Revue EP.S* apporte alors aux hommes de terrain des outils opérationnels pour répondre à la sportivisation officielle de l'EPS et la démographisation scolaire²³⁹² ;
- période 1971 à 1984²³⁹³ : la dynamique de stratégie identitaire qui a conduit le champ de l'EPS à prendre une certaine distance vis-à-vis des pratiques sportives par différenciation et autonomisation - afin d'éviter

²³⁸⁹ Entre autres, C. Leray, (1975). *op.cit.* ; P. Arnaud, (1985). « La revue EP.S et l'innovation didactique 1950-1982 ». *op.cit.*, *Revue EP.S*, 192, 30-37 ; *Revue EP.S*, 194, 22-25 ; P. Arnaud, (1986). *op.cit.* ; *Revue EP.S*, 198, 24-27 ; *Revue EP.S*, 200-2001, 181-184 ; J.-P. Barrué (1996). « L'EPS et ses références. Regards à travers le *Revue EP.S* 1950-1992 », *Revue EP.S*, 258, 71-74 ; C. Vivier, et coll., (2000). « Statuts et sphères d'appartenance des auteurs de la revue EP.S (1970-2000). In, T. Terret (dir.), (2000, a). *op.cit.* 87-120. ; M. Attali (2005). « Le genre dans la Revue EPS. » In, J. Saint-Martin et T. Terret (2005). *Apprentissage du genre et institutions éducatives*. Actes du 11^e Carrefour d'histoire du sport. Paris, L'Harmattan, vol.3, 283-302 ; B. Lebrun (2006). *op.cit.*

²³⁹⁰ P. Arnaud, (1985). *op.cit.*, *Revue EP.S*, 192, 33.

²³⁹¹ Selon P. Arnaud, (1985). *op.cit.*, *Revue EP.S*, 192, 33 ; entre 1961 et 1971 ce sont 13,47% des articles qui sont écrits par des techniciens du secteur sportif contre 5,23% pour la période allant de 1950 à 1960.

²³⁹² A. Prost, (1992). *op.cit.*, 158-159.

²³⁹³ Selon Claudine Leray (1975). *op.cit.* ; en 1975, les enseignant(e)s d'EPS représentent 61,9% (maîtres auxiliaires 16%, chargés d'enseignement et PA EPS 3,3%, maîtres d'EPS 17,6% professeurs d'EPS 62%) des abonnés à la *Revue EP.S* et 35% d'étudiants. À noter que parmi tous les abonnés les hommes représentent, en 1975, 66% de l'effectif total donc soit 34% des femmes. On suppose alors que les femmes avaient sans doute, en raison de leurs occupations extra-professionnelles, moins de temps que les hommes pour lire la *Revue EP.S*.

d'être sans doute externalisée et prise en charge *in fine* par d'autres acteurs du secteur sportif que sont les titulaires de brevet d'État sportif²³⁹⁴ - a eu pour effet de voir publier davantage d'articles ayant pour objet la didactisation des APS²³⁹⁵, les plus pratiquées en France et à l'école²³⁹⁶, et sur les questions relatives à l'activité adaptative des élèves en EPS. La *Revue EP.S* s'avère être là un outil au service d'une corporation pour défendre une identité professionnelle (mandat prescrit et licence d'exercer) au moment où elle a été vraisemblablement menacée. Les enseignants d'EPS en poste dans les établissements scolaires prennent alors majoritairement la plume dans les colonnes de la *Revue EP.S* pour y faire part de leurs expériences de terrain en s'étayant sur un cadre théorique emprunté aux sciences humaines. En 1981, la *Revue EP.S I* voit le jour pour traiter des questions relatives à l'EPS au niveau du 1^{er} degré. Elle s'adresse alors principalement aux instituteurs dans l'optique de leur apporter des solutions concrètes et adaptées pour enseigner les APS dans le secteur du 1^{er} degré ;

- période 1985-1995 : tout en continuant à faire paraître des articles didactiques, la *Revue EP.S* devient « un support de communication utilisé par l'inspection générale et l'organe de la promotion d'une doxa scolaire »²³⁹⁷. Ainsi, elle a participé à l'avènement d'une didactique disciplinaire et faire ainsi reconnaître l'EPS comme étant une discipline scolaire à part entière ; depuis qu'elle avait notamment réussi à réintégrer le giron de l'Éducation nationale en 1981 après, il est vrai, une période d'après luttes syndicales contre le pouvoir politique alors en place (1969-1980)²³⁹⁸.

Durant la seconde moitié du XX^e siècle, on peut affirmer que d'une manière générale la *Revue EP.S* aura permis d'apporter, par auto-formation, à ses très nombreux lecteurs des savoirs et des connaissances à l'endroit notamment de la pédagogie et de la didactique des APS en EPS. Effectivement, ces lecteurs occasionnels ou ces abonnés fidèles ont pu y trouver de nombreuses propositions concrètes à propos de la pédagogie des APS en EPS. Dès lors, la *Revue EP.S* a été un moyen pour eux de pouvoir

²³⁹⁴ Suite à la mise en place des Centres d'animation sportive par les circulaires du 09 septembre 1971 et du 1^{er} juillet 1972, et des Sections d'animation sportive par la circulaire du 24 mars 1977.

²³⁹⁵ Selon P. Arnaud (1985). *op.cit.*, *Revue EP.S*, 194, 25, le nombre d'articles didactiques parus entre 1961 et 1982 passe de 159 à 213 pour 127 numéros de la *Revue EP.S* comprenant au total de 2254 articles. Le nombre moyen d'articles didactiques évolue de 2,60 à 3,22 entre 1961 et 1982 alors qu'il était de 2,73 pour la période allant de 1950 à 1960.

²³⁹⁶ C'est-à-dire par ordre d'importance de pages écrites dans la *Revue EP.S* : les sports collectifs (rugby, football, basket), l'athlétisme, la gymnastique, le ski, le tennis, la natation, les sports de combat ... d'après Claudine Leray (1975). *op.cit.*, 75.

²³⁹⁷ B. Lebrun (2006). *op.cit.*, 50. Pour en attester la preuve, il cite l'article de Jean-Michel Legras (qui a suivi notre mémoire de recherche en MATSER 2 à Caen) qui montre qu'entre 1984 et 1994 l'Inspection générale a utilisé à 18 reprises la *Revue EP.S*, c'est-à-dire 18 articles « consacrés aux instructions officielles, aux réformes des examens, aux commentaires qu'elles appellent de la part de l'Inspection générale, aux orientations passées et actuelles de l'EPS, interviews. » in, J.-M. Legras (1995). « L'EPS aujourd'hui n'est-elle qu'un discours ? Approche de l'EPS à partir du discours institutionnel tenu dans la *Revue EP.S*. » *Revue EP.S*, 251, 57. Exemples d'articles signés par Claude Pineau, alors Inspecteur général de l'EPS : C. Pineau, (1984). « Les nouvelles épreuves au baccalauréat 1984. », *Revue EPS*, *op.cit.* ; C. Pineau, (1989). « Programme et savoirs en EPS. » *Revue EPS*, 216, 25 ; C. Pineau, & A. Hébrard, (1994). « Schéma directeur du programme d'EPS. » *Revue EP.S*, 249, 49.

²³⁹⁸ J.-L. Martin, (2002). *op.cit.*, 135-167 ; J. Rouyer (2004). « Professeurs d'EPS en 2004. D'où venons-nous. Où allons-nous ? », in, SNEP/EPS et Société coll. (2004). *Regards sur l'histoire de l'EPS, des années 60 à nos jours*. Supplément au n°70, *op.cit.*, 3-12.

recycler ou pallier à leur formation initiale. Elle leur a permis de pouvoir compléter leur formation professionnelle continue en découvrant de nouvelles manières de procéder sur le terrain. Enfin, elle leur a donné l'occasion de pouvoir suivre l'évolution des pratiques sportives et des techniques s'y rapportant. Mais, au-delà de ces apports, la *Revue EP.S* aura servi à promouvoir une certaine conception de l'enseignement de l'EPS autour d'une professionnalité axée sur la pédagogie sportive. Entre pragmatisme et opportunisme contextuel, elle aura donc contribué à diffuser, pour ne pas dire à unifier et à homogénéiser, une certaine professionnalité du métier d'enseignant d'EPS faite de gestes et de contenus utiles à la pédagogie et à la didactique des APS. Mais, quel a été l'impact réel des propositions didactiques et pédagogiques parues dans la *Revue EP.S* sur les pratiques pédagogiques des acteurs de terrain ? Ont-elles eu plus d'effets que les réformes et l'évolution des installations sportives (piscines) ? Pour le savoir, seule une analyse diachronique des pratiques pédagogiques passées pourrait nous apporter des éléments de réponse à cette question. Rappelons le, c'est justement l'objet de notre travail de recherche.

2.2.4. L'évolution des articles professionnels natatoires parus dans la *Revue EP.S* 1945-1995

Les deux tableaux ci-dessous (n°129, 130) permettent de visualiser d'une part, l'évolution de la nature des articles parus sur la natation²³⁹⁹ dans la *Revue EP.S*²⁴⁰⁰ et, d'autre part, les caractéristiques des auteurs qui ont rédigé ces mêmes articles entre 1945 et 1995. Quels sont alors les savoirs aquatiques qui ont été diffusés aux lecteurs ?

Années	Typologie des articles ²⁴⁰¹				Totaux articles
	DP	T	ME	DPE	
1950-1959	5	1	2		8
1960-1969	13	11	6		30
1970-1979	18	3	4		25
1980-1989	12	8	4	1	25
1990-1995	9	5	1	6	21

Tableau n°129 : Évolution de nombre d'articles parus sur la natation dans la *Revue EP.S* 1950-1995

Le tableau n°129 nous montre qu'entre 1950 et 1995, la *Revue EPS* a fait paraître, entre autres, 109 articles sur la natation qui ont porté sur : la didactique, la pédagogie y compris les systèmes d'évaluations, les techniques de nage sportive, les virages et les départs de spécialité, et l'entraînement en natation.

²³⁹⁹ Rappelons le, uniquement les articles didactiques et pédagogiques y compris les évaluations, les articles sur les techniques de nage, de virage et de départ, les articles sur la méthodologie de l'entraînement en natation.

²⁴⁰⁰ Voir annexe n°4 : Liste des articles natation parus dans la *Revue EP.S* entre 1950 et 1995 que nous avons ici analysés.

²⁴⁰¹ De part leur nature, certains articles ont été parfois classés dans deux catégories différentes en fonction des *items* traités, A. Robert, & A. Bouillaguet (1997). *op.cit.*.

Années	Auteurs			Statuts auteurs			Origines auteurs		
	Hommes	Femmes	Collectif	Prof EPS	Entraîneurs FFN CTR, CTN, DTN	Autres: instit. CPD.EPS...	Etablit. scolaires	Centre formation : ENSEP/CREPS/INS/UER..	Entraînement : clubs, sports études, CTR..
1950-1959	5	0	2	1	2	2	3		1
1960-1969	24	0	0	17	6	3	0	8	14
1970-1979	25	4	4	18	8	4	2	10	13
1980-1989	25	1	2	20	5	2	3	15	9
1990-1995	19	4	0	19	3	2	5	11	5

Tableau n°130 : Évolution des caractéristiques des auteurs ayant publié des articles sur la natation dans la *Revue EP.S* 1950-1995.

- entre 1950 et 1959 : 62,5% des articles sur la didactique et la pédagogie, 25% des articles sur la méthodologie de l'entraînement, 12,5% des articles sur l'analyse des techniques.

Les auteurs sont majoritairement des hommes en fonction soit dans le champ de la natation sportive (entraîneur) ou dans des établissements scolaires (1^{er} et 2nd degré) ; sur un plan qualitatif les articles ont soit porté sur un enseignement collectif rationalisé et instrumenté de la brasse avec des appareils de sustentation (Trotzier, Beulque) ou sur l'enseignement collectif de la natation (E. Schœbel) à partir de la phase dite de familiarisation aquatique sans aide matérielle (flottaison naturelle, coulée-glissée), puis de l'apprentissage de la brasse sans matériel de sustentation (planche, bouée) ; ces propositions s'inscrivent pour l'essentiel dans les finalités fixées par les IO de 1945 c'est-à-dire l'acquisition d'un savoir nager minimal utilitaire et sécuritaire ; un article, celui de Lucien Zins alors moniteur national de natation FFN, présente la planification annuelle de l'entraînement des nageurs australiens et des séries types pour les entraîner, un article sur l'analyse technique du dauphin papillon ;

- entre 1960 et 1969 : 43,5% des articles sur la didactique et la pédagogie, 36,5% des articles sur l'analyse des techniques, 20% des articles sur la méthodologie de l'entraînement.

C'est durant cette décennie qu'émerge l'enseignement moderne de la natation autour de la familiarisation aquatique sans matériel et de l'acquisition du triptyque « catteaussien » équilibre-respiration-propulsion dans la continuité des propositions de E. Schœbel et G. de Villepion²⁴⁰². Ainsi, l'apprentissage instrumenté de la brasse traditionnelle disparaît des productions écrites pour donner la place à des progressions d'exercices pour l'apprentissage du crawl, du papillon-dauphin (les nages sportives) et des analyses techniques des nages et des virages de spécialité. En ce qui concerne la formation du nageur, Marc Menaud alors professeur d'EPS à l'INS propose trois étapes : initiation, perfectionnement-entraînement, compétition qui correspondent manifestement aux temps de l'EPS fixés par la circulaire du 21 août 1962 « *initiation sportive, entraînement sportif, compétition sportive.* » ; les

²⁴⁰² G. de Villepion (1929). *Nageons*. Paris, Éditions Grasset, 24.

articles sur l'entraînement proposent généralement une planification annuelle composée de trois périodes et des séries types pour chacune d'elles adossées parfois à des séances de musculation ; comme pour la décennie présente ce ne sont quasiment que des hommes qui écrivent dans la *Revue EP.S* ; si 65% d'entre eux sont des professeurs d'EPS en poste soit dans les centres de formation pour y préparer le CAPEPS ou la diplôme de maître d'EPS, en revanche, 23% d'entre eux exercent dans le champ sportif. On remarque qu'il n'y a aucun auteur à travailler dans un établissement scolaire. Durant cette décennie, les auteurs qui publient le plus dans la *Revue EP.S* sont Raymond Catteau (8 articles) professeur d'EPS et CTR natation sur Lille, Marc Menaud professeur d'EPS à l'INS (4 articles), Lucien Zins et Georges Garret tous les deux moniteurs nationaux natation pour la FFN (2 articles chacun) ;

- entre 1970 et 1979 : 72% des articles sur la didactique et la pédagogie, 12% des articles sur la méthodologie de l'entraînement, 16% des articles sur l'analyse des techniques.

On peut dire, à l'aune des *items* récurrents traités dans les articles parus entre 1970 et 1979, que cette décennie s'inscrit pour l'essentiel dans celle qui l'a précédée. En effet, s'agissant des articles didactiques et pédagogiques, on retrouve des propositions autour de l'apprentissage de la natation, sans appareil de sustentation, sous la forme de progressions d'exercices en fonction des niveaux de pratique pour maîtriser le triptyque ERP²⁴⁰³ (R. Catteau), pour acquérir les nages sportives, les virages et les départs de spécialité, pour se perfectionner et s'entraîner. Plus que pour la décennie précédente, les auteurs mobilisent davantage de connaissances scientifiques (l'acte moteur adaptatif) sur l'analyse du milieu aquatique, sur l'activité du nageur expert et sur celle de l'apprenti nageur élève afin de justifier les contenus dispensés et de conduire leur enseignement de la natation. Si l'on voit émerger au cours de cette décennie de nouvelles préoccupations didactiques et pédagogiques en direction d'élèves particuliers comme les sujets aquaphobes (J. Boulin) ou les handicapés physiques et/ou mentaux (J. Vivensang), en revanche, ces propositions s'articulent toujours pour l'essentiel sur le même paradigme didactique et pédagogique que les autres auteurs contemporains, à savoir : la familiarisation, le triptyque ERP, l'apprentissage des nages sportives etc. Sur un plan quantitatif, on note une augmentation du nombre d'articles didactiques et pédagogiques (plus 24,5%) et une chute importante (moins 22,5%) de la quantité d'articles techniques (analyse des nages, des virages et des départs²⁴⁰⁴ de spécialité) parus par rapport à la (quasi-)décade précédente 1960-1969. Ce constat est peut être lié à la volonté et au souci de proposer rapidement aux enseignant(e)s d'EPS sur le terrain des solutions pratiques efficaces pour enseigner des gestes sportifs natatoires. Il s'agit alors de proposer au travers notamment de ces articles didactiques une définition, une sélection, une hiérarchisation, une différenciation des contenus à dispenser. Les auteurs semblent alors plus préoccupés par le fait de communiquer aux enseignants(e)s d'EPS en poste une

²⁴⁰³ Cette tendance est confirmée dans les travaux de Sylvie Slimani (1992). *Contribution à une analyse technique contextualisée de la natation. Repérage d'obstacles techniques*. Mémoire de DEA STAPS.

²⁴⁰⁴ Rappelons que les techniques sportives constituent à l'époque le savoir savant officiel (instructions officielles, évaluations certificatives) de référence pour l'EPS.

structuration de solutions pratiques sous la forme de progressions d'enseignement et d'exercices que de leur proposer de longues analyses techniques (savoirs en actes des experts) relativement à distance des élèves. Pour autant, ces articles n'ignorent pas les techniques de nage sportive, bien au contraire, dans la mesure où elles constituent à l'époque le savoir savant de référence pour l'EPS en atteste la *Programmation des APS* du 3 mai et les IO du 19 octobre 1967. Les articles sur la méthodologie de l'entraînement se maintiennent autour de 20%. En ce qui concerne les caractéristiques des auteurs, on note que les femmes sont nettement plus nombreuses qu'auparavant puisque l'on en dénombre 4 au lieu de 0 pour la décennie précédente²⁴⁰⁵. Outre cette relative féminisation des auteurs, ils demeurent massivement des enseignants d'EPS hommes (58,5%) en poste dans des centres de formation pour les élèves-professeurs ou les élèves-maîtres d'EPS (ENSEPS, CREPS) et des personnels du secteur sportif (27,5%) en activité dans des clubs sportifs ou en détachement à la FFN. Ils sont un peu plus nombreux (2 contre 0) à exercer dans un établissement scolaire. Sur un plan quantitatif les auteurs qui ont le plus publié d'articles dans le *Revue EP.S* sont au cours de cette décennie : Marc Menaud, professeur EPS à la Jeunesse et aux Sports, 3 articles ; Raymond Catteau, professeur d'EPS et CTR à Lille, 3 articles, Pierre Arnaud, professeur d'EPS à l'UEREPS de Lyon, et Gérard Broyer chargé de cours de psychologie à l'UEREPS de Lyon 3 articles ; Jean Vivensang, professeur d'EPS au CREPS de Bordeaux, 2 articles ; Daniel Boucher entraîneur natation à Dinard, 2 articles ; Pierre Saint-Marty professeur d'EPS au CREPS de Toulouse, également 2 articles ;

- entre 1980 et 1989 : 48% des articles sur la didactique et la pédagogie, 32% des articles sur l'analyse des techniques, 16% articles sur la méthodologie de l'entraînement, 4% des articles sur l'évaluation.

Si au cours de la décennie précédente le nombre d'articles techniques avait chuté, en revanche, entre 1980 et 1989, on retrouve quasiment la même quantité d'articles de cette nature que pour la période allant de 1960 à 1969. Ce regain d'intérêt pour l'analyse des techniques de nage sportive (virages et départs)²⁴⁰⁶ est sans doute lié à l'introduction en 1984 d'un 100m 4 nages chronométré, adossé à des démonstrations techniques ou de spécialité (crawl, papillon, dos, brasse), dans le cadre des épreuves d'EPS pour les baccalauréats et les brevets de techniciens²⁴⁰⁷. Par rapport à la décennie précédente, la quantité d'articles didactiques et pédagogiques baisse de 20% en raison sans doute d'une part, de la création en 1981 de la *Revue EPS I* en direction de l'enseignement de l'EPS au niveau du 1^{er} degré et, d'autre part, qu'il n'y a pas eu durant cette décennie de révolution copernicienne concernant la didactique et la pédagogie de la natation. En l'espèce, on en reste aux propositions de R. Catteau même si elles ont

²⁴⁰⁵ Nous n'avons pas tenu compte des productions écrites collectives car l'identité de genre des auteurs n'a pas toujours été mentionnée.

²⁴⁰⁶ Voir par exemples : C. Dubois, & J.-P. Robin, (1984). « Le dos. » *Revue EP.S*, 187, 17-21 ; J.-L. Morin, (1987). « Le virage culbute en crawl. » *Revue EP.S*, 199, 35-37 ; R. Martinez, & M. Scelles, (1988). « Le virage papillon. » 211, 34-36 ; C. Dubois, J.-P. Robin, C. Darquie, (1989). « Baccalauréat : le 100m 4 nages », *Revue EP.S*, 215, 56-56.

²⁴⁰⁷ Circulaire du 10 août 1984, BOEN n°33, *op.cit.*, 3215-3217.

entre temps évolué en intégrant notamment dans le triptyque ERP les fonctions liées à l'orientation, la prise d'informations et celles inhérentes à la cage thoracique (cycle respiratoire, prise d'appui). La quantité d'articles sur la méthodologie de l'entraînement reste stable autour de 16%. C'est sans doute avec la mise en place des procédures d'évaluation de l'EPS au collège, à compter de 1985 (IO de 1985), que l'on voit émerger une nouvelle catégorie d'articles²⁴⁰⁸ basée sur l'évaluation des élèves en EPS au niveau du Brevet des collèges en tenant compte alors des exigences prescrites : 1/3 de la note sur la performance et 2/3 sur les conduites motrices, l'investissement et les progrès. Ces articles contiennent pour l'essentiel des grilles comportementales, des nomogrammes, des barèmes et des progressions d'exercices pour préparer les élèves à ces mêmes évaluations. Les auteurs qui ont le plus publié durant cette décennie sont majoritairement des hommes (89%), enseignants d'EPS (74%) en poste dans des centres de formation (55,5%) pour les élèves-professeurs d'EPS (UEREPS), les élèves professeurs-adjoints d'EPS (CREPS) ou le professorat de sport (INSEP) ainsi que des personnels du secteur sportif (33%) en activité dans des sections sport-études ou à la FFN : C. Dubois et J.-P. Robin, professeurs d'EPS à l'INSEP, 6 articles, D. Mestéjanot, professeur d'EPS en établissement scolaire, 2 articles, E. Bordat, professeur d'EPS en CREPS, 2 articles, R. Catteau, toujours professeur d'EPS et CTR natation à Lille, 1 article ;

- entre 1990 et 1995 : 43% des articles sur la didactique et la pédagogie, 28% des articles sur l'évaluation, 24% des articles sur l'analyse des techniques, 5% articles sur la méthodologie de l'entraînement.

Au cours de cette demi-décennie²⁴⁰⁹, ce sont les articles sur l'évaluation de la natation en EPS adossés à des propositions de progressions de situations qui ont été les plus nombreux à paraître (un peu plus de 24%). On suppose que cette tendance exprime une stratégie identitaire qui a consisté pour l'EPS à se parer des attributs scolaires (processus de scolarisation²⁴¹⁰), comme le sont les procédures d'évaluation afin de lui permettre d'être reconnue *in fine* comme étant une discipline d'enseignement à part entière. Si les articles didactiques et technologiques baissent sensiblement, ce sont surtout les articles sur la méthodologie de l'entraînement qui enregistrent la plus forte diminution (moins 11%). Ces observations attestent (encore) de l'accentuation du processus de scolarisation de l'EPS et de relative dé-sportivisation vis-à-vis de l'entraînement et de la spécialisation technique. Tout se passe comme si le champ de l'EPS cherchait, pour exister pleinement, à définir une natation scolaire de l'intérieur, autrement dit une natation autotélique. Durant cette période, ce sont les enseignants d'EPS qui restent les plus prolifiques (79%) dans les colonnes de la *Revue EP.S* sur la natation par rapport aux acteurs du champ sportif (12,5%). En outre,

²⁴⁰⁸ Comme par exemples : M. Billard (1987). « Natation : évaluation au Brevet des collèges. » *Revue EP.S*, 204, 61-64 ; D. Mestéjanot (1989). « Evaluation Brevet des collèges. » *Revue EP.S*, 219, 33-35.

²⁴⁰⁹ Les résultats pour cette période doivent être analysés avec précaution puisque, contrairement aux quatre décades précédentes, elle ne porte que sur cinq ans en raison de notre période d'étude allant de 1945 à 1995.

²⁴¹⁰ A. Chevrel, (1988). « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.

on assiste à une augmentation du nombre de publications écrites par des enseignantes (17%) ou des enseignants d'EPS soit en poste dans des centres de formation pour les étudiants en STAPS ou dans des établissements scolaires en tant qu'enseignant d'EPS. Effectivement, par rapport à la décennie précédente, ils sont d'ailleurs nettement plus nombreux à exercer dans des établissements scolaires (plus 12,8%). Ces quelques constats montrent que ce sont progressivement les enseignant(e)s d'EPS en poste dans les établissements scolaires avec leurs collègues (anciens professeurs d'EPS devenus parfois des universitaires, P. Pelayo) en activité dans les UFR STAPS qui prennent davantage en charge les questions relatives à l'enseignement de la natation en EPS en quête d'une identité plus scolaire que sportive, que les acteurs du champ sportif (entraîneurs, brevets d'État). Les auteurs qui ont le plus écrit au cours de cette demi-décade sont P. Pelayo, professeur d'EPS puis MCF en STAPS, 3 articles ; P. Wojciechowski, professeur d'EPS CPD, C. Dubois et J.-P. Robin, professeurs d'EPS à l'INSEP, M. Verger, professeur d'EPS puis MCF en STAPS, N. Gouson-Verger, professeure d'EPS en établissement scolaire, tous 2 articles.

D'une manière générale, nous constatons qu'entre 1945 et 1995 ce sont les articles de nature didactique et pédagogique (savoir d'action professionnelle) qui ont été les plus nombreux à paraître sur l'activité natation dans la *Revue EP.S* ; sauf pour la décennie des années soixante qui rappelons le, sur un plan historique, correspond selon les historiens de l'EPS à l'accentuation de la sportivisation de l'EPS. Mais, pendant ces cinquante années, les lecteurs de la *Revue EP.S* ont pu également continuellement s'informer sur l'évolution des techniques de nage sportive (savoirs techniques) et sur la méthodologie appliquée à l'entraînement des nageurs sous la forme de propositions de planification annuelle et de séries types pour améliorer le fonctionnement des filières énergétiques (savoirs d'action professionnelle). Enfin, avec la scolarisation accentuée de l'EPS on a vu émerger, à compter du début des années quatre-vingt-dix, de nombreux articles à l'endroit de l'évaluation de la natation en EPS alors plus tournée vers la culture scolaire, les conduites motrices singulières des élèves que sur la culture sportive (spécialisation technique, entraînement, performance, compétition).

Les témoignages suivants illustrent, ce que les enseignants d'EPS ont pu trouver, selon eux, comme savoirs en lisant les articles de natation parus dans la *Revue EP.S* entre 1945 et 1995.

Extrait n°1 : Monsieur X, né en 1942, certifié d'EPS, ENSEPS promotion 1961-1964 :

« Les lectures, comme la *Revue EP.S* permettent avec sa propre pratique de conceptualiser une méthodologie dans sa propre discipline voir un ensemble de disciplines. »

Extrait n°2 : Monsieur X, maître d'EPS, né en 1944, CREPS de Houlgate promotion 1964-1966 :

« Pour moi, le seul intérêt étaient les articles de la Revue EP.S sur les tentatives de certains profs, mais il fallait savoir interpréter toutes les conditions de travail pour adapter à d'autres conditions. Et cela en refusant de plagier les essais des autres. »

Extrait n°3 : Madame X, certifiée, née en 1947, CREPS Wattignies promotion 1963-1967 :

« Il m'est arrivée de lire des revues comme "EPS" mais je trouvais les propositions non adaptées à ma situation. Lorsque j'étais confrontée à un problème technique ou d'informations, je discutais avec le maître-nageur de la piscine qui était de très bons conseils, ou avec mes collègues. »

Extrait n°4 : madame X, certifiée, née en 1957, CREPS de Wattignies promotion 1973-1976 :

« Les lectures professionnelles comme la Revue EP.S, étaient indispensables pour actualiser ses connaissances et améliorer ses compétences professionnelles. Le vocabulaire, les façons de penser la natation changent selon les personnes, l'époque, mais je ne pense pas avoir beaucoup changé mes méthodes d'enseignement de la natation. »

Extrait n° 5 : Monsieur X, né en 1957, certifié, UER EPS de Clermont-Ferrand promotion 1976-1980 :

« La lecture de la revue EPS m'a permis d'aborder dans mon enseignement des notions comme l'amplitude de nage, la fréquence, d'indice de nage... Et l'utilisation de critères plus précis, des objectifs plus motivants pour les élèves par rapport à des projets personnels. »

Extrait n° 6 : Monsieur X, certifié, né en 1956, UER EPS de Lyon promotion 1976-1980 :

« Les lectures dans la revue EP.S, et Hyer-EPS, ont surtout influencé mes connaissances plus que ma manière d'enseigner la natation. »

Extrait n°7 : Madame X, née en 1959, certifiée, UER EPS de Lyon promotion 1977-1981 :

« Elles permettent parfois des approches un peu différentes et de varier les situations habituelles, mais l'essentiel de notre façon de faire reste présente tout de même, il n'y a pas eu pour moi de changement radical. »

Extrait n°8 : Monsieur X, né en 1965, certifié, UER EPS de Lille promotion 1982-1986 :

« Leur lecture a permis au quotidien de faire un melting-pot de ce qui peut être facilement transférable dans le peu de temps que l'on a pour apprendre la natation aux élèves en EPS. »

2.3. Les ouvrages et les vidéos de référence en natation

Si, les enseignant(e)s d'EPS ont pu compter sur la *Revue EP.S* pour y trouver un ensemble de savoirs et des informations pour se perfectionner et faire éventuellement évoluer ainsi leur manière d'enseigner la natation, ils ont pu également s'appuyer, selon eux, sur des ouvrages natatoires. Le tableau ci-dessous indique, par ordre d'importance, la liste des principaux ouvrages de natation qu'ils ont manifestement lus durant leur carrière²⁴¹¹.

Ouvrages	Nombre de fois cités
R. Catteau, & G. Garoff, (1968). <i>L'enseignement de la natation</i> . Paris, Éditions Vigot.	85
E. Schœbel, (1947). <i>Précis de natation scolaire</i> . Carnets de l'éducation physique et des sports. Paris, Bourrelier.	18
J. Vivensang, (1977). <i>La Pédagogie moderne de la natation</i> . 3 ^e Édition, Paris, Éditions Chiron Sports.	17
M. Menaud, & L. Zins, (1965). <i>La natation</i> . Paris, Éditions Amphora.	15
C. Dubois, & J.-P. Robin, (1985). <i>Natation</i> . Collection « De l'école aux associations ». Paris, Éditions EP.S.	13
J.-E. Counsilman, (1975). <i>La natation</i> . Tome premier <i>Les Techniques</i> . Tom second, <i>L'entraînement</i> . Traduction de <i>The science of swimming</i> . Paris, Éditions Chiron.	13
A. Vadepied, (1976). <i>Laissez l'eau faire</i> . Paris, Éditions Scarabée ; (1978). <i>Les eaux troublées</i> . Paris, Éditions Scarabée.	11
P.-R., Guilbert (1968). <i>La natation d'aujourd'hui</i> . Paris, Éditions Borneman.	9

Tableau n°131 : Liste des ouvrages de natation les plus cités et lus par les 143 enseignant(e)s d'EPS de la population étudiée 1945-1995.

À la lecture de ce tableau (n°131), nous constatons que le livre de R. Catteau et de G. Garoff est de loin le plus cité de tous les ouvrages ici mentionnés par les témoins (85 occurrences). Par ailleurs, cette liste d'ouvrages, considérés comme étant de référence en ce qui concerne l'enseignement de la natation, est en partie corroborée par les propos tenus par le Comité d'études et d'innovations pédagogiques de la *Revue EP.S* lorsque suite aux nouvelles modalités d'évaluation certificative de l'EPS (1984) pour les

²⁴¹¹ Certains sujets de la population étudiée ont eu l'occasion de lire également ces ouvrages durant leurs études en EPS.

baccalauréats et les brevets de techniciens, ce comité en collaboration avec Claude Piard (gymnastique), Michel Pradet (athlétisme), Claude Dubois et Jean-Pierre Robin (natation) indique pour la natation, l'athlétisme et la gymnastique une liste d'ouvrages « *pour aider l'enseignant.* »²⁴¹² Pour la natation, il s'agit alors de :

- J.-E. Counsilman, (1975). *La natation*. Tome premier *Les Techniques*. Paris, Éditions Chiron ;

- R. Catteau, & G. Garoff, (1968). *L'enseignement de la natation*. Paris, Éditions Vigot ;

- M. Menaud, & L. Zins, (1965). *La natation*. Paris, Éditions Amphora ;

- et la *Revue EP.S* numéros 173²⁴¹³, 177²⁴¹⁴.

2.3.1. Les ouvrages de natation

Voyons maintenant plus en détail le contenu des principaux ouvrages de natation cités par les témoins de la population ici étudiée. Quels savoirs ont-ils pu trouver en lisant ces manuscrits pour aider leurs réflexions et leurs gestes professionnels ?

1/. Raymond Catteau & Gérard Garoff (1968). *L'enseignement de la natation*. Paris, Éditions Vigot.

L'ouvrage de R. Catteau et G. Garoff²⁴¹⁵ ressemble à bien des égards à celui de M. Menaud, & L. Zins, (1965) et P.-R. Guilbert paru la même année (1968), bien qu'il ne contienne pas de chapitre sur l'entraînement. En effet, sur la forme il est également organisé en trois parties successives : 1/. Histoire de la pédagogie 2/. La conception moderne et synthétique de la pédagogie de la natation 3/. L'analyse des techniques 4/. Programmation et progression des exercices 5/. Organisation pratique de l'enseignement, la leçon ou la séance de natation. Sur un plan pédagogique leur ouvrage, comme les deux précédents, donne des repères pour former *in fine* un nageur de compétition selon trois étapes 1/. L'apprentissage 2/. Le perfectionnement ou l'initiation sportive 3/. La compétition²⁴¹⁶. Se positionnant dès le départ à distance de l'enseignement analytique et mécaniste de la natation, les auteurs se définissent, eux mêmes, comme étant les tenants de la conception moderne et synthétique de la pédagogie de la natation dans la droite lignée de leur parangon Émile Schœbel. Rappelons que R. Catteau a été lui même à l'ENSEP élève de Monsieur

²⁴¹² Comité d'études et d'innovations pédagogiques (1984). « Bibliographies BAC. Athlétisme, Gymnastique, Natation. » *Revue EP.S*, 185, 64.

²⁴¹³ C. Dubois, & J.-P. Robin, (1982). « Le papillon une belle nage. » *op.cit.*

²⁴¹⁴ C. Dubois, & J.-P. Robin, (1982). « Le virage dos. » *op.cit.*

²⁴¹⁵ D'après les estimations données dans le dernier livre de R. Catteau (2008). *op.cit.*, 4^{ème} de couverture. Les trois éditions de cet ouvrage ont été vendues à plus de 40 000 exemplaires.

²⁴¹⁶ R. Catteau & G. Garoff (1968). *op.cit.*, 394.

Émile Schœbel (promotion 1949-1952). Selon, eux, « *Le courant synthétique se dégage peu à peu de la pratique* »²⁴¹⁷ pour mieux y revenir en s'étayant sur un large éventail de bases scientifiques (mécaniques, biologiques, psychologiques)²⁴¹⁸ pour éclairer, orienter, et justifier en permanence les expériences pédagogiques. L'ouvrage est excellemment riche de connaissances scientifiques sur l'acteur moteur, l'analyse du milieu aquatique et les techniques de nage sportive (virages, départs). Selon eux, savoir nager « *c'est avoir résolu dans chaque éventualité, qualitativement et quantitativement, le triple problème posé en permanence : du meilleur équilibre – de la meilleure respiration – de la meilleure propulsion dans l'élément liquide.* »²⁴¹⁹ On retrouve dans cette définition du savoir nager, comme chez d'ailleurs dans celle de M. Menaud et de P.-R. Guilbert, une conception structurale de l'enseignement de la natation autour de la systématique équilibre-respiration-propulsion commune à toutes les techniques de nage. La référence au structuralisme et au schème d'action de Jean Piaget est évidente²⁴²⁰. Les auteurs proposent ensuite une programmation de l'enseignement de la natation qui se prolonge par des progressions d'enseignement pour maîtriser le meilleur équilibre, la meilleure propulsion, la meilleure respiration, avant d'aborder dans une dernière étape l'apprentissage des techniques de nage sportive. L'ouvrage se termine par des conseils sur l'organisation et la gestion des leçons de natation sur un plan matériel (types de bassins, matériel à disposition) et pédagogique (continuité, variété, progressivité adaptabilité etc.). Cette progression d'enseignement de la natation (niveaux, objectifs, contenus) est très proche de celle donnée par la *Programmation des APS* du 3 mai 1967.

2/. Émile Schœbel, (1947). *Précis de natation scolaire*. Carnets de l'éducation physique et des sports. Paris, Bourrelier²⁴²¹.

3/. Jean Vivensang, (1977). *La Pédagogie moderne de la natation*. 3^e Édition, Paris, Éditions Chiron Sports.

Ce livre a la particularité de reposer en premier lieu sur un ensemble d'expériences menées dès la fin des années soixante avec des publics très différents comme des handicapés physiques ou mentaux, des élèves d'école primaire ou du secondaire et des étudiants en EPS dans plusieurs académies (Bordeaux, Strasbourg Rennes etc.). L'auteur, professeur d'EPS au CREPS de Bordeaux, s'appuie ensuite sur un large corpus de connaissances sur la motricité humaine et le milieu aquatique pour justifier sa conception

²⁴¹⁷ *Ibid.*, 61.

²⁴¹⁸ *Ibid.*, 73-163.

²⁴¹⁹ *Ibid.*, 70-71.

²⁴²⁰ « À la limite, une structure parfaite est celle qui contient déjà en germe, toutes les possibilités de développement ultérieur (J. Piaget). », in *Ibid.*, 269,

²⁴²¹ Voir pour la présentation de cet ouvrage Chapitre 2 . La construction des savoirs entre univers professionnel et champ sportif 1945-1995 ; & 1.1.4. L'ENSEP et la conception « schœbelienne » de la natation.

de l'apprentissage de la natation à partir du classique triptyque équilibre ou flottaison (F), respiration, propulsion : E(F)RP. Car, « *il a été reconnu que l'on n'apprend plus la nage mais la natation ; qu'il faut tendre à amener l'enfant ou le sujet à résoudre le triple problème de la Flottaison ou Equilibre, de la Respiration et de la Propulsion qui se pose simultanément à lui ; qu'il existe des niveaux par lesquels il faut nécessairement passer, que la durée d'apprentissage n'existe plus et que la fin de cet apprentissage doit être marquée par la réalisation d'un parcours en quatre styles et une parfaite maîtrise du milieu aquatique.* »²⁴²² D'emblée, cette conception moderne de l'enseignement de la natation autour du paradigme ERP place J. Vivensang dans la lignée des productions écrites de É. Schœbel, de R. Catteau et de G. Garoff, de M. Menaud et de L. Zins. L'auteur propose ensuite des progressions d'exercices en piscine ou en eau de mer, en indiquant de manière précise l'aménagement du milieu (pour les handicapés), pour maîtriser E(F)RP et le milieu aquatique, puis les techniques de nage sportive, de virage et de départ pour différents niveaux de pratique (du débutant au nageur débrouillé) et pour des sujets présentant divers handicaps. Ensuite, le livre se poursuit par une partie sur l'entraînement pour des nageurs moyens ou confirmés, valides ou handicapés. Après avoir rappelé les bases sociologiques, physiologiques et psychologiques de l'entraînement, l'auteur donne des exemples de planification et de séries types. À l'inverse du livre de R. Catteau et G. Garoff (1968), l'ouvrage de J. Vivensang se clôt par tout un chapitre (XIV) sur l'historique des conceptions d'apprentissage de la natation pour mieux situer la sienne qui s'inscrit, comme celle portée par de R. Catteau et G. Garoff ou M. Menaud, & L. Zins, (1965) dans le courant dit moderne de l'enseignement de la natation, à savoir : adaptation au milieu aquatique et ERP (sans appareil de sustentation), puis acquisition des nages sportives, des virages et des départs de spécialité avant d'aborder l'entraînement (découverte, initiation, perfectionnement, entraînement).

4/. M. Menaud, & L. Zins, (1965). *La natation. Technique et entraînement*. Paris, Éditions Amphora.

En 1965, Marc Menaud est professeur d'EPS chargé de natation à l'INS et Lucien Zins²⁴²³ est Directeur de la natation française. Leur ouvrage est structuré de manière académique en trois parties : 1/. L'analyse technique des nages 2/. La pédagogie et l'entraînement, 3/. L'éducation physique de nageur. En ce qui concerne l'analyse des techniques de nage, de départ et de virage, nous retrouvons une approche assez classique, à savoir que les quatre nages sportives (crawl, brasse, dos, papillon), les virages et les départs, sont systématiquement abordés au travers de leurs généralités, de leurs aspects historiques, réglementaires et technologiques : variations des positions du corps, mouvements des bras et des jambes, coordination, respiration. S'agissant de l'apprentissage de la natation les auteurs posent en principe que « *le but de l'apprentissage, c'est résoudre les problèmes suivants - la flottation, la respiration – la propulsion – le plongeur élémentaire.* »²⁴²⁴ On l'aura compris cette conception transpire le structuralisme piagetien au travers des invariants : respiration, équilibre, propulsion. Ils proposent alors un apprentissage

²⁴²² J. Vivensang, (1977). *op.cit.*, 114.

²⁴²³ Champion de France du 100m dos en 1941, en 1942, en 1948 ex aequo avec Georges Vallerey, puis en 1950.

²⁴²⁴ Menaud, M. & Zins, L. (1965). *op.cit.*, 101.

collectif de la natation et des gestes sportifs (apprentissage, initiation sportive, entraînement)²⁴²⁵ sous la forme de progressions d'exercices (*méthode globale*)²⁴²⁶ pour d'abord mieux maîtriser la flottaison, la respiration, la propulsion, le plongeon élémentaire, en ayant recours au niveau du matériel pédagogique à la planche et à la ceinture 5 flotteurs, adossé à des démonstrations réelles et artificielles (dessins, ralenti de cinéma, photos). De manière générale, les situations d'apprentissage proposées alternent entre des exercices analytiques ou globaux accompagnés par des démonstrations, des explications, des corrections et des exercices complémentaires²⁴²⁷. Les leçons de natation sont toutes organisées selon un même plan type, bien connu à l'époque, qui nous rappelle par ailleurs la méthode française d'EP et l'hébertisme : mise en train, leçon proprement dite, retour au calme. Une fois que les élèves savent nager²⁴²⁸, ils peuvent aborder l'initiation sportive c'est-à-dire « *l'étude de la forme et du rythme des différents gestes nautiques, donc de toutes les spécialités - l'ensemble des nages : crawl, brasse, dos crawlé, papillon dauphin – les départs et les virages.* »²⁴²⁹ Puis vient le temps de l'initiation à l'effort et à la compétition. Le plan de la leçon d'initiation sportive est identique à celui de la leçon de natation. Enfin, l'ouvrage se termine sur l'EP du nageur pour améliorer, au travers de parcours-Hébert, de parcours-footing, d'assouplissements et de préparation musculaire répartis selon un plan annuel, sa condition physique (cardiaque, respiratoire et musculaire).

5/. Claude Dubois, & Jean Pierre Robin, (1985). *Natation*. Collection « De l'école aux associations ». Paris, Éditions EP.S.

Après avoir précisé que le savoir nager repose à la fois sur la maîtrise d'un équilibre nouveau, d'une respiration adaptée et d'une motricité différente quelle que soit d'ailleurs la nage pratiquée (modèle ERP), Claude Dubois et Jean Pierre Robin, tous les deux professeurs d'EPS à l'INSEP, proposent des progressions d'exercices pour permettre à l'apprenti nageur de s'adapter²⁴³⁰ progressivement au milieu aquatique avant d'aborder, une à une, l'apprentissage des nages sportives, des virages et des départs de spécialité. Pour les cinq niveaux de pratique qu'ils proposent, ils indiquent des exercices évolutifs sous une forme généralement collective et ludique avec du matériel (ceinture à bouchons, planche). Ensuite, pour chacune des quatre nages sportives, dont ils rappellent l'historique et les points de règlements (FINA), ils donnent des progressions d'exercices relativement techno-centrées. L'ouvrage se termine d'une part, sur des propositions de séances dans l'optique de préparer les élèves à l'épreuve de natation du

²⁴²⁵ Cette trilogie n'est pas sans rappeler la circulaire du 21 août 1962. EPS, Instruction pour l'organisation des activités du sport. 1/ Initiation sportive. 2/ L'entraînement sportif. 3/ Compétitions sportives scolaires officielles

²⁴²⁶ M. Menaud, & L. Zins, (1965). *op.cit.*, 104.

²⁴²⁷ *Ibid.*, 103-104.

²⁴²⁸ Selon eux, savoir nager c'est être capable au-dessous de 8 ans de réaliser 50m nage libre départ plongé, au-dessus de 10 ans un 100m nage libre départ plongé, au-dessus de 10 ans un 200m nage libre départ plongé, in *Ibid.*, 101.

²⁴²⁹ *Ibid.*, 127.

²⁴³⁰ Niveau 1 : découvrir, niveau 2 : accepter, niveau 3 : entreprendre, niveau 4 : agir, niveau 5 maîtriser, in, Claude Dubois, & Jean Pierre Robin, (1985). *op.cit.*, 15-33.

brevet des collèges (50m) et du baccalauréat (400m ou 10 minutes, 100m 4 nages, partie sauvetage) et, d'autre part, sur une planification annuelle pour des élèves s'entraînant régulièrement au sein de l'Association sportive de leur établissement scolaire. On oscille bien entre l'initiation jusqu'à l'entraînement en natation comme pour l'essentiel des autres ouvrages présents ici et comme le demande à l'époque la *Programmation des APS* du 3 mai 1967.

6/. James Ernest Counsilman, (1975). *La natation*. Tome premier *Les Techniques*. Tome second, *L'entraînement*. Traduction de *The science of swimming*. Paris, Éditions Chiron.

James Ernest Counsilman (1920-2004) est sans doute aujourd'hui l'un des plus prestigieux entraîneurs américains de natation en raison d'une part, de ses travaux scientifiques²⁴³¹ et, d'autre part, des ses résultats sportifs obtenus avec les nageurs en équipe nationale américaine lors des JO de Tokyo en 1964, de Montréal en 1976, et en tant qu'entraîneur de Mark Spitz (sept médailles d'or aux JO 1972).

Son ouvrage sur les techniques (Tome 1) de nage sportive repose premièrement sur une analyse scientifique des principes mécaniques liés à la propulsion aquatique : les résistances, le principe de Bernoulli, le principe d'action réaction (3^e loi de Newton). Puis, dans une seconde partie, il propose à partir d'un ensemble de données une analyse rigoureuse de chacune des quatre nages sportives : position du corps et équilibration, les mouvements des bras, les mouvements des jambes, la respiration. Les virages et les départs sont également analysés. L'ouvrage se termine par un chapitre sur l'enseignement et l'apprentissage des techniques de la nage dans lequel on découvre que J.-E. Counsilman s'étaye sur la théorie de Thorndike (loi de la disponibilité, loi de l'exercice, loi des résultats) pour justifier sa démarche qui consiste alors à enseigner une à une les nages sportives par la découverte des grands principes propres à chaque nage complétée par des corrections successives. De manière chronologique, il conseille d'abord de présenter chaque nage par un examen visuel (films, diapositives...) pour la découvrir, puis la décrire plus précisément par un exposé verbal, avant de la pratiquer (perception du mouvement) dans l'eau et de la répéter mentalement.

Le Tome 2 sur l'entraînement contient une première partie sur l'histoire des méthodes d'entraînement notamment celles mise en place en athlétisme pour présenter, par filiation, celles qu'il utilise à l'époque en natation (le fartlek, le long fractionné, l'interval-training, le fractionné ou répétition-training, le sprint). La seconde et la troisième partie portent sur les questions relatives à la planification annuelle de l'entraînement et aux exercices de musculation à sec. La dernière partie permet de découvrir des programmes d'entraînement chez des nageurs de sprint, de fond ou de demi-fond. On l'aura compris l'ouvrage de James Ernest Counsilman donne, à ses lecteurs, des repères scientifiques précis sur l'analyse

²⁴³¹ Dont sa thèse de doctorat, J.-E. Counsilman, (1951). *The Application of Force in Two Types of Crawl Stroke*. Doctorat, Université de Iowa.

de la propulsion du nageur et des techniques de nage, sur l'entraînement en natation et l'apprentissage moteur appliqué à la natation.

7/. Alain Vade pied, (1976). *Laissez l'eau faire*. Paris, Éditions Scarabée ; (1978). *Les eaux troublées*. Paris, Éditions Scarabée.

Professeur certifié d'EPS, Alain Vade pied a été l'initiateur à la piscine de Maisons-Alfort (1968) du concept de Jardin aquatique qui verra le jour à la piscine d'Evron en Mayenne en 1979. Se positionnant contre ce qu'il appelle « *l'invasion technicienne et l'obsession du rendement moteur* »²⁴³², A. Vade pied aborde la question, chez les jeunes enfants, de la familiarisation avec le milieu aquatique à partir de leurs peurs et du plaisir sensuel d'être dans l'eau avec d'autres enfants. Ce paradigme fait notamment écho au livre de Gaston Bachelard *L'eau et les rêves* (1942). Dans ses deux ouvrages, l'auteur propose ensuite des illustrations de séances sous la forme de bilan. On y découvre alors l'importance du matériel dans la mise en place de parcours aquatiques, du jeu libre, de la symbolisation (dessins d'enfants) et de la communication entre les enfants et les intervenants au service de la mise en confiance avec l'eau. Il renoue ainsi avec les propositions de Émile Schœbel (1947) et de G. de Villepion (1929) pour qui, rappelons le, il fallait d'abord faire de l'eau une amie et avoir du plaisir à y séjourner avant d'apprendre des techniques. Il apparaît clairement qu'à l'époque les propositions de A. Vade pied tranchaient avec celles développées à l'endroit de l'apprentissage analytique et techno-centré des nages sportives.

8/. P.-R. Guilbert (1968). *La natation d'aujourd'hui*. Paris : Éditions Borneman.

En 1968, Paul Raymond Guilbert a été professeur d'EPS chargé de la natation à l'ENSEPS (dès la fin des années cinquante) et membre des commissions fédérales de natation et de plongeon. Son ouvrage est très ressemblant sur la forme et sur le fond à celui de M. Menaud, & L. Zins, (1965). Il est de manière identique organisé en trois parties : 1/. Technique des nages départs et virages, 2/. L'enseignement de la natation, 3/. L'entraînement. Si l'auteur prend le soin de rappeler au préalable les caractères généraux de la propulsion aquatique (principes hydrodynamiques et physiologiques, coordination générale de la nage), il s'en suit, dans la première partie, une analyse des techniques de nage, de virage et de départ de spécialités (crawl, brasse, dauphin, dos crawlé) somme toute assez classique pour l'époque puisque sont abordés systématiquement les aspects historiques, réglementaires et technologiques des nages. À la différence du livre de M. Menaud et de L. Zins, P.-R. Guilbert convoque davantage de connaissances scientifiques pour expliquer la motricité des nageurs comme par exemple l'étude réalisée par le professeur japonais Ikai (1961) à propos de l'analyse musculaire électronique du crawl²⁴³³. Pour ce qui relève de l'apprentissage, P.-R. Guilbert tient tout d'abord à placer sa méthode dans l'histoire des méthodes d'enseignement de la natation. C'est en refusant que l'enseignement de la natation soit « *conçu comme*

²⁴³² A. Vade pied, (1976). *op.cit.*, 58-59.

²⁴³³ P.-R. Guilbert, (1968). *op.cit.*, 37.

une addition de l'apprentissage successif de chaque nage »²⁴³⁴ qu'il définit sa propre méthode comme étant un enseignement synthétique de la natation reposant « sur l'analyse des éléments communs à toutes les nages. Ces éléments analogiques sont la Flottaison, la Respiration et la Propulsion. »²⁴³⁵ Cette conception structurale de l'enseignement de la natation échappe au débat relatif quant au choix de la première nage à enseigner. Par ailleurs, l'auteur n'a pas manqué l'occasion de se référer à Jean Piaget pour justifier sa démarche pédagogique au niveau notamment de l'adaptation au milieu aquatique en convoquant les principes d'assimilation (apprentissage) et d'accommodation (transformations fonctionnelles)²⁴³⁶. La prise en compte de la dimension psychologique de l'apprenant confronté, pour certains, à un milieu anxigène et à d'éventuels situations d'apprentissage ennuyeuses semble être récurrent chez Guilbert²⁴³⁷. Sa programmation débute par une phase d'adaptation motrice et foncière de l'élève au milieu aquatique plutôt sans flotteurs pour les sujets non réfractaires. Cette dernière est basée sur une progression d'exercices sur l'immersion, la flottaison ventrale ou dorsale, la respiration, la propulsion dans les différentes nages. Le plan de la leçon est organisé de manière immuable comme chez M. Menaud et L. Zins : prise en main et mise en train, leçon proprement dite application terminale. Ensuite, vient le temps du perfectionnement technique au cours duquel la démonstration, l'explication, la répétition, la correction prennent toute leur importance. Enfin, l'ouvrage se clôt classiquement par une partie sur l'entraînement du nageur dans laquelle l'auteur convoque des connaissances très affûtées sur l'entraînement et les systèmes énergétiques ainsi que sur la méthodologie de l'entraînement²⁴³⁸ et sa planification²⁴³⁹.

Entre 1947 et 1995, les enseignant(e)s d'EPS de la population étudiée ont pu donc trouver parmi ces huit ouvrages de natation cités comme étant, selon eux, des références en la matière :

- des savoirs techniques sur les nages sportives, les virages et les départs de spécialité ;
- des savoirs d'action professionnelle pour enseigner la natation du débutant à l'élève nageur débrouillé sous la forme de progressions d'exercices pour mieux maîtriser ERP (étape dite de familiarisation) et acquérir les techniques de nages sportives, les virages et les départs ;
- des savoirs d'action professionnelle pour entraîner (planification annuelle, séries d'entraînements) des élèves en natation au sein de l'Association sportive.

²⁴³⁴ *Ibid.*, 88.

²⁴³⁵ *Ibid.*, 88.

²⁴³⁶ *Ibid.*, 85.

²⁴³⁷ *Ibid.*, 85 et 160.

²⁴³⁸ Comme les différents types de fractionné in *Ibid.*, 179-184

²⁴³⁹ *Ibid.*, 201-203.

De manière générale, il se dégage de ces huit ouvrages, sauf celui de A. Vade pied, des constantes autour de la conception dite moderne et synthétique à l'époque de l'enseignement de la natation, à savoir :

- une adaptation du terrien au milieu aquatique par la maîtrise du triptyque E(F)RP sous la forme de progressions d'exercices (globaux ou analytiques), avec ou sans aide matérielle (ceinture à bouchons, planche) avec ou sans aménagement du milieu (lignes d'eau, objets lestés etc..), en grande ou en petite profondeur ; les situations proposées sont soit de nature ludique et collective ou plus répétitive et individuelle ;
- une acquisition (initiation et perfectionnement) des techniques de nages sportives (crawl, papillon, brasse, dos crawlé) des départs et des virages de spécialité sous la forme de progressions d'exercices généralement individuels et analytiques avec ou sans matériel (planche, pull-buoy) ;
- une planification annuelle de l'entraînement et des séries types pour se préparer à des compétitions sportives scolaires ou/et extrascolaires (élèves bons nageurs).

2.3.2. Les vidéos de natation

Comme pour les ouvrages didactiques et pédagogiques de natation, nous leur avons demandé de nous indiquer les vidéos de natation qu'ils ont visionnées durant leur carrière²⁴⁴⁰ soit seul ou à l'occasion de stages de FPC. Le tableau suivant (n°132) indique par ordre d'importance les vidéos les plus citées par les sujets de la population étudiée.

Liste des vidéos les plus citées	Quantité de fois citées
<i>Digne, Dingue, D'eau</i> , de Raymond Catteau, 1979, INSEP.	19
<i>Natation. Les nages simultanées. Les nages alternées.</i> de J.-P Robin et C. Dubois, INSEP, 1986.	8
<i>Nouveau départ</i> , J. Ribaud, INSEP, 1983.	5
Films australiens, analyses des techniques de nage sportive, années 60	5
<i>Les eaux Claires</i> , 1947.	3
Total	40

Tableau n°132 : Liste des vidéos de natation les plus citées par les 143 enseignant(e)s d'EPS de la population étudiée 1945-1995.

Voyons maintenant un peu plus en détail le contenu de ces 5 vidéos citées par ordre d'importance.

1/. R. Catteau (1979). *Digne, Dingue, D'eau*. Paris Vincennes, INSEP-FFN.

²⁴⁴⁰ Certains sujets de la population étudiée ont eu l'occasion de visionner également ces vidéos durant leurs études en EPS.

Ce film²⁴⁴¹, tourné à Digne-Les-Bains en 16 mm couleurs sonore optique, d'une durée de 32 minutes a été réalisé dès 1977 sous le patronage du Ministère de la Jeunesse, des sports et des Loisirs ainsi que de celui de la FFN au nom de l'École de Natation Française. Il a par ailleurs été présenté dans les colonnes de la *Revue EP.S* en 1979²⁴⁴². Ce film qui n'est pas selon l'aveu même de R. Catteau « *un film pédagogique, c'est-à-dire mettant l'accent sur les relations entre enseignés et enseignant illustrant une façon possible de traiter, d'organiser le contenu natation pour le rendre assimilable par les enfants.* »²⁴⁴³ propose une pédagogie nouvelle et moderne de la natation. Il (le film) rend compte de l'enseignement de la natation chez un groupe de 30 élèves de cours élémentaire entre le 9 juin et le 25 juin à raison de deux séances par jour d'une durée de 1 heure soit au total 15 séances. Sur la forme, il est composé de neuf parties contenant toutes des progressions d'exercices (situations motrices). Les élèves débutent leur apprentissage de la natation par des déplacements dans l'eau (position verticale) à partir d'appuis solides avec les mains accrochées aux rigoles du bassin pour se clore par des parcours, plus ou moins longs d'ailleurs, en crawl notamment sans aide matérielle. Revenons quelques instants sur chacune des ces neuf phases : 1/. Entrer dans l'eau par l'échelle en grande profondeur (sans aide matérielle pour flotter notamment) puis se déplacer par les mains le long du mur. Importance des prises d'information pour orienter les déplacements et les équilibres, se déplacer de face, de dos, en se croisant, en fermant les yeux ... pour s'éloigner progressivement les jambes du bord et les forcer à entrer en action, 2/. Se déplacer en tenant une perche entre deux points, le long d'une ligne d'eau donc sans contact au mur. Contrairement à la motricité du terrien, les bras deviennent de plus en plus propulseurs et les jambes équilibratrices (transformations recherchées), 3/. Phase de jeux en petite profondeur, 4/. Travail sur les immersions en passant sous une perche, sous une ligne d'eau. S'immerger de plus en plus longtemps et profondément suite à une entrée dans l'eau par un saut corps gainé, 5/. Se laisser tomber (se déséquilibrer) puis s'allonger (la flottaison) sur le dos ou sur le ventre en petite profondeur pour « *s'abandonner à l'action de l'eau* »²⁴⁴⁴, puis en grande profondeur (étoile de mer ventrale ou dorsale), 6/. Sauter dans l'eau pour aller toucher le fond de la piscine en étant indéformable, 7/. En petite profondeur, se déplacer en position ventrale (type crawl) en apnée *versus* en expiration aquatique buccale ou nasale. Intégrer le cycle respiratoire dans l'organisation de la propulsion pour augmenter la valeur métrique des déplacements en crawl ou en dos. On remarque au passage que la brasse traditionnelle est absente dans le film, 8/. Apprendre à entrer dans l'eau par les mains (le plongeon de départ), 9/. Se déplacer le plus longtemps possible en crawl sans s'arrêter.

²⁴⁴¹ Chez R. Catteau, par rapport à l'évolution de son modèle d'analyse de l'enseignement de la natation, cette période correspond à l'intégration dans le triptyque ERP de l'importance de la prise d'informations (tactiles, visuelles) dans l'orientation des déplacements (espace) et des équilibres (action). Ainsi, à la fin des années soixante-dix un « nouveau » modèle plus intégrateur émerge. Dorénavant, le triptyque initial ERP s'enrichit en quelque sorte des prises d'informations dans la construction du nageur ERPI (prises d'informations).

²⁴⁴² R. Catteau, (1980). « Illustration d'une pédagogie nouvelle en natation : Digne, dingue, d'eau. Un film de la FFN. » *Revue EP.S*, 165, 43.

²⁴⁴³ R. Catteau, (1980). *op.cit.*, 43.

²⁴⁴⁴ R. Catteau, (1979). *Digne, Dingue, D'eau*. Paris, Production INSEP, à la 23^{ème} minute environ.

Au final, le film propose une conception dite moderne et synthétique de l'enseignement de la natation basée sur des exemples de mises en situation aquatique, en grande ou en petite profondeur quasiment toujours sans aide matérielle (absence de ceinture à bouchons de liège, d'appareils de sustentation), pour que l'élève apprenti-nageur puisse progressivement réussir à adapter sa motricité de terrien aux contraintes et aux ressources de l'eau. Il s'agit alors d'acquérir en travaillant collectivement des invariants (ERP et prises d'informations) et des modes de déplacements plutôt alternatifs que simultanés (crawl, dos) d'ailleurs pour devenir autonome dans l'eau. Ce film invite également à une réflexion plus générale sur la question des apprentissages moteurs se situant alors au croisement de l'activité adaptative du sujet (influence d'Henri Wallon) et des contraintes et des ressources²⁴⁴⁵ inhérentes à toute forme d'APS. Sur un plan diachronique, ce film s'inscrit en rupture par rapport aux conceptions instrumentées non pas tant de la natation mais de la brasse traditionnelle (à quatre temps). Dans ce film de R. Catteau la démarche est essentiellement de nature constructiviste et cognitiviste. On peut d'ailleurs dire que dans une certaine mesure il prolonge la première partie du film *Les eaux Claires* de 1946 (de tendance schœbelienne) à propos de la familiarisation avec l'eau : la confiance, la flottaison, les immersions

2/. C. Dubois, & J.-P. Robin, (1986). *Une approche de la natation. L'apprentissage des techniques. Les nages simultanées*. Paris, INSEP ; (1986) *Une approche de la natation. L'apprentissage des techniques. Les nages alternatives*. Paris, INSEP. Ces films sonores en couleur d'une durée moyenne de vingt minutes présentent « une adaptation à ce milieu aquatique nouveau et déroutant. C'est cette phase capitale que C. Dubois et J.-P. Robin illustrent en proposant une conception concrète des niveaux par lesquelles doit transiter l'élève. Les acquisitions, présentées sous forme de mise en situation collective avec des enfants de classes primaires, s'ordonnent au long de cinq étapes. »²⁴⁴⁶ Ensuite, les auteurs s'attachent à donner des progressions d'exercices pour acquérir « les modes variés de déplacement que constituent les nages alternées et simultanées. »²⁴⁴⁷ Illustrons à partir du film sur l'apprentissage des nages alternées (crawl, dos) les contenus et les mises en œuvre pédagogiques que proposent ces deux enseignants d'EPS.

D'une manière générale les auteurs proposent pour l'apprentissage du crawl et du dos²⁴⁴⁸ une succession de progressions de situations d'apprentissage, avec ou sans matériel (pull-buoy, planche, ligne d'eau), en eau profonde avec de très jeunes nageurs et nageuses, déjà formés techniquement, toujours

²⁴⁴⁵ De manière générale, chaque APS est définie par un système de contraintes et de ressources environnementales, réglementaires et de buts.

²⁴⁴⁶ C. Dubois, & J.-P. Robin, (1986). *Une approche de la natation. L'apprentissage des techniques. Les nages simultanées*. Paris, Production INSEP ; (1986) *Une approche de la natation. L'apprentissage des techniques. Les nages alternatives*. Paris, Production INSEP ; il s'agit d'un extrait du texte de présentation accompagnant cette vidéo. Nous avons fait numériser ces deux vidéos par le service audiovisuel de l'INSEP.

²⁴⁴⁷ *Ibid.*, texte de présentation accompagnant la vidéo.

²⁴⁴⁸ On remarque que les auteurs ne proposent pas d'apprendre autre chose que les techniques de sportive.

équipés de lunettes de piscine. Le plus souvent les nageurs effectuent des longueurs de bassin. Les situations sont systématiquement justifiées au regard de leur intérêt technique vis-à-vis des nages sportives et de considérations inhérentes au fonctionnement adaptatif (schéma corporel) et physiologique de l'être humain. De manière chronologique nous retrouvons pour l'enseignement du crawl les progressions de situations par emboîtement (S) suivantes : S1 : battements de jambes en position verticale tête hors de l'eau, puis coulée ventrale avec un battement de jambes, puis battements de jambes avec une planche tenue devant ; S2 : travail des bras avec un pull-buoy placé au niveau des genoux puis éducatif crawl sur un bras ; S3 : crawl en nage complète en apnée ; S4 : un battement de jambes en position costale avec un bras devant et l'autre à la cuisse ; S5 : travail sur le cycle respiratoire avec une planche tenue devant les nageurs réalisent des séries d'expirations longues et d'inspirations brèves, puis en nageant avec un pull-buoy placé au niveau des genoux ; S6 : éducatif crawl en nage complète ; S7 : travail d'un bras plus de l'autre bras avec un pull-buoy ; S8 : éducatif crawl en nage complète, bras droit puis bras gauche puis nager en rattrapé ; S9 : travail sur le placement de l'inspiration latérale en crawl ; S10 : série de 25m crawl en nage complète avec une inspiration bilatérale. Ensuite le film se poursuit par des images de champion en compétition pendant les phases nagées et les phases non nagées (virage culbute). La référence est donc incarnée ici par les savoirs en actes des nageurs experts. Puis les auteurs proposent des situations pour l'apprentissage du virage crawl (la culbute) selon la même démarche que celle développée pour l'enseignement du crawl : S1 : travail de ½ vrille avec une main placée au mur ; S2 : série de rotations pieds au mur ; S3 : coulée ventrale suivie d'une rotation avant complète (roulade) ; S4 : série de roulades avants autour d'une ligne d'eau ; S5 : nager quelques mètres en crawl puis effectuer une roulade complète avant pieds au mur en quittant ensuite le mur en position dorsale ; S6 série d'approches du mur en crawl puis effectuer un virage culbute. Selon une démarche identique sur le fond et la forme, le film propose ensuite une progression de situations pour l'apprentissage du dos et du virage dos. Il en est de même pour l'enseignement des nages simultanées (brasse et papillon) et leurs virages respectifs.

Il apparaît clairement que la démarche proposée par C. Dubois et J.-P. Robin est de nature behavioriste (B.-F. Skinner) dans la mesure où il s'agit d'apprendre constamment à reproduire un modèle, une forme juste (en l'occurrence les nages sportives) par la répétition mécanique de gestes précis dans des situations d'apprentissage fermées. Les élèves ne sont pas conduits à trouver par eux-mêmes des solutions motrices en les essayant.

3/. Jacques Ribaud, Claude Dubois, Jean-Pierre Robin, (1983). (1983). *Nouveau départ*, Paris Vincennes, INSEP. Ce film sonore en couleur d'une durée de 36 minutes présente « *les quatre techniques de nages et leurs virages en prenant comme fil conducteur le 200m 4 nages et ses changements de nages spécifiques.*

Des vues sous-marines filmées à l'entraînement permettent une approche didactique de l'activité. »²⁴⁴⁹ Il a été soutenu par le FFN et le Ministère de la Jeunesse et des Sports. Ce film n'est pas de nature pédagogique dans la mesure où il ne propose pas de situation d'apprentissage. Le film est construit de la manière suivante. Les auteurs proposent de revenir sur la quasi totalité des finales (n=12²⁴⁵⁰) homme et femme durant le Xe Meeting International de natation de Boulogne Billancourt. Les finales sont parfois commentées sur des aspects techniques bien précis comme les virages dans les épreuves de quatre nages ou de spécialité. Entre chaque finale les auteurs proposent une analyse technique de l'approche du mur, du virage et de la reprise de nage pour les épreuves de quatre nages (homme et femme) et les nages de spécialité. Ils présentent également la technique de départ dite en track-start alors pratiquée par le nageur américain de crawl Rody Gaines. Ils utilisent alors des images au ralenti et des prises de vue sous-marines accompagnées de commentaires qui décrivent alors la gestualité de ces nages experts (K. Otto ; R. Gaines, C. Poirot...). En visionnant cette vidéo, les enseignants d'EPS accédaient à une analyse descriptive de la gestualité employée par les meilleurs nageurs et nageuses de l'époque dans les différentes techniques de nage sportive. On peut supposer que cela leur donner des repères sur les bonnes manières de faire pour nager plus vite. Cette production filmique est de nature technico-centrée.

4/. Auteur inconnu, *Les eaux Claires*, (1946).²⁴⁵¹

Ce film reportage, en noir et blanc d'une durée de 15 minutes, doit dater de 1946 car on y voit notamment les frères Jean et Georges Vallerey²⁴⁵² s'entraîner en dos et en crawl à la piscine des Tourelles de Paris. Il se compose de 12 parties : 1/. L'homme et la conquête de l'eau, 2/. Apprendre à aimer l'eau aux beaux jours. Le plaisir d'être dans l'eau, 3/. La mise en confiance avec la mère dans l'eau par des jeux, 4/. Se déplacer dans l'eau sur le ventre ou sur le dos en étant traîné par les bras (adulte), puis apprentissage des mouvements de la brasse, 5/. Étude à sec des mouvements de la brasse en répétant les quatre positions clés de cette nage démontrée par le maître, 6/. Étude et apprentissage des mouvements de la brasse avec l'aide d'une ceinture de liège ou un flotteur, 7/. Répétition des mouvements de la brasse en étant appareillé seul (potence) ou de manière collective à un système de type Paul Beulque ou Trotzler, 8/. Perfectionnement de la brasse : coordination et rythme des mouvements, 9/. Étude du crawl (battements de jambes, mouvement de godille, appuis sur des masses liquides), perfectionnement du cycle respiratoire

²⁴⁴⁹ J. Ribaud, C. Dubois, J.-P. Robin, (1983). *Nouveau départ*, Paris Vincennes, Production INSEP ; il s'agit d'un extrait du texte de présentation accompagnant la vidéo. Nous avons fait numériser cette vidéo par le service audiovisuel de l'INSEP. Les nages ont été filmées durant le Xe Meeting International de natation de Boulogne Billancourt organisé par la FFN.

²⁴⁵⁰ Il s'agit chronologiquement des finales suivantes : 200m 4 nages femmes et hommes, 100m papillon femmes et hommes, 200m dos hommes, 100m brasse femmes et hommes, 400m femmes, 100m nage libre femmes et hommes, 50m nage libre femmes, 200m nage libre hommes.

²⁴⁵¹ Nous remercions vivement M. Michel Vinzant, né en 1943, certifié d'EPS, CREPS Toulouse promotion 1961-62 puis IREPS Lyon promotion 1962-1965, de nous avoir prêté ce film pour en faire une copie numérique.

²⁴⁵² En 1945 Georges Vallerey, spécialiste de dos, était licencié au Club Nautique de Rabat puis de 1946 à 1948 aux Dauphins du Toulouse Olympique et Employés Club (DIOEC), puis à L'Entente Nautique de Castres et enfin au CPIA en 1948. Il décède le 4 octobre 1954 des suites d'une néphrite

et des coordinations fonctionnelles entre les bras/les jambes/le cycle respiratoire, 10/. Analyse technique des différents styles de crawl : grand fond, ½ fond, sprint et du dos (images des frères Vallerey entre autres), 11/. Quelques conseils pratiques pour apprendre à plonger, 12/. Étude des plongeurs de haut vol, aux planches de 1 et 3 mètres.

Pour ce qui relève de la partie apprentissage de la natation il apparaît clairement que ce film reportage s'inspire grandement des propositions d'Émile Schœbel²⁴⁵³ : la confiance (l'eau est mon amie), le plaisir d'être dans l'eau, la familiarisation, l'apprentissage collectif de la brasse avec ceinture à bouchons ou appareils de sustentation. Du point des apprentissages moteurs proposés, si la première partie du film s'inscrit selon une perspective constructiviste la seconde est plus proche de la conception behavioriste pour l'apprentissage de la brasse notamment.

Comme les articles de natation parus dans la *Revue EP.S* ou les ouvrages natatoires de didactique et de pédagogie, les enseignants d'EPS de la population ici étudiée, nous disent avoir aussi pu compter sur ces vidéos pour y puiser des pistes de solutions (des propositions) pratiques à leurs problèmes ou les conforter dans ce qu'ils faisaient déjà au quotidien. Par rapport à ce que nous avons mis en lumière précédemment à propos des articles de natation publiés dans la *Revue EP.S* (1950-1995) et les ouvrages de natation les plus cités par les témoins comme étant des références à l'endroit de l'enseignement de la natation, on remarque que deux²⁴⁵⁴ des quatre auteurs de ces vidéos ont publié un livre de didactique et de pédagogie de natation et des articles dans les colonnes de la *Revue EP.S*.

2.4. Les rencontres au travail : les collègues spécialistes de natation, les MNS, les entraîneurs de natation

Outre les livres, les revues professionnelles et les vidéos de natation, les enseignant(e)s d'EPS de la population ici étudiée nous ont fréquemment indiqué²⁴⁵⁵ qu'ils ont souvent, au cours de leur carrière, sollicité des collègues considérés comme étant des spécialistes de natation et/ou des MNS parfois entraîneurs de club, dans l'optique d'obtenir des conseils pratiques pour les aider à mieux enseigner la natation. Le spécialiste ou la personne étant celui ou celle qui dispose d'une importante expérience et expertise (toute chose étant égale par ailleurs) dans le domaine de la natation. Les témoignages suivants illustrent l'importance des rencontres, dans et hors du champ de l'EPS, qui selon eux semble constituer un autre réservoir possible (à côté des livres, des ouvrages, des articles) pour acquérir de nouveaux savoirs sur la natation, l'enseignement et l'entraînement en natation. On peut suggérer que ces rencontres ont très certainement fait évoluer leurs gestes professionnels à l'endroit de l'enseignement de la natation.

²⁴⁵³ É. Schœbel, (1947). *op.cit* ; É. Schœbel, E. Raude (1952). *op.cit*.

²⁴⁵⁴ Effectivement, on note que dans la présentation orale de la vidéo de Jacques Ribaud la présence de J.-P. Robin et de C. Dubois en tant que conseillers techniques sur la production de cette vidéo.

²⁴⁵⁵ Dans le questionnaire initial et les relances du questionnaire initial.

Extrait n°1 : Monsieur X, né en 1944, maître d'EPS, IREPS de Versailles promotion 1962-1963, puis CREPS de Houlgate promotion 1964-1966 :

« Ma formation initiale, comme je vous l'ai dit a été une formation pédagogique avant tout et valable quelle que soit la discipline enseignée. Comme pour les instits qui enseignaient tout. Ce qui fait que ce que je cherchais auprès des MNS était la même chose que lorsque j'ouvrais avant la revue EPS : par exemple, je n'arrivais pas à faire en sorte qu'un élève ne puisse réussir ce que je lui demandais et en discutant avec les MNS – ou mes collègues - (voire même des profs d'autres matières) j'arrivais à trouver un petit détail qui me permettait de faire passer mon message. La plupart du temps c'était un truc insignifiant comme par exemple un mot que l'enfant ne comprenait pas ! Mais ça ne venait pas de la natation. Ce qui fait que tous ceux que j'ai côtoyés, profs, directeurs, vieux et jeunes collègues, inspecteurs, membres de jury, élèves de Club, champions, débutants etc. ... tous ont participé à mon enseignement et m'ont fait évoluer ou revenir en arrière. Parfois, c'était des idées qu'il fallait immédiatement mettre en place ou alors il fallait attendre que l'idée fasse son chemin pour peut-être n'être jamais appliquée. (...) Bien sûr j'avais des plans de cycles et de leçons et des idées directrices, mais 999 fois sur 1000 mon cours changeait en cours de route. »

Extrait n°2 : Monsieur X, né en 1941, maître d'EPS, CREPS de Toulouse promotion 1967-1969 :

« En outre, comme nous avons de bonnes relations avec les MNS, la manière surtout, les contenus ont évolué par les échanges pédagogiques. Il m'est difficile de mémoire de développer l'enrichissement dû aux échanges pédagogiques entre professeurs et MNS mais évidemment, les motivations communes des uns et des autres ont permis d'optimiser le savoir et la compétence de tous dans l'intérêt des élèves et des objectifs fixés pour leur réussite en natation. La collaboration se limitait me semble-t-il à l'échange de quelques procédés pédagogiques, d'astuces et autres 'recettes' autour des 3 principales étapes abordées: 1/ familiarisation, 2/ initiation 3/ perfectionnement : Sauter en restant droit. Se laisser remonter en surface passivement. Flotter en surface en adoptant différentes postures. Se déplacer en surface et/ou en immersion en ventral et dorsal. Nager longtemps en ventral ou dorsal. Maîtriser les coulées ventrales. Sur 50m, après un départ du plot, réaliser un déplacement ventral puis dorsal et récupérer un objet en profondeur. »

Extrait n°3 : Monsieur X, né en 1942 certifié d'EPS, IREPS de Dijon promotion 1966-1967, CREPS Strasbourg promotion 1967-1970 :

« J'ai obtenu lors de l'organisation d'échanges avec des maîtres nageurs (Colmar, Mulhouse, Strasbourg) des savoirs pratiques pour enseigner la natation ... des « recettes » pour que cela marche mieux. »

Extrait n°4 : Monsieur X, né en 1948, maître d'EPS, CREPS de Voiron promotion 1970-1972 :

« J'ai trouvé auprès des collègues plus spécialistes, avec les MNS et les entraîneurs de clubs des pistes de travail, des solutions. »

2.5. L'univers professionnel, espace de création, de diffusion et d'homogénéisation des savoirs aquatiques

On l'aura compris l'univers professionnel des enseignants d'EPS constitue un espace de création et de diffusion d'un ensemble, situé et daté, de savoirs et de savoirs-faire en direction des hommes et des femmes de terrain de l'EPS à propos de l'enseignement des APS en EPS en général et de la natation en particulier. Étant un espace pour que puisse s'exprimer apparemment librement les différentes paroles sacrées de l'EPS (les conceptions), voire la parole d'autorité, il rend compte alors des tensions et des rapports de force²⁴⁵⁶ qui ont été au cœur des transformations de l'EPS depuis au moins la Libération. Dès lors, il témoigne des tendances dominantes qui ont pu affecter en retour l'évolution des pratiques pédagogiques relatives notamment à l'enseignement de la natation en EPS (1945-1995, second degré). L'univers professionnel (livres, ouvrages, vidéos, formations, rencontres) a donc toujours constitué pour le personnel enseignant d'EPS un puissant et inépuisable réservoir de savoirs d'action disponibles pouvoir compléter et enrichir leurs gestes professionnels à l'endroit de l'enseignement de la natation. Mais, il a aussi sans doute été un puissant moyen pour façonner et homogénéiser les pratiques pédagogiques des acteurs de terrain de l'EPS autour de modèles didactiques et pédagogiques rendus et devenus dominants comme la conception moderne et synthétique de Raymond Catteau.

3. Univers sportif et formations natatoires extrascolaires 1951-1994

Si les enseignant(e)s d'EPS de la population ici étudiée ont manifestement appris par le truchement des formations initiale, continue et permanente (auto formation) un ensemble de savoirs théoriques, pratiques et d'action sur la natation et son enseignement, en revanche, nous constatons²⁴⁵⁷ que certains d'entre eux ont également acquis des savoirs sur la natation par le biais de formations comme le diplôme de MNS (1951), le Brevet d'État de natation sportive (1954), le Brevet d'État d'entraîneur de natation sportive (1966), le Brevet d'État d'Éducateur Sportif des Activités de la Natation (BEESAN) à trois degrés (1972). Le tableau ci-dessous (n°133) rappelle la ventilation des trois niveaux d'expertise et d'expérience des sujets de la population étudiée²⁴⁵⁸.

Niveaux d'expertise	Périodes			
	1945-1959	1959-1967	1967-1985	1985-1995

²⁴⁵⁶ Le moteur de l'histoire de l'EPS c'est, selon nous, le conflit ; c'est-à-dire l'alternance de périodes d'équilibre puis de déséquilibre lorsque notamment l'identité de l'EPS devient instable et qu'elle est potentiellement menacée de l'intérieur et/ou de l'extérieur.

²⁴⁵⁷ D'après les caractéristiques des sujets de la population ici étudiée.

²⁴⁵⁸ Voir à sujet Troisième partie. Première partie : Des concepts à la démarche. Chapitre 3 : Corpus, méthodologie, population étudiée. 4.4. Niveau d'expertise dans l'activité natation.

1er	H: 10 F: 1	H: 19 F: 6	H: 45 F: 22	H:9 F: 5
2ème		H: 4	H: 3 F: 1	H:2 F: 2
3ème	H: 1	H: 3 F: 1	H: 5 F: 2	H:1 F: 1
Totaux	H: 11 F: 1	H: 26 F: 7	H:53 F: 25	H: 12 F: 8

Tableau n°133 : Ventilation des enseignants d'EPS (hommes H ou femmes F) en fonction de leur niveau d'expertise et d'expérience dans l'activité natation 1945-1995.

3.1. Le premier diplôme de maître nageur sauveteur 1951

C'est très certainement dans le souci d'assurer d'une part, la sécurité des usagers des piscines et des plans aménagés en plein air et, d'autre part, de contrôler l'activité professionnelle liée à l'enseignement de la natation, que le législateur donne le jour en 1951 au Diplôme de maître-nageur sauveteur. Dans la population étudiée bon nombre d'entre eux (n=45) sont ou ont été titulaires²⁴⁵⁹ de ce diplôme de MNS dans la mesure où il leur a été délivré jusqu'en 1965 (obtention CAPEPS ou maîtrise EPS) par équivalence à la condition qu'ils eussent passé une épreuve d'apnée. Car, rappelons le, le sauvetage aquatique et la réanimation des noyés (méthode Schaeffer) faisaient partie des épreuves obligatoires du CAPEPS et de la maîtrise.

Epreuves et équivalences	Diplôme de maître nageur 1951
Epreuves pratiques	A/ 3 plongées successives de 20", départ dans l'eau avec parcours de 15m (messieurs) ou 12m (dames) repos de 12" (messieurs) et 15" (dames) entre deux plongées. B/ Epreuve éliminatoire non notée : 1 plongeon de 5m (messieurs) 3m (dames) suivi d'un parcours de 10m en surface puis d'un plongeon dit "canard" de la recherche d'un mannequin de 3kg immergé par fond de 3, du maintien et du transport du mannequin pendant 1 minute sur parcours défini (coef.3). C/ Se dégager des prises d'un noyé, à sec d'abord, puis dans l'eau (coef.1). D/ Enseignement de la natation élémentaire, leçon individuelle et collective (coef.2). E/ Démonstration de brasse, dos crawlé, crawl et plongeon simple (coef.3). F/ Secours aux noyés : sauvetage, méthodes de réanimation Schaeffer et méthode Eve, appareils mécaniques de respiration artificielle, aménagement d'un poste de secours ... (coef.3).
Epreuves orales	G/ Hygiène et secourisme : la tenue d'un établissement (vestiaires, douches, devoirs des usagers et des exploitants. Bassins et entretien des bassins. Dragage des fonds. Traitement des eaux coef.2).
Equivalences	Les titulaires des diplômes de professeur d'EPS (2 ^{ème} partie) et de maître d'EPS (2 ^{ème} partie) sont considérés comme étant titulaires du diplôme de MNS.

Tableau n°134 : Épreuves pratiques et orales du diplôme de MNS du 31 juillet 1951²⁴⁶⁰.

Dans la mesure où les élèves-professeurs et les élèves-maîtres ont pu obtenir par équivalence le diplôme de MNS, à la condition de passer l'épreuve facultative²⁴⁶¹ d'apnée, jusqu'en 1965²⁴⁶², ils n'ont

²⁴⁵⁹ Pour garder le bénéfice du diplôme de MNS il faut, tous les 5 ans, passer une révision sous la forme d'épreuves pratiques de sauvetage et de réanimation aux noyés.

²⁴⁶⁰ Arrêté du 31 juillet 1951, Diplôme de maître-nageur sauveteur, BOEN n°33, 2461-2464. Les candidat(e)s doivent être de nationalité française, âgés de 18 ans et aptes à la pratique de la natation et de la surveillance des baignades.

²⁴⁶¹ C'est l'arrêté du 21 octobre 1954, EPS/3^{ème} Bureau, Modification de l'arrêté du 22 décembre 1951 *op.cit.*, 2923-2927 qui avait rendu obligatoire l'épreuve d'apnée pour les élèves-professeurs et les élèves-maîtres. C'est suite

pas généralement suivi de formation spécifique en dehors de celle donnée durant leurs études en EPS. Effectivement, certains témoins nous indiquent qu'en formation initiale²⁴⁶³ (CREPS, IREPS, ENSEPS), on leur avait parfois donné la possibilité de se préparer, durant les séances pratiques, à l'épreuve d'apnée. Si l'on compare les épreuves du diplôme de MNS (1951) avec celles prévues à la même époque aux niveaux du CAPEPS et de la maîtrise EPS²⁴⁶⁴ - partie natation et sauvetage - on retrouve logiquement des éléments programmatiques communs à savoir : le sauvetage aquatique (recherche et transport d'un figuratif), la réanimation des noyés (méthode Schaeffer), leçon de natation élémentaire ou sportive. Ainsi, les sujets de la population ici étudiée, titulaires du Diplôme de MNS, n'ont pas acquis en dehors du champ de l'EPS d'autres savoirs sur la natation et son enseignement que ceux appris durant leurs études.

3.2. Le premier diplôme d'État de moniteur de natation sportive 1954

En 1954, l'État institue, pour la première fois à notre connaissance, la mise en place d'un Brevet d'État de natation sportive²⁴⁶⁵ ouvert sur le plongeon sportif, le water-polo (messieurs), la natation synchronisée (dames). Les candidats doivent être alors de nationalité française, âgés de 21 ans, aptes médicalement à la pratique et l'enseignement de la natation sportive, et titulaires depuis au moins trois ans du diplôme de MNS. C'est pourquoi, à l'origine, ce Brevet d'État était logiquement davantage orienté vers l'enseignement et l'entraînement en natation sportive que vers la surveillance des baignades publiques. On peut supposer d'ailleurs qu'il avait vu le jour dans la perspective de contribuer à la formation et à l'entraînement de nageurs de natation dans un contexte historique de guerre froide, il est vrai, de plus en plus enclin à utiliser les résultats sportifs comme une vitrine politique traduisant alors l'état de forme des pays occidentaux industrialisés présents lors des compétitions internationales (Jeux Olympiques, Championnats du monde, Championnats d'Europe). Quel était alors le contenu de ce diplôme d'entraîneur de natation ?

Epreuves	Brevet d'état de natation sportive
	1/ Démonstration des différents modes de nage jugée sur 200m (brasse, dos crawlé, crawl) sans limite de temps.

à la vive réaction corporatiste du syndicat des MNS que l'épreuve d'apnée fut à nouveau rendue facultative en 1955 ; Arrêté du 29 mars 1955, EPS/3^{ème} Bureau, Épreuves de natation et de sauvetage, BOEN, 15, 21-4-55, *op.cit.*, 1057-1060. En supprimant l'épreuve facultative d'apnée de la 2^{ème} partie du CAPEPS et du diplôme de maître d'EPS (Article 1^{er}), cet arrêté met fin à l'équivalence du titre de MNS. Dorénavant, les candidats doivent se présenter aux sessions normales de l'examen de MNS.

²⁴⁶² Arrêté du 14 décembre 1964, Diplôme de MNS, in Personnels de l'EN/Recrutement. *Professeurs d'EPS*. MEN, Secrétariat d'État auprès du Premier Ministre chargé de Jeunesse et des Sports. Paris, IPN, Brochure n°450 Pe, 126.

²⁴⁶³ Voir à ce sujet Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 2 La construction des savoirs entre univers professionnel et champ sportif 1945-1995. L'ensemble des témoignages attestent ici que les élèves-professeurs et les élèves-maîtres ont quasiment tous bien reçu au cours de leurs études en EPS au moins une formation pratique au sauvetage aquatique.

²⁴⁶⁴ Voir dans ce Chapitre 2. 1. Les formations initiales des cadres de l'EPS 1945-1993.

²⁴⁶⁵ Il existait déjà à l'époque un diplôme de moniteur régional de natation délivré par la FFN.

Epreuves pratiques	Le 200m s'effectue comme suit (bassins 25m ou 50m) : 100 brasse départ plongé, 50 dos crawlé, 50 crawl. Démonstration de la nage dite "le papillon" sur 15 à 20m coef.4. 2/ Démonstration d'un départ et de deux virages dans chacun des trois modes de nage suivants : brasse, dos crawlé, crawl) coef.2. 3/ Parcours chronométré sur 50m dans l'un des trois modes de nage ci-dessus choisi par le candidat et noté selon un barème. 4/ Démonstration de 2 plongeurs choisis parmi une liste : saut carpé, plongeur retourné carpé, saut périlleux avant, plongeur arrière, saut périlleux arrière, plongeur retourné, saut périlleux et demi-avant, aux tremplins de 1 ou 3m, coef.1. 5/ Démonstration de water-polo (messieurs) : dribblings, shoots, passes courtes, longues et retournées, es de natation synchronisée (dames) avec figures choisies par les concurrentes parmi : le dauphin, le dauphin en 8, le dauphin volant, coup de pied à la lune, pendule, tonneau, roue d'eau. Coef.1.
Epreuves pédagogiques	6/ Enseignement de la natation sportive : conduite d'une leçon collective coef.2. Observation et correction du style d'un nageur entraîné coef.2.
Epreuves écrites	7/ Technique de la natation sportive : entraînement, règlements des épreuves de natation, pédagogie, coef.2. 8/ Notions élémentaires d'anatomie et de physiologie, leur application à la natation, notions d'hygiène sportive coef.2.
Epreuves orales	9/ Pédagogie et rôle du moniteur coef.1. 10/ Organisation, administration de la natation (clubs, FINA) coef.1. 11/ Technique de la natation sportive les quatre nages avec leur départ et leurs virages. Technique du water-polo. Les plongeurs principes et progressions pour l'apprentissage. Natation synchronisée coef.3. 12/ Organisation des réunions sportives (règlements natation, water-polo). Chronométrage, juges et fonctions officielles, coef.2. 14/ Histoire de la natation française et internationale coef.1.
Equivalences	Les titulaires du diplôme de moniteur régional de natation délivré par la FFN.

Tableau n°135 : Épreuves du Brevet d'état de natation sportive du 4 janvier 1954²⁴⁶⁶.

À la lecture du programme des épreuves du Brevet d'état de natation sportive (1954), il apparaît clairement que les candidat(e)s reçus devaient être non seulement de bons praticiens dans l'activité natation sportive (performance, démonstration des techniques des quatre nages sportives) mais également en plongeon, en water-polo (H) et en natation synchronisée (F). Autrement dit, on attendait d'eux qu'ils sachent maîtriser, sur un plan technique, les bases de trois des quatre sports olympiques pratiqués en piscine. En attestent les démonstrations qui étaient alors exigées par le programme de ce Brevet d'état de natation. Par comparaison, ces exigences étant nettement supérieures à celles prévues à la même époque aux niveaux du CAPEPS et du diplôme de maître d'EPS notamment au niveau des distances de nage à parcourir : 200m 3 nages (Brevet d'état) contre seulement un 50m chronométré au choix parmi brasse, dos crawlé, crawl (maîtrise d'EPS et CAPEPS). Par ailleurs, en ce qui concerne plus spécifiquement l'activité natation course, il était attendu des impétrants qu'ils fassent montre de leur capacité à conduire une leçon collective de natation, et la correction du style d'un nageur entraîné comme pour d'ailleurs les candidats aux CAPEPS et au diplôme de maître d'EPS. Ainsi, ils devaient être en capacité d'enseigner d'une part, la natation à des débutants sous une forme collective et d'autre part, d'apporter de manière plus individuelle des corrections techniques ciblées à des nageurs plus expérimentés. Sur un plan théorique, le législateur attendait d'eux qu'ils fussent capables de montrer à l'écrit qu'ils connaissaient l'histoire de la natation française et mondiale, la description des techniques de nage sportive (virages, départs), la réglementation en vigueur pour officier dans les compétitions sportives, des notions élémentaires d'anatomie et de

²⁴⁶⁶ Journal officiel du 19 janvier 1954, Institution d'un Brevet d'état de natation sportive, 4 janvier 1954, 699-700.

physiologie appliquées à la conduite d'entraînements hygiéniques en natation sportive. On note que de manière synchronique²⁴⁶⁷, ces exigences curriculaires recourent en partie celles fixées par les programmes du CAPEPS et du diplôme de maître d'EPS : anatomie, physiologie, hygiène corporelle, connaissances techniques, réglementaires et historiques sur les nages sportives et la natation, savoirs d'action pour conduire des leçons collectives de natation. Il semble que seuls les savoirs liés à la méthodologie de l'entraînement étaient logiquement plus présents au niveau du Brevet d'état de natation sportive que dans le programme du CAPEPS et de la maîtrise d'EPS.

Dans la population étudiée nous avons cinq sujets, uniquement des hommes, qui ont obtenu ce Brevet d'état de natation sportive entre 1954 et 1966. Quels savoirs ont-ils alors acquis pour se présenter aux différentes épreuves de ce Brevet d'État ? Et, comment se sont-ils préparés à ces épreuves ?

D'après les données fournies par le questionnaire initiale, complété par des témoignages écrits, il semble que les enseignants d'EPS qui ont obtenu ce Brevet d'état de natation sportive ont généralement suivi une formation à l'INS notamment sous la forme de plusieurs stages (en général 2 fois 5 jours) pilotés, dès 1960, par Marc Menaud²⁴⁶⁸ avec la participation de Lucien Zins²⁴⁶⁹, de Georges Garret²⁴⁷⁰, et de Raymond Catteau²⁴⁷¹ à partir de 1962. Le plus souvent, ils ont pu bénéficier des réunions et des journées de formation organisées à l'INS par les cadres techniques de la FFN (les moniteurs nationaux FFN, le DTN) ainsi que des conférences d'entraîneurs étrangers invités par le Ministère de la Jeunesse et des Sports²⁴⁷². Manifestement, les principaux savoirs dispensés ont gravité autour de la méthodologie de l'entraînement, de l'analyse des techniques de nage sportive, et de l'enseignement de la natation en direction de divers publics : enfants, adultes, handicapés visuels etc. Des séances pratiques servaient parfois de support à la diffusion de savoirs théoriques et d'actions pour apprendre à entraîner des nageurs débrouillés et à enseigner à des débutants. Parmi ces cinq témoins, un seul (titulaire du MNS en 1959) a passé en candidat libre ce Brevet d'État en s'étayant - selon ses déclarations - d'une part, sur sa formation initiale au CREPS de Toulouse (1959-1961) puis de Bordeaux (1961-1962) pour préparer le CAPEPS et, d'autre part, sur son passé de nageur aux Dauphins du Toulouse olympique employé club (DTCOEC)²⁴⁷³ notamment.

²⁴⁶⁷ Voir Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 2 La construction des savoirs entre univers professionnel et champ sportif 1945-1995 1.1. Maîtres et professeurs d'EPS à la Libération 1945-1959. et 1.3. Maîtres et professeurs d'EPS au début de la Ve République : une sportivisation à deux vitesses 1959-1967.

²⁴⁶⁸ En 1960, il fut nommé à l'INS comme professeur d'EPS (le premier d'ailleurs dans cet institut) chargé de la natation pour y former, entre autres, les futurs entraîneurs de natation (cadres FFN).

²⁴⁶⁹ À l'époque, il est moniteur national de natation (FFN) et élu comme Directeur technique national (DTN) de la Natation Française entre 1964 à 1972.

²⁴⁷⁰ Également moniteur national de natation.

²⁴⁷¹ Entre 1952 et 1961, Raymond Catteau a enseigné la natation à Tourcoing (collège, lycée), puis, de 1962 à 1985, il a occupé les fonctions de CTR de natation au Comité des Flandres. Il a alors notamment dans ses fonctions participé à la formation théorique des candidats au diplôme d'entraîneur de natation.

²⁴⁷² Selon les informations notamment données par Raymond Catteau et confirmées d'ailleurs par d'autres sujets/témoins de l'enquête.

²⁴⁷³ Le club des Dauphins du TOEC a vu le jour en 1938.

3.3. Du Brevet d'État d'entraîneur de natation sportive au Brevet d'État à trois degrés 1966-1972

C'est dans le prolongement de la loi, en date du 6 août 1963, sur la réglementation de la profession d'éducateur physique ou sportif²⁴⁷⁴ que voit le jour le nouveau Brevet d'État d'entraîneur de natation sportive le 6 mai 1966²⁴⁷⁵ en lieu et place du Brevet d'État de natation sportive (1954). Les titulaires de ce Brevet d'État étaient alors autorisés « *contre rémunération, à préparer des nageurs aux compétitions régionales, nationales et internationales.* »²⁴⁷⁶ On peut légitimement supposer que tous ceux qui ont passé ce Brevet d'État étaient très certainement des personnes déjà très investies et intéressées par l'entraînement en natation. En atteste, le programme des épreuves écrites, orales, pratiques définies en 1966 dans le tableau ci-dessous (n°136).

Epreuves	Brevet d'État d'entraîneur de natation sportive 1966
Conditions requises	Etre âgé de 23 ans. Avoir été 1/ chargé d'entraînement à la natation ou 2/ sélectionné au moins trois fois comme international catégorie A ou 3/ responsable ou assistant à la préparation des nageurs d'une AS pendant 2 ans au moins en étant titulaire de BE de moniteur de natation sportive. Les candidats doivent fournir un dossier comprenant une note personnelle retraçant la formation reçue, les stages suivis, les enseignements donnés et les entraînements de nageurs assurés.
Epreuves écrites	1/ Une composition portant sur la technique des styles des nages de compétition coef.1. 2/ Une composition portant sur la préparation physique du nageur et l'entraînement pour une compétition donnée coef. Les candidats sont admissibles à l'oral si notes aux écrits égales ou supérieures à 12/20.
Epreuves orales	1/ Une interrogation sur les techniques des nages, la mise en condition et l'entraînement tant individuel que collectif coef.1. 2/ Une interrogation sur l'organisation générale du ministère de la JS, sur celle de la FFN et sur la réglementation sportive appliquée à la natation coef 1.
Epreuve pratique professionnelle	La conduite d'une séance d'entraînement intéressant des nageurs classés sur des données fournies par le jury. La note inférieure à 12/20 est éliminatoire.

Tableau n°136 : Épreuves du Brevet d'État d'entraîneur de natation sportive du 6 mai 1966²⁴⁷⁷.

À l'évidence, la lecture du programme du Brevet d'État d'entraîneur de natation sportive nous indique qu'il s'agissait de former et de recruter des personnes ayant déjà une expérience de nageur de compétition et d'entraîneur de natation doublée de savoirs théoriques et pratiques sur les techniques de nage sportive, les virages et les départs de spécialité (réglementation FFN), sur la conduite de l'entraînement de nageurs de compétition (préparation physique et séances d'entraînement), ainsi que sur les instances ministérielles (Jeunesse et Sports) et fédérales (FINA, FFN) de tutelle. C'est avec le décret du 15 juin 1972 que se met en place le Brevet d'État d'éducateur sportif à trois degrés. Contrairement à ce qui se faisait auparavant pour chaque Brevet d'État (voile, culture physique, golf, tennis etc.), le législateur impose, entre 1972 et 1974, un tronc commun et des spécifiques pour chacune des spécialités

²⁴⁷⁴ Journal Officiel du 8 août 1963, loi n°63-807 du 6/09/1963 réglementant la profession d'éducateur physique sportif et les écoles ou établissements où s'exerce cette profession, 7348-7349.

²⁴⁷⁵ Arrêté du 6 mai 1966. Création du Brevet d'État d'entraîneur de natation sportive, BOEN, n°23, 9/06/1966, 1181-1184.

²⁴⁷⁶ *Ibid.*, 1181.

²⁴⁷⁷ Arrêté du 6 mai 1966. Création du Brevet d'État d'entraîneur de natation sportive, *op.cit.*, 1182.

sportives²⁴⁷⁸. On peut suggérer que cette mesure visait à mieux contrôler et homogénéiser ainsi l'ensemble des formations offertes sur le territoire national. Si le premier degré donne des compétences pour l'animation et l'initiation sportive, le 2^{ème} degré offre quant à lui les pré-requis pour le perfectionnement et l'entraînement des sportifs ainsi que la formation des cadres. Enfin, le troisième degré ouvre la voie au sport de haut niveau (poste de DTN) tant au niveau de l'encadrement des cadres fédéraux que des équipes de France, que de la recherche scientifique dans les domaines de l'expertise du mouvement, de la performance sportive et de la méthodologie de l'entraînement. Le tableau ci-dessous mentionne les épreuves communes et spécifiques aux trois degrés du Brevet d'État d'éducateur sportif.

Brevets d'état	Epreuves formation commune	Epreuves spécifiques
1er degré	Epreuve écrite sur : A/ Sport et éducation sportive, B/ Sciences biologiques et sciences humaines appliquées au sport sur 100 points (durée 2 heures).	A/ Epreuves techniques: a/ épreuve écrite sur la technique de l'option sportive choisie, b/ épreuve orale sur les règlements de la fédération de tutelle coef. 2,5. B/ Epreuves pédagogiques : a/ un texte de présentation et la conduite de la ou les séances (initiation ou entraînement), b/ entretien sur le contenu technique et le déroulement de la ou les séances coef.3,5. C/ Epreuve pratique : réalisation d'une ou plusieurs difficultés techniques de l'activité sportive choisie coef.3.
2ème degré	Epreuves écrites sur : A/ un commentaire de texte ayant trait au sport B/ une composition sur les sciences biologiques et sur les sciences humaines appliquées au sport coef.3. Epreuves orales sur : A/ organisation sportive internationale, coef. 2 B/ sciences biologiques et sciences humaines appliquées au sport coef.1.	A/ Epreuves techniques sur l'activité sportive choisie : a/ épreuve écrite sur l'ensemble des problèmes de la pratique de haut niveau coef.2, b/ épreuve orale sur l'organisation et la réglementation administrative nationale et internationale coef 3. B/ Epreuves pédagogiques : a/ organisation, présentation et conduite de séances d'information, de perfectionnement et d'entraînement s'adressant à des pratiquants et des éducateurs coef.3, b/ préparation et présentation d'un rapport sur l'organisation et la conception d'un stage ou d'un cycle de stages de formation de cadres régionaux coef. 1. C/ Epreuve pratique : réalisation d'une ou plusieurs difficultés techniques de l'activité sportive choisie coef.2.
3ème degré	Epreuves écrites : A/ rédaction d'un mémoire ayant trait à la discipline choisie en spécialité coef.4, B/ une interrogation de langue vivante étrangère sous la forme d'une traduction d'un texte sur le sport choisi en option suivi d'un entretien coef.1.	A/ Organisation, direction et enseignement direct en situation de responsabilité d'au moins deux stages nationaux : a/ entraînement d'athlètes, b/ formation de cadres coef.3. b/ Exposé écrit puis oral d'une étude prospective de l'organisation du sport considéré (compétitions, formation, détection, sélection, préparation de sportifs de haut niveau) coef.3.

Tableau n°137 : Formations communes et spécifiques aux trois degrés du Brevet d'État d'éducateur sportif 1972-1985²⁴⁷⁹.

Brevets d'état	Epreuves spécifiques option natation sportive 1974
	A/ Epreuves écrites : a/ sur les techniques de nage (évolution et formation du nageur),

²⁴⁷⁸ Arrêté du 5 décembre 1972, application du décret n°72-490 du 15 juin 1972 portant sur la création d'un Brevet d'État à trois degrés d'éducateur sportif. BOEN, n°9 (1/03/1973), 767-770 ; Arrêté du 8 mai 1974. Examens de formation commune du Brevet d'État à trois degrés d'éducateur sportif. BOEN, n°23 (6/06/1974), 1735-1746.

²⁴⁷⁹ *Ibid.*

1er degré ²⁴⁸⁰	<p>les techniques de départ de virages, en fonction des distances de nage; b/ sur, l'entraînement: conception carrière sportive, plan annuel, individualisation, objectifs, échauffement, vitesse, résistance, endurance...méthodologie de l'entraînement coef. 1,5.</p> <p>B/ Epreuves orales : règlements administratifs, règlements sportifs des compétitions (FINA et FFN) coef.1.</p> <p>B/ Epreuves pédagogiques : a/ organiser, présenter et conduire une séance d'entraînement s'adressant à des nageurs niveau régional coef.2.</p> <p>et la conduite de la ou les séances (initiation ou entraînement),</p> <p>b/ entretien sur le déroulement et le contenu technique de la séance coef 1,5.</p> <p>C/ Epreuve pratique : 200m 4 nages chronométré selon les règles FINA. Barème : 20/20 2'16 pour les hommes et 2'26 pour les femmes, 10/20 3'18 (H) et 3'32 (F).</p>
2ème degré ²⁴⁸¹	<p>A/ Epreuves écrites : outre le programme du 1^{er} degré les questions relatives suivantes : la préparation physique du nageur, mise en condition et mise en forme, place et conduite de l'entraînement (nage libre, spécialités, différentes courses), l'entraînement de haut, contrôle physiologique de l'entraînement, le dopage et ses dangers, le surentraînement.</p> <p>B/ Epreuves orales : règlements administratifs FFN, règlements et organisation des compétitions internationales, européennes, règlements FINA et Ligue européenne de natation coef.1.</p> <p>B/ Epreuves pédagogiques : a/ organiser, présenter et conduire une séance d'information à l'intention de futurs éducateurs réunis en stage sur : problèmes de l'entraînement et de technique, organisation d'une équipe d'entraîneurs, animation d'un débat consécutif à un entraînement coef.3; b/ exposé du candidat sur les problèmes posés par la formation des éducateurs de sa région coef.1</p> <p>C/ Epreuve pratique : reconduction de la note obtenue pour 1er degré ou épreuve identique 200m 4 nages chronométré selon les règles FINA (même barème).</p>
3ème degré ²⁴⁸²	<p>A/ Organisation et direction : a/ d'un stage national de nageurs coef.1,5 ; b/ d'un stage national d'entraîneurs coef. 1,5.</p> <p>B/ Présenter sous forme de mémoire un document original traitant soit : organisation et enseignement de la natation scolaire, la détection des élites jeunes, la formation des cadres, l'administration d'un club, d'un comité, organisation des compétitions, le sport de haut niveau.</p>

Tableau n°138 : Épreuves spécifiques aux trois degrés du Brevet d'État d'éducateur sportif option natation sportive.

Pour la période allant de 1972 à 1985²⁴⁸³, nous avons quatre enseignants qui sont titulaires du Brevet d'État d'éducateur sportif en natation soit du 1^{er} (n=3) ou du 3^{ème} degré (n=1)²⁴⁸⁴. Où et comment

²⁴⁸⁰ Examens de formation spécifique du Brevet d'État à trois degrés option natation sportive. Examen de formation spécifique du 1^{er} degré. BOEN, n°48, (26/12/1974), annexe à l'arrêté du 8 mai 1974, 3843-3846.

²⁴⁸¹ Examens de formation spécifique du Brevet d'État à trois degrés option natation sportive. Examen de formation spécifique du 2^{ème} degré. BOEN, n°11 bis, (18/03/1976), annexe à l'arrêté du 8 mai 1974, 1283-1284.

²⁴⁸² Examens de formation spécifique du Brevet d'État à trois degrés option natation sportive. Examen de formation spécifique du 3^{ème} degré, BOEN, n°14 (5/04/1979), annexe à l'arrêté du 8 mai 1974, 875.

²⁴⁸³ C'est-à-dire juste avant que ne soit mise en place la formation pour la préparation au BEESAN (arrêté du 30 septembre 1985).

²⁴⁸⁴ Rappelons que dans notre étude cela correspond au 3^{ème} niveau d'expertise dans l'activité natation.

alors se sont-ils préparés à ces différentes épreuves ? Qu'ont-ils alors concrètement acquis comme savoirs sur l'activité natation ?

Il ressort des données communiquées par les témoins que les lieux et les conditions de formation et de préparation ont varié. En l'espèce, si les deux témoins les plus âgés (né en 1943 et en 1944) ont préparé seuls, en candidat libre, ce Brevet d'État 1^{er} degré sur la base de leur formation initiale au CREPS et de leur vécu en tant que de nageur sportif ; en revanche, les deux autres témoins, plus jeunes (né en 1955 et en 1957), ont suivi dans un CREPS (Toulouse, Bordeaux) des cours spécifiques sur l'anatomie et la physiologie appliquées à la natation, sur les techniques de nage, de virage et de départ de spécialités, sur la réglementation (FFN, FINA, organisation et gestion d'une compétition), sur la méthodologie de l'entraînement, dans la perspective d'être le mieux possible préparer aux exigences définies pour le Brevet d'État option natation. S'agissant du Brevet d'État 2^{ème} degré (entraînement et formation des cadres régionaux), il faut savoir que les enseignants d'EPS titulaires de 1^{er} degré (ou du MNS) en poste en tant que CTR de natation se voyaient attribuer par équivalence ce 2^{ème} degré option natation (années soixante dix). Enfin, pour ce qui est du 3^{ème} degré, le précieux témoignage de Monsieur X, né en 1944, professeur certifié d'EPS, promotion CREPS 1962-1963, puis ENSEPS 1963-1966, nous permet de mettre en lumière l'économie générale des formations qu'il a suivies pour obtenir ce Brevet d'État 3^{ème} degré option natation : *« Le Brevet d'État 2^{ème} degré (BE2) a été attribué par équivalence aux CTR en place. Ceux-ci étaient titulaires du diplôme de MNS et sportifs internationaux ou nationaux reconnus. D'autres étaient titulaires du diplôme de MNS et enseignants d'EPS. Pour ma part, j'ai passé le diplôme de M.N.S. en 1962 lorsque j'étais au CREPS de DINARD en P1. J'ai passé le BE d'entraîneur en 1971. Nommé en 1973 comme CTR j'ai suivi pendant 2 ans une formation à l'INSEP en 1981-1982 débouchant sur le diplôme de l'INSEP et le BE3. En natation, à ma connaissance nous ne sommes que 3 à avoir obtenu le BE3. Le BE3 était sensé former les futurs Directeurs techniques nationaux, encore fallait-il plaire aux présidents de fédération! Après 2 ans d'études multiples et variées (psychologie, sociologie, informatique, langues, statistiques, biomécanique, audio visuel, médical), un stage de 6 semaines à l'étranger, pour ma part Los Angeles et la Floride. Nous devons pour le BE3 rendre deux mémoires : l'un sur un aspect spécifique de notre discipline (moi l'évaluation des espoirs était mon dada) et pour le tronc commun j'avais choisi la formation des cadres fédéraux. A l'époque le "Moniteur de natation " (BE entraîneur de natation) était le top des diplômes reconnus par l'Etat et la Fédération. En 1971 j'étais prof au CREPS de Montry (Basket et natation) et entraîneur de natation au C.A. Romainville (93). Les épreuves écrites de technique et de pédagogie sportive (entraînement) ne me semblaient pas trop difficiles après des études à l'ENSEPS. La difficulté pour moi était l'entraînement de nageurs de haut niveau et la connaissance des règlements sportifs de la FFN et de son calendrier. Au Jury la Fédération avait placé les grosses pointures de l'époque: Gilbert Bozon, Hédra Frost, Marc Menaud, Gilbert Seyfried, Raymond Catteau... et comme "cobayes pour la séance "d'entraînement" les sportifs du Bataillon de Joinville, qui devaient réaliser dans la même journée 6 entraînements ! J'ai eu du mal à leur faire terminer ma séance (10x 100*

en accélération). Le major de notre session qui se flatte encore (40 ans après) d'être sorti devant moi est aussi prof d'EPS²⁴⁸⁵. »

Au final, il apparaît clairement que ceux qui ont passé, entre 1972 et 1985, les épreuves du BE option natation (1^{er}, 2^{ème}, ou 3^{ème} degré) ont à la fois pu compter sur leur formation initiale d'enseignant d'EPS, leur vécu de nageur voire, pour certains d'entre eux, d'entraîneur de natation, et sur parfois la mise en place de formation spécifique pour se préparer aux différentes épreuves de ce BE au sein de divers centres (CREPS, INS, INSEP). Ainsi donc, ils ont eu l'occasion de pouvoir enrichir par rapport à leurs études en EPS leur niveau de savoirs théoriques, pratiques et d'actions sur l'activité natation (enseignement, entraînement, formation de cadres).

3.4. Du MNS au Brevet d'État d'éducateur sportif des activités de la natation 1965-1995

Si, comme nous l'avons vu, les élèves-professeurs d'EPS et les élèves-maîtres ont pu obtenir par équivalence, entre 1951 et 1965, le diplôme de MNS, en revanche, après 1965²⁴⁸⁶ ils devaient se présenter aux sessions normales pour espérer décrocher ce diplôme qui fut ensuite abrogé en 1983 et remplacé par le BEESAN à compter de 1985. Indiquons que le BEESAN est en définitive une sorte de compilation entre l'ancien diplôme de MNS et le BE option natation 1^{er} degré. En attestent les deux premiers articles qui encadrent ce diplôme d'État ; selon l'article 1 - les titulaires du BEESAN (1^{er} degré) sont en capacité : « *D'enseigner la natation et la (ou les) option(s) choisie(s) durant sa formation ; D'entraîner à la compétition dans la (ou les) option(s) choisie(s) durant sa formation ; De surveiller les piscines, les baignades ou les plans d'eau aménagés ; D'animer les piscines, les baignades ou les plans d'eau aménagés ;* selon l'article 2 - *Le brevet d'Etat d'éducateur sportif du premier degré des activités de la natation confère à son titulaire le titre de maître nageur sauveteur* »²⁴⁸⁷. Ainsi, par la force des choses, les enseignants d'EPS qui souhaitaient, après 1965, se présenter aux épreuves de MNS puis à celles du BEESAN (option natation 1^{er} degré) ont dû en amont trouver des formations pour s'y préparer. Avant cela, voyons un peu plus en détail, comment ont évolué au cours de cette période les épreuves du diplôme de MNS (1951-1982) jusqu'à la mise en place de celles BEESAN 1^{er} degré à option natation notamment (1985) ?

²⁴⁸⁵ Figure charismatique de la natation dans le département de la Manche (50).

²⁴⁸⁶ Pour leur sécurité et celle de leurs élèves, indiquons toutefois qu'ils ont dû tous continuer à (CAPEPS, maîtrise EPS, professorat adjoint) passer une épreuve obligatoire chronométrée de sauvetage aquatique : recherche et remorque d'un mannequin au moins jusqu'en 1995 pour la CAPEPS.

²⁴⁸⁷ Arrêté du 30 septembre 1985, BO Jeunesse et Sports n°19 du 6 novembre 1985. BEESAN.

Epreuves	Diplôme d'État de MNS 1978 ²⁴⁸⁸
Epreuve écrite	Sur les aspects de la profession de MNS sous la forme de la rédaction d'un rapport d'expériences coef.1.
Epreuves pratiques	Epreuves de sauvetage : a/ épreuves éliminatoires non cotées : 1/ trois apnées de 15m et 20" entrecoupées de 12" de repos. 2/ épreuve de mannequin: 50m, 25m nage libre départ plongé puis recherche de mannequin à 2,50m de fond minimum, puis remorquage sur 25m face hors de l'eau homme 1'20, femmes 1'30. 3/ épreuve de plongeon: un plongeon libre des 3m. 4/ épreuve avec palmes, masque, tuba: 800m en PMT b/ épreuves cotées : 1/ action du sauveteur sur le noyé (interrogation orale et démonstration technique) prises de dégagement au sol dans l'eau coef.1. 2/ épreuves de réanimation pratique : secourisme et méthodes de ventilation, massage cardiaque ... coef.2. Epreuves de natation : 1/ 200m 4 nages selon règles FINA chronométré et barémé. 2/ Interrogation orale sur les techniques de nages, de virages et de départs coef.1.
Epreuves orales	Epreuves de réglementation : 1/ aspects juridiques et réglementaires de la sécurité et du sauvetage coef.1. 2/ Règles d'hygiène et de sécurité des baignades et des établissements de natation coef.1.
Epreuves de pédagogie	Epreuve pratique : 1/ direction d'une séance de natation sur un thème défini avec un groupe homogène de 10 à 16 élèves (enfants ou adultes) coef 3. puis entretien pour justifier la séance pratique coef 1.

Tableau n°139 : Épreuves du diplôme d'État de MNS entre 1978 et 1982.

Par rapport au diplôme du MNS de 1951, on constate que sur la forme le diplôme d'État de MNS n'a pas connu (entre 1951 et 1982), malgré l'introduction d'une épreuve écrite pour s'assurer sans doute que les candidats(e)s maîtrisaient un temps soit peu l'écrit, de changement considérable. Effectivement, on retrouve presque logiquement toujours des épreuves pratiques et orales de sauvetage aquatique, de secourisme et de réanimation de noyés, des épreuves orales d'hygiène, de sécurité, de législation des baignades, et enfin une épreuve de pédagogie pratique liée à l'enseignement collectif de la natation (initiation). Sur le fond, on suppose toutefois qu'il y a eu très certainement, entre 1951 et 1982, des évolutions sur les contenus dispensés à l'endroit notamment du secourisme, de la réanimation des noyés, et de la législation des baignades. La mise en place en 1985 du BEESAN, à mi-chemin entre le diplôme de MNS et celui d'entraîneur de natation (1^{er} degré), a-t-il fait évoluer la nature des épreuves inhérentes à la certification de l'exercice du métier de MNS ? Pour le savoir, il suffit de parcourir le texte de loi qui a encadré dès 1985 le diplôme d'État du BEESAN.

Diplôme d'État du BEESAN option natation sportive	
Unités de formation (minimum 445 heures)	Epreuves certificatives
UF1: enseignement de la natation (140 heures)	Epreuve écrite : sur le contenu de l'UF4 (animation) coef.2.
UF2: entraînement (140 heures)	Epreuves techniques: épreuves éliminatoires 800m palmes, masque et tuba 13'max. (H et F). Un sauvetage aquatique (100m) avec une épreuve de réanimation.
UF3: enseignement spécialisé avec publics particuliers (50 heures)	Epreuve physique d'option : 200m 4 nages coef.3.
UF4: animation (50 heures)	Epreuve orale : épreuve sur dossier lié à l'entraînement (UF.3) coef.1.
UF5: sécurité et connaissance du milieu professionnel (70 heures)	Epreuves pédagogiques : a/ pédagogie pratique présentation et conduite d'une séquence (UF2) coef4, puis entretien sur la séquence. Entretien avec le jury sur le stage en situation coef 2.
UF6: hygiène et technologie (35 heures)	
Stage pédagogique (160 heures) en situation professionnelle	

Tableau n°140 : Programme de formation et épreuves certificatives du BEESAN 1985²⁴⁸⁹.

²⁴⁸⁸ Arrêté du 16 mars 1978, Modalités de délivrance du diplôme d'État de MNS, BO, n°16 (20/4/1978), 1347-1351.

²⁴⁸⁹ Arrêté du 30 septembre 1985, *op.cit.* « L'entrée en formation (pour toutes les options choisies, natation sportive, water-polo, plongeon, natation synchronisée) est conditionnée par la réussite à un test de sélection (200m 4 nages et une épreuve de sauvetage) ainsi qu'à l'examen sanctionnant le stage de préformation de 70 heures : animer les activités aquatiques, pratiquer, décrire les techniques, définir les règles, informer les pratiquants, un

On l'aura compris, au-delà de la spécialisation du BEESAN en fonction des options sportives²⁴⁹⁰ choisies par les candidat(e)s, les deux principales évolutions qui ont marqué le passage du diplôme de MNS au BEESAN à option natation sportive (1^{er} degré) est d'une part, l'introduction de connaissances théoriques et pratiques sur l'entraînement en natation comme cela se faisait auparavant au niveau du BE natation sportive (1954-1972) et, d'autre part, l'enseignement de la natation à des publics cibles différents : bébés nageurs, femmes enceintes, handicapés, personnes âgées. Dans la population étudiée, nous avons des sujets qui ont obtenu entre 1965 et 1995 soit le diplôme de MNS, donc sans équivalence possible avec les concours de recrutement d'enseignants d'EPS, ou celui de BEESAN (n=1). Où et comment ont-ils pu suivre une préparation à ces diplômes ? Qu'ont-ils alors appris comme savoirs sur la natation ?

Entre 1965 et 1995, nous avons dans la population étudiée 12 sujets qui ont passé soit le MNS (7 hommes et 4 femmes) ou le BEESAN (1 femme). Que nous indiquent alors leurs déclarations à propos des contenus dispensés, des lieux et des modalités de ces formations natatoires diplômantes ?

	Formation MNS 1965-1985	Formation BEESAN 1988
Lieux de formation	CREPS, UEREPS, Direction Départementale Jeunesse et Sports	Direction Départementale Jeunesse et Sports
Conditions de formation	1/ une séance (piscine) par semaine à l'année ou 6 mois ou 4 mois. 2/ 10 à 20 séances en piscine 3/ sur 2 week-ends 4/ seul en candidat libre. 5/ UV à l'université hors études EPS, 6/ en plus des cours aux études en EPS.	Formation modulaire avec équivalence en STAPS (tronc commun).
Savoirs théoriques	Les 4 nages, hygiène, sécurité, réglementation des baignades, secourisme.	idem plus module entraînement.
Savoirs pratiques	Les 4 nages, sauvetage aquatique (recherche, transport d'un mannequin), apnées, prises de dégagements. Brevet de secourisme, technique de réanimation (ventilation artificielle, massage cardiaque... soins aux blessés.	Idem en plus palmes, masque tuba (PMT). Secourisme.
Savoirs d'actions pédagogiques	Apprendre à faire une leçon de natation collective et des corrections individuelles (pédagogie sommaire).	Leçon de natation avec différents publics. Entraînement : planification, séries...

Tableau n°141 : Caractéristiques des formations préparant aux diplômes de MNS ou de BEESAN 1965-1995.

C'est à la lumière des données déclarées par ces 12 témoins²⁴⁹¹ que l'on peut dire qu'ils ont tous suivi, entre 1965 et 1995 (sauf 1 candidat libre), une formation spécifique à côté ou en dehors de leurs études en EPS pour se préparer aux épreuves du MNS ou de BEESAN. Généralement, c'est durant leur formation initiale qu'ils se sont engagés dans ces diverses formations soit au sein d'un CREPS, d'un

test, pour les optionnaires natation sportive, de 400m crawl en 7'01'' max. pour les hommes et 7'28'' pour les femmes. »

²⁴⁹⁰ Options sportives en référence aux sports olympiques pratiqués en piscine : natation sportive, water-polo, plongeon, natation synchronisée.

²⁴⁹¹ Parmi ces 12 enseignants d'EPS 10 sont à classer dans le 2^{ème} niveau d'expertise et 2 dans le 3^{ème} niveau d'expertise en natation.

UEREPS ou par le biais d'une Direction Départementale Jeunesse et Sports.²⁴⁹² Nous constatons que si les modalités locales organisationnelles (durée, nombre de séances) proposées pour se préparer à ces deux diplômes ont varié d'un lieu à un autre (cf. tableau n°141), pour autant, les contenus dispensés, en raison d'épreuves définies à l'échelon national, ont de manière récurrente logiquement gravité autour de :

- savoirs pratiques : les 4 nages sportives, le sauvetage aquatique (recherche et remorquage d'un figuratif), prises de dégagements des noyés, apnées. Secourisme : respiration artificielle, massage cardiaque, soins corporels ;

- savoirs d'actions pédagogiques : leçon collective de natation et corrections individuelles de l'apprenti nageur au nageur peu plus débrouillé ;

- savoirs théoriques : les 4 nages. L'hygiène (traitement des eaux) et la sécurité (réglementation) dans les piscines à entrée payante.

Pour ces 12 enseignants d'EPS, il est clair que par rapport à leur formation initiale, ces préparations aux diplômes de MNS ou du BEESAN (1^{er} degré) n'ont pas posé de difficultés majeures, d'autant plus qu'ils étaient quasiment tous des « anciens » nageurs de compétition de niveau régional à national. En effet, durant leurs études en EPS, rappelons qu'ils ont tous vécu une formation au sauvetage aquatique²⁴⁹³, acquis des savoirs théoriques sur d'une part, les techniques de nage sportive, de virage et de départ et sur, d'autre part, mais de manière plus contrastée comme nous avons pu le voir, l'enseignement de la natation sur le modèle dominant ERP de R. Catteau. Toutefois, ils ont quand même appris des « choses » nouvelles en ce qui concerne en l'occurrence l'hygiène dans les piscines, le secourisme, la réglementation, la sécurité et la surveillance des baignades. Au final, ces formations diplômantes leur ont permis d'un côté de compléter ou de revisiter leur formation initiale à propos de l'activité natation et, de l'autre côté, d'acquérir de nouveaux savoirs et des compétences sur la prise en charge et la surveillance des baigneurs et des nageurs dans des piscines à entrée payante (loi 1951). Les extraits de témoignages suivants viennent illustrer le contenu et le déroulement des ces formations aquatiques diplômantes.

Extrait n°1 : Monsieur X, né en 1942, certifié d'EPS, a passé le diplôme de MNS en 1966 :

²⁴⁹³ Entre 1965-1995, tous les candidats aux concours de recrutement d'enseignant(e)s d'EPS devaient passer une épreuve obligatoire et éliminatoire de sauvetage aquatique : 50m chronométré de la manière suivante : 25m de nage libre après un départ, puis la recherche d'un figuratif immergé à 2m de profondeur au moins, puis le remorquage de ce dernier sur 25m en préservant la face du figuratif hors de l'eau durant tout le trajet.

« Pour me préparer au MNS, j'ai suivi pendant 8 mois à raison de deux heures hebdomadaires une formation à la cité universitaire de Paris. J'ai alors travaillé le sauvetage, les techniques de nage et un peu de pédagogie. En 1987, j'ai obtenu suite à un stage dans la région centre dirigé par Gilbert Bozon l'équivalence BEESAN. »

Extrait n°2 : Monsieur X, né en 1943, certifié d'EPS a passé le diplôme de MNS en 1969 dans le Val d'Oise :

« Nous avons suivi une préparation à la piscine de Montmorency (95) durant une dizaine de séances durant lesquelles nous avons pratiqué les techniques des 4 nages, le sauvetage, et une pédagogie sommaire dans l'optique d'une leçon collective de natation avec des corrections individuelles. »

Extrait n°3 : Monsieur X, né en 1946, certifié d'EPS, a passé le diplôme de MNS en 1970 :

« C'est suite à un stage que j'ai passé l'examen de MNS. La formation à Grenoble était basée sur les épreuves du MNS : sauvetage, hygiène, secourisme, un peu de pédagogie de la natation. »

Extrait n°4 : Madame X, née en 1949, certifiée, a passé le diplôme de MNS en 1972 :

« Au CREPS de Dijon nous avons la possibilité de suivre à l'année une préparation au MNS contenant des séances pratiques pour les apnées, le mannequin, le brevet de secourisme, la réanimation artificielle et le massage cardiaque, et un peu de pédagogie pour l'épreuve de pédagogie pratique. »

Extrait n°5 : Monsieur X, né en 1951, maître d'EPS, a passé le diplôme de MNS en 1974 :

« En plus de cela certains élèves volontaires (dont moi) étaient préparés en 20 séances au diplôme de MNS par Paul Guerpillon, Jean Vivensang et les MNS à la piscine au CREPS de Talence. Nous étions dispensés d'épreuves de pédagogie pratique puisque nous encadrions les handicapés, en revanche il fallait satisfaire aux épreuves pratiques : démonstration 4 nages sur 25 mètres, plongeon et virages ; sauvetage : recherche après plongeon, transporter le mannequin sur 25 mètres pendant une minute, prise de dégagement, plongeon de style plongeoir de 4 mètres ; réanimation : respiration artificielle et bouche à bouche, MCE (massage cardiaque externe). »

Extrait n°6 : Monsieur X, né en 1953, certifié d'EPS, a passé le diplôme de MNS en 1977 :

« J'ai passé le MNS après une formation reçue à la piscine d'Antony Lionel Terray. Les cours de préparation se déroulaient un ou deux soirs par semaine et portaient sur le programme de l'examen de l'époque : sauvetage, sécurité des baignades et réglementation, 4 nages, pédagogie modèle ERP. »

Extrait n°7 : Monsieur X, né en 1954, certifié d'EPS, a passé le diplôme de MNS en 1978 :

« Pour préparer le MNS, j'ai pu suivre en 1978 une formation organisée par le ministère de la Jeunesse et des Sports sur une durée de 6 mois avec un cours toutes les semaines. Lors de la formation, les savoirs que j'ai acquis sont les prises de dégagement, les « apnées » (3 fois 25 mètres habillés avec 15 ou 20 secondes de récupération.). J'ai passé à ce moment là le diplôme de secouriste-réanimateur, intéressant et non vu à l'UEREPS de Grenoble. Sur l'activité natation et son enseignement, il s'agissait d'un résumé très succinct du « Catteau- Garoff » que j'avais déjà appris à l'UER. »

Extrait n°8 : Madame X, née en 1964, certifiée d'EPS, a passé le diplôme de MNS en 1984 :

« J'ai passé le diplôme de MNS. J'ai alors suivi une formation de 2 fois une semaine au cours de laquelle il était question de sauvetage, d'aptitudes personnelles en natation (200M 4 nages, 800m palmes) et de plongeurs. Pour ce qui concerne l'enseignement de la natation, nous l'avons abordé selon les domaines « équilibre, respiration, propulsion », l'apprentissage commençant en petite profondeur et plus ou moins dans l'ordre donné. En fait, je me souviens avoir trouvé beaucoup de similitudes avec ce qui nous avait été enseigné à l'UER EPS. Par contre, aucune distinction entre l'enseignement individuel ou scolaire. De vagues notions de physiologie étaient abordées, mais plutôt en relation avec la natation sportive et la pratique en clubs. »

Extrait n°9 : Madame X, née en 1963, certifiée d'EPS, a passé le diplôme de MNS en 1983 puis celui du BEESAN en 1988 :

« C'est au Havre que je m'étais préparée au MNS à raison de un entraînement par semaine et quelques cours théoriques sur l'animation en piscine, l'enseignement de la natation, l'hygiène de l'eau et la sécurité. Puis en 1988, j'ai passé le BEESAN à la suite d'une semaine de stage avec Eric Boissière (alors CTR de Natation en entraîneur au Club des Vikings de Rouen) sous couvert de la Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports de Rouen. L'examen était composé d'un écrit et d'un mémoire à rendre dans l'année sur un thème à notre convenance. Durant le stage, Eric Boissière était intervenu sur la nouvelle réglementation mais aussi et surtout sur les filières énergétiques et leur impact sur l'entraînement. Nous n'avons pas eu de pratique durant ce stage »

Extrait n°10 : Monsieur X, né en 1965, certifié d'EPS, a passé le diplôme de MNS en 1983 :

« Inscrit en candidat libre, j'ai passé le diplôme de MNS après avoir suivi pendant un an une unité de valeur libre à l'UEREPS de Lille. La formation était encadrée par P. Pelayo pour notamment le sauvetage et la natation pratique. »

Extrait n°11 : Monsieur X, né en 1959, certifié d'EPS a passé le diplôme de MNS en 1983 :

« C'est à la piscine du CREPS de Bordeaux, que j'avais suivi une préparation au MNS durant une année alors organisée par l'UEREPS. Les contenus étaient très centrés sur l'amélioration des performances individuelles et la pédagogie (Catteau et Vivensang). »

Entre 1951 et 1995, on peut considérer qu'il y eut concernant les formations natatoires, donnant droit aux enseignant(e)s d'EPS titulaires de ces diplômes la possibilité d'exercer le métier de MNS ou/et d'entraîneur de natation, en définitive deux périodes.

La première, de 1951 à 1965, correspond à une période durant laquelle les enseignant(e)s d'EPS ont pu obtenir, sur la base de leurs études en EPS, le diplôme d'État de MNS par équivalence en passant notamment l'épreuve facultative d'apnée (sauf en 1954). Dès lors, n'ayant pas eu la nécessité de suivre en dehors de leurs études en EPS une formation spécifique pour passer les épreuves du MNS, ils n'ont pas acquis d'autres savoirs aquatiques que ceux donnés en formation initiale. Par contre, tous ceux qui avaient souhaité passer le diplôme d'État d'entraîneur de natation ont suivi généralement, entre 1951 et 1965, une formation sous la forme de stages à l'INS et de cours à l'échelon régional. Par rapport à leur formation initiale, ce fut alors pour eux l'occasion d'enrichir leurs connaissances sur l'activité natation concernant notamment la méthodologie de l'entraînement et l'analyse des techniques de nage.

Pour ce qui est de la seconde période²⁴⁹⁴, allant de 1966 à 1995, il en ressort que ceux qui avaient fait le pas de passer le diplôme de MNS ou du BEESAN ont généralement suivi, le plus souvent d'ailleurs durant leurs études en EPS, une préparation administrée par le ministère de la Jeunesse et des Sports (Direction départementale). On observe que ces formations se déroulaient au sein même de leur centre de préparation aux épreuves du CAPEPS (UEREPS), de la maîtrise d'EPS ou du professorat adjoint d'EPS (CREPS). Mais, certains d'entre eux ont préparé ce diplôme sous la forme de cours pratiques à la piscine (une fois par semaine le soir) ou de stages planifiés sur une durée allant de 4 mois à un an. Selon leurs déclarations, il s'avère que ces diverses préparations au diplôme de MNS ou du BEESAN leur ont manifestement permis d'acquérir de nouveaux savoirs théoriques et pratiques sur l'hygiène dans les

²⁴⁹⁴ Voir les 11 témoignages ci-dessus.

piscines et le traitement des eaux, le secourisme et la ranimation, la réglementation des baignades, mais aussi de pouvoir compléter leurs savoirs aquatiques acquis en formation initiale sur l'entraînement des nageurs (BEESAN 1^{er} degré) et, dans une moindre mesure sur l'apprentissage de la natation. Au final, il ressort que les formations « aquatiques » dispensées chez une population d'enseignant(e)s d'EPS pour se préparer soit au MNS, au diplôme d'entraîneur de natation ou au BEESAN semblent leur avoir vraisemblablement permis de compléter et d'enrichir leur savoirs et leur niveau d'expertise dans l'activité natation acquis en formation initiale.

Au-delà de l'ensemble des savoirs aquatiques qu'ils ont pu apprendre avant (socialisation primaire), pendant et après leurs (socialisation secondaire) études en EPS et dans le champ sportif (formations diplômantes), les témoins nous ont également fait part ici de leur ressenti vis-à-vis de l'activité natation eu égard à leur vécu en tant qu'apprenti nageur ou nageur. Ces témoignages mettent alors en lumière les questions que soulève la complexité du rapport de l'enseignant d'EPS aux savoirs enseignés en EPS en l'occurrence ceux relatifs à l'activité natation.

4. Souvenirs d'apprentis nageurs et de nageurs : la question du rapport aux savoirs enseignés

Les témoignages suivants montrent et attestent que les enseignant(e)s d'EPS ont eu, au cours leur carrière, des rapports différents avec l'enseignement de la natation (savoirs aquatiques) en fonction manifestement de leur propre vécu et de leurs souvenirs dans cette APS ; lorsqu'ils furent des apprentis nageurs, allant du plaisir au déplaisir de la pratique de la natation.

Extrait n°1, Monsieur X, certifié d'EPS, né en 1935, ENSEP 1955-1958 :

« Au cours des années 1960-1980, m'appuyant sur les théories de l'apprentissage, celle ayant pour objet notamment les conduites motrices (Pierre Parlebas), j'ai évolué dans mon enseignement de la natation pour aller plutôt du général au particulier, minorer les conditionnements mécaniques et majorer les conduites adaptatives. »

Extrait n°2, Monsieur X, né en 1939, maître d'EPS, IREPS Toulouse 1957-1958, CREPS de Houlgate 1958-1960 :

« Ma formation au CREPS. Le temps que je dois vous consacrer me permettra de rafraîchir ma mémoire et de m'apercevoir combien nous étions mauvais en début de carrière, car les cours étaient surtout basés sur des entraînements pour de meilleures notes aux examens, mais la partie pédagogique était nulle sinon inexistante! Nous avons appris sur le tas, au contact des autres profs plus vieux et

surtout à force d'erreurs face aux enfants. Comme je l'ai déjà dit, au cours des 2 années de formation au CREPS d'Houlgate (1958-59-60) les séances de natation se limitaient à de l'entraînement. Nous allions tous les 15 jours au Havre, via le pont de Tancarville, le samedi matin. »

Extrait n°3, Madame X, née en 1941, certifiée d'EPS, CREPS de Poitiers 1961-1962, IREPS de Paris 1962-1965 :

« Née en 1941, dans un petit village de 600 habitants, d'un milieu très simple ouvrier, j'ai eu la chance inouïe de pouvoir apprendre à nager très jeune. Une piscine (bassin 15m sur 10m avec un pédiluve) avait été construite dans cette petite commune vers 1946 avec l'aide d'un industriel du village. Nous n'allions pas en vacances et l'été nous passions nos après-midi à la piscine. Elle était remplie grâce à l'eau du ruisseau. Le 1^{er} jour elle était glaciale et le 3^{ème} elle l'était beaucoup moins. (...). L'institutrice, elle-même, aux beaux jours de juin, nous conduisait à la piscine. En raison de notre jeune âge, j'ai échappé à la sangle qui nous terrifiait. Il s'agissait d'une potence, au bout de laquelle une corde retenait une ceinture, qui maintenait un enfant au niveau de la taille – obligé à la position horizontale par le moniteur, il buvait copieusement la tasse, les pieds en l'air, se débattant comme il pouvait. J'ai donc appris à nager seule vers 6-7 ans. Par chance, la brasse sans trop de défauts et surtout à être à l'aise dans cet élément qui me plaisait beaucoup. »

Extrait n°4, Monsieur X, né en 1943, maître d'EPS, IREPS de Caen 1960-1961, CREPS de Reims 1961-1963, a effectué durant ses études en EPS deux stages de 10 jours avec Guy Boissière CTR de natation région Haute-Normandie et entraîneur du Club des Vikings de Rouen :

« J'eus énormément de mal, car j'avais une allergie, le froid arrivait très vite et avec je devenais rouge vif avec de l'urticaire, ça persiste encore maintenant et avec l'eau de mer c'est pire. Je me rappelle je prenais pour me détendre un médicament du fénergan. Monsieur Boissière était très humain et très compréhensif. »

Extrait n°5, Monsieur X, né en 1944, maître d'EPS, IREPS de Paris 1963-1964, CREPS Houlgate 1964-1965 :

« Etant perfectionniste l'enseignement de la natation a toujours été pour moi un calvaire. C'est une activité que je n'ai jamais pratiquée en dehors des vacances et pour laquelle je n'ai jamais reçu une véritable formation. Ceci dit j'ai quand même progressé pédagogiquement grâce à mes collègues. Je pense que pour enseigner une pratique, il faut l'aimer or je n'aimais ni la natation ni la gymnastique. »

Extrait n°6, Monsieur X, né en 1944, certifié d'EPS, IREPS de Versailles 1962-1963, CREPS de Houlgate 1964-1966 :

« C'est à Versailles que j'ai découvert la natation : tous les jeudi matins, nous étions dans l'eau à 7 h et jusqu'à 10 h sans sortir de l'eau. Pas besoin de beaucoup d'explications techniques : le but du jeu était de nous fatiguer afin qu'on se rende compte par nous-mêmes qu'il nous fallait des gestes efficaces et rentables pour pouvoir tenir le coup. C'était quelques dessins au tableau pour nous expliquer ce que l'on attendait de nous (dessins et explications qu'on nous redonnait en photocopiés après) et on partait pour des longueurs et des longueurs. C'était des répétitions de gestes simples avec planches, ceintures, même parfois travail d'un seul bras par exemple. Il fallait que l'on devienne conscient que telle position de bras ou de tête était efficace et telle autre inutile ou nuisible. Le fait de prendre conscience de la raison de l'efficacité nous assurait d'être capable de l'enseigner. De la même manière que d'apprendre en anatomie comment nos muscles fonctionnaient nous avait aidés à en prendre conscience sur nous. Et c'était comme cela pour tous les sports : prendre conscience de tous nos gestes - sur nous et sur les autres en les regardant – pour être capable de les intégrer et de les décortiquer pour être à même de voir ce qui n'allait pas et à cause de quoi ça n'allait pas. »

Extrait n°7, Madame X, née en 1947, certifiée d'EPS, CREPS Wattignies 1963-1967 :

« Souvenirs de mes cours de natation en tant qu'élève. Au collège, nous y allions en bus et toute la classe y allait. En lycée, la piscine n'était pas loin de l'établissement et nous y allions à pied. Les cours étaient dispensés par des profs qui adoraient leur métier, et nous leur faisons entièrement confiance et exécutions ce qui était demandé. Le souvenir que je garde est déjà celui de cette odeur de chlore et de mon plaisir à progresser. »

Extrait n°8, Monsieur X, né en 1948, maître d'EPS, CREPS de Voiron 1970-1972 :

« La natation n'est qu'une infime partie de notre formation et comme je l'ai précisé pas mon plat préféré. J'ai effectivement essayé de contourner l'obstacle quand je le pouvais car ce n'est pas dans cette discipline que je me sens le plus à l'aise pour justement enseigner et éduquer. »

Extrait n°9, Madame X, née en 1952, certifiée d'EPS, CREPS de Montpellier 1971-1974 :

« Ma carrière (33ans) n'a pas été marquée par la natation, je dois même dire que j'ai fui son enseignement. Je ne me sens pas formée correctement et l'investissement pour le faire aurait demandé beaucoup trop de temps et d'énergie pour le peu d'heures effectives (estimées entre 70 et 100 heures pour une dizaine de cycles de natation pour 33 ans de carrière). Ma manière d'enseigner n'a pas vraiment

évolué au cours de ma carrière : j'ai eu peu de formation complémentaire, après être sortie. A Fontenay-le-Comte (Vendée), nous étions parfois éclairés sur les nouvelles techniques, par les MNS, mais assez peu.... En fait, j'ai appliqué ce que m'ont enseigné les profs du CREPS de Montpellier. »

Extrait n°10, Monsieur X, né en 1954, certifié d'EPS, UEREPS de Grenoble 1972-1976 :

« Au fil des années (1976-1995), au travail analytique s'est substitué un travail plus global des différentes nages. Je suis passé de formes gestuelles à faire reproduire à des principes à leur faire acquérir : horizontalité du corps et expiration aquatique ne perturbant pas le glissement du corps dans l'eau, actions propulsives efficaces et diminution du nombre de coups de bras servant d'indicateur de cette acquisition. Ce changement est dû à une centration plus importante sur l'élève que sur l'APS. La piscine n'étant réservée qu'aux élèves de 6^{ème} au collège où j'enseignais, et le fait que les 6èmes sont de grands enfants, m'ont conduit vers ces objectifs développementaux plus que culturels. C'est plus l'observation de ce que faisaient les élèves que la FPC qui m'a fait évoluer comme cela. »

Extrait n°11, Madame X, née en 1957, professeure adjoint d'EPS, CREPS de Poitiers 1974-1977 :

« J'ai fait les formations de Raymond Catteau, en ce qui concerne le CREPS, je ne me souviens que de cours pratiques (dehors dans la piscine devant le château et j'avais froid et n'aimais pas vraiment nager) peu intéressants, surtout après avoir été au stage de Raymond Catteau, où j'ai tout découvert, l'approche, le contenu etc. Et où je me suis dit que ce que j'avais appris avant était vraiment inintéressant, c'était des longueurs et aucune compréhension de ce que je faisais. »

Extrait n°12, Madame X, née en 1964, certifiée d'EPS, UEREPS de Poitiers 1983-1986 :

« Mon expérience de nageuse m'a apporté une certaine maîtrise des techniques de nage, en théorie et pratique. Par contre, avec le recul, je pense qu'elle a occulté chez moi toute la dimension affective et émotionnelle liée à la particularité du milieu puisque n'ayant moi-même aucune appréhension. Lorsque j'ai enseigné en collège, les élèves des classes que j'avais en charge étaient déjà « nageurs », donc mon enseignement était très technique (avec une répétition des exercices sur plusieurs longueurs) et physique (développement des fonctions cardiaques, ventilatoires et musculaires) pour améliorer ses performances. Je pense que c'est à ce moment que mon passé de nageuse a pesé le plus : j'avais très certainement tendance à puiser les contenus des séances dans le souvenir de mes entraînements. Mon enseignement a évolué grâce à ma prise de conscience des difficultés pour les enfants qui découvrent ce milieu : les représentations qu'ils en ont (peur d'engloutissement, de tomber au fond de l'eau...), la perte des repères de terrien... Donc, j'ai poursuivi quelques temps (1992/1993) uniquement sur les thèmes équilibre, respiration, propulsion en mettant les élèves dans des situations qui les rapprochent le plus possible du comportement du nageur (tendre systématiquement vers la position horizontale, reproduire des

mouvements du nageur, passer d'une respiration réflexe à une respiration contrôlée par des situations « artificielles ». Puis (1993 à 1995 environ), j'ai été confrontée à l'inexpérience de groupes de jeunes enfants, la nécessité pour eux de s'approprier le milieu aquatique m'a conduite à passer par le jeu (petite et grande profondeur), en utilisant des jeux collectifs dans l'eau, beaucoup de matériel (toboggan, frites, objets flottants ou coulants, ceinture, tapis), en mettant en place des parcours... Les objectifs de ces situations de jeux : faire oublier aux élèves leurs appréhensions pour les amener vers l'immersion, la perte progressive des appuis plantaires et la construction de nouveaux repères. Mais à trop rester dans le jeu, je me suis rendue compte que l'on n'apprenait plus à nager! J'ai donc intégré à mes séances quelques situations d'exercices dès que les enfants se sentaient rassurés. »

Dès lors, des propos déclarés, il semble se dégager les rapports suivants à l'activité natation et à son enseignement en EPS :

- 1/. soit ils ont conservé et incorporé dans leur mémoire (psychique et corporelle) de mauvais souvenirs de leur apprentissage de la natation et ont cherché ensuite à éviter durant toute leur carrière a avoir à enseigner la natation en EPS ;
- 2/. ou soit ils ont également gardé de mauvais souvenirs de leur vécu en tant qu'apprenti nageur mais ils se sont promis, une fois devenus enseignants d'EPS, qu'ils enseigneraient autrement la natation ;
- 3/. ou soit ils ont de bons souvenirs de leur apprentissage de la natation et ont souhaité ensuite pouvoir l'enseigner de la même manière.

Par ailleurs, d'une manière générale, on remarque également que bon nombre d'entre eux déclarent, *a posteriori*, qu'ils se sont davantage centrés à l'échelle temporelle de leur carrière d'enseignant (1945-1995) sur l'activité motrice adaptative des élèves confrontés, dans un milieu de nature anxiogène, à l'apprentissage de la natation que sur la simple reproduction des techniques de nage sportive²⁴⁹⁵. Pour autant, d'après leurs contenus dispensés, il apparaît clairement qu'ils n'ont jamais toutefois oublié que l'EPS reposait sur l'acquisition de manières de faire qui soient culturellement et socialement fondées sur les APS (curriculum formel). Ainsi, entre 1945 et 1995, on constate donc que s'ils ont fréquemment, au début de leur carrière d'enseignant d'EPS, conféré à l'élève le statut de simple exécutant (techno centrisme), en revanche, avec le temps et les expériences vécues au travail, ils ont bien souvent davantage considéré l'élève comme un sujet agissant confronté à l'apprentissage de la natation dans un milieu

²⁴⁹⁵ De l'élève considéré comme un simple répliqueur et exécutant de techniques de nage, à un élève considéré comme un sujet émotif capable de reconstruire des modes variés de déplacements dans l'eau. Cette tendance observée à partir ici de témoignages d'enseignants d'EPS à l'échelle temporelle de leur carrière rejoint celle que nous avons pu faire par ailleurs sur l'évolution de la définition de l'élève confronté à l'apprentissage de techniques de nage en EPS, voir E. Auvray (2005). *op.cit.*, 121-148.

composé de contraintes et de ressources nouvelles et perturbatrices pour un jeune apprenti nageur quel que soit d'ailleurs leur niveau d'expérience et d'expertise dans l'activité natation.

5. Univers professionnel et champ sportif : entre homogénéisation et enrichissement des savoirs aquatiques 1945-1995

De l'ensemble des données ici convoquées pour mettre en lumière, entre 1945 et 1995, chez une population hétérogène d'enseignant(e)s d'EPS, la nature des savoirs aquatiques, pratiques, théoriques et d'action acquis avant, pendant et après leurs études en EPS (univers professionnel et champ sportif), il en ressort que s'il y a toujours eu incontestablement des disparités au niveau des savoirs aquatiques transmis en formation initiale, en fonction principalement des ressources et des conditions locales matérielles et humaines propres aux différents centres chargés à l'époque de préparer les étudiant(e)s au CAPEPS, à la maîtrise d'EPS, puis au professorat adjoint d'EPS, pour autant, il apparaît clairement que pour tous, l'univers professionnel (revues, ouvrages, vidéos, stages FPC) et les expériences pédagogiques vécues ont généralement compensé tout en homogénéisant d'une part, l'ensemble des savoirs aquatiques (théoriques, d'action) acquis et, d'autre part, les contenus dispensés aux élèves et les moyens pédagogiques employés pour y parvenir. Notons que pour certains d'entre eux les formations diplômantes extra-EPS (MNS, Brevets d'État natation) et le vécu en tant que nageur de compétition ont enrichi leur niveau d'expertise dans la connaissance de l'activité natation, de l'enseignement et de l'entraînement en natation. Autrement dit, tout semble se passer comme si, au cours de la carrière de chaque enseignant d'EPS, les « manques » en matière de formation initiale à l'endroit notamment de l'activité natation avaient été systématiquement rattrapés ou compensés en articulant en permanence les besoins afférents aux problèmes pédagogiques rencontrés au quotidien (enseignement de la natation en EPS) et les apports venant à la fois de l'univers professionnel et de l'auto formation. Au-delà des ces constats généraux, nous avons pu, entre 1945 et 1995, mettre en évidence des permanences au niveau d'une part, de la nature des différents savoirs aquatiques acquis et avant, pendant et après leurs études en EPS et, d'autre part, des conditions locales de leur transmission :

- savoirs pratiques : les quatre nages sportives, les virages et les départs de spécialité, le sauvetage aquatique ;

- savoirs théoriques : les nages sportives, les virages et les départs de spécialité au travers de leurs aspects historiques, réglementaires, technologiques et biomécaniques ; plus rarement des notions sur la physiologie du nageur et l'entraînement en natation ;

- savoirs d'action : l'histoire de l'enseignement de la natation au travers de la présentation des diverses conceptions et pratiques développées au cours du XXe siècle par des théoriciens pédagogues de la natation (P. Beulque, G. Hébert, G. de Villepion, É. Schœbel, R. Catteau, P.-R. Guilbert, M. Menaud, J. Vivensang), la démarche dite moderne et synthétique pour enseigner la natation autour de la mise en confiance (Émile Schœbel, G. e Villepion) dans l'eau, de la maîtrise du triptyque ERP (Raymond Catteau, Marc Menaud, Jean Vivensang) sans aide matérielle qui puisse aider la flottaison, la respiration et la propulsion, pour ensuite à partir de progression d'exercices ou d'enseignement acquérir les nages sportives (brasse, crawl, dos, papillon) ainsi que les plongeurs de départ et les déplacements sous l'eau (coulées ventrale ou dorsale). Cette conception dite moderne et synthétique de l'enseignement de la natation s'organise chronologiquement sur quatre périodes à savoir la familiarisation, l'initiation, le perfectionnement, l'entraînement. L'élève, débutant ou nageur confirmé, n'est pas généralement considéré comme un simple exécutant et reproducteur de techniques de nage sportive mais comme un sujet en capacité de pouvoir s'adapter à un système comprenant des contraintes et des ressources réglementaires, environnementales, et de buts (nager vite et/ou longtemps).

En ce qui concerne l'évolution des conditions d'acquisition de ces savoirs aquatiques pratiques, théoriques et d'action en formation initiale, il semble qu'il a toujours existé des disparités locales (volume horaire, conditions pratiques) en fonction des ressources humaines²⁴⁹⁶ et matérielles²⁴⁹⁷ propres à chaque centre (ENSEPS, IREPS, CREPS, UEREPS, UFRSTAPS). D'ailleurs, ces résultats confirment ceux mis en évidence par Claude Hurtebize²⁴⁹⁸ au niveau de la formation initiale chez des élèves-professeurs d'EPS (UEREPS) et des élèves-professeurs adjoints d'EPS (CREPS) au cours des années soixante dix et début des années quatre-vingt. Dès lors, il devient évident que ces variations de volumes horaires et de conditions d'apprentissages (savoirs pratiques, théoriques, d'action) ont manifestement eu un impact sur la « quantité » et la nature des savoirs aquatiques transmis malgré pourtant des concours de recrutement d'enseignant(e)s d'EPS toujours définis à l'échelon national (1945-1995). Toutefois, si on a pu constater, au fil du temps, que les conditions de transmission des savoirs notamment pratiques entre les différents centres de formation se sont améliorées et homogénéisées en raison incontestablement de l'amélioration des conditions matérielles (nombre et proximité des piscines) locales, en revanche, en ce qui concerne les savoirs d'action, on a pu mettre en exergue qu'il a toujours demeuré, sur toute la durée de notre étude, d'importances variations entre ceux qui avaient pu bénéficier d'une conséquente formation pratique à l'enseignement de la natation sous la forme d'une pédagogie appliquée suivie par un enseignant responsable de centre ; et, ceux qui en étaient restés à quelques rudiments pédagogiques dispensés uniquement en salle de cours. Dès lors, on comprend mieux alors l'enjeu qu'ont constitué l'univers

²⁴⁹⁶ Caractéristiques, dans chaque centre de formation des enseignant(e)s responsables des enseignements théoriques et pratiques en natation.

²⁴⁹⁷ Qualité, proximité et disponibilité des piscines.

²⁴⁹⁸ C. Hurtebize (1981). *op.cit.*

professionnel, l'auto formation, et les rencontres, pour tous ceux et celles qui avaient, en amont, reçu une moindre pré-professionnalisation à l'enseignement de la natation au travers de gestes professionnels et d'une démarche pédagogique.

Si, l'ensemble de ces données historiques objectives (1945-1995) nous permet *in fine* de mieux circonscrire la nature des savoirs aquatiques appris chez une population hétérogène d'enseignant(e)s d'EPS avant, pendant, et après les études en EPS en fonction des itinéraires biographiques et des entités épistémiques fréquentées, toutefois, que savons-nous concrètement de leurs pratiques pédagogiques passées à l'endroit de l'enseignement de la natation ? En quoi et comment alors leur cheminement biographique personnel et professionnel ainsi que, de manière consubstantielle, leur niveau d'expertise et d'expérience atteint dans l'activité natation ont-ils pu peser sur leur enseignement de cette APS ?; sans jamais toutefois perdre de vue d'une part, l'évolution de la parole d'autorité et de la parole sacrée et, d'autre part, les conditions locales et les publics cibles rencontrés professionnellement au cours de leur carrière. C'est justement l'objet du troisième et dernier Chapitre de cette Deuxième partie (résultats) que de mettre en lumière une histoire des pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de la natation scolaire chez une population hétérogène d'enseignant(e)s d'EPS entre 1945-1995 à l'aune de leurs trajectoires biographiques et des conditions locales dans lesquelles ils ont eu à enseigner la natation en EPS.

Chapitre 3. L'évolution des curricula réels liés à l'enseignement de la natation en EPS (second degré) entre 1950-1995

Ce troisième et dernier chapitre de la Partie 2, présente les résultats de ce travail de recherche à l'endroit de l'histoire des pratiques pédagogiques réelles liées à l'enseignement de la natation en EPS (second degré, 1945-1993) chez une population hétérogène d'acteurs ordinaires de l'EPS ayant exercé leur activité professionnelle dans diverses académies et contextes scolaires, en tenant compte de l'évolution :

- des curricula formels définis à l'échelon national pour la natation en EPS (2nd, 1945-1986) ;

- des savoirs théoriques, pratiques et d'action acquis sur la natation et son enseignement en fonction des entités épistémiques fréquentées au cours de leur parcours biographique personnel et professionnel.

Pour ce troisième chapitre nous avons utilisé dans notre corpus pour mettre en lumière des curricula réels passés les données fournies par :

- 1/. le questionnaire initial ;

- 2/. les relances du questionnaire initial ;

- 3/. des sources semi-privées comme des projets de cycle natation, des évaluations locales ;

- 4/. des rapports d'inspection de séances de natation en EPS (la plus ancienne datant de 1973)²⁴⁹⁹.

²⁴⁹⁹ Annexe n°20 : Exemples de rapports d'inspection pédagogique (n=16) sur des séances de natation entre 1973-1995. Nous avons, autant que faire se peut, convoqué ici que des extraits sur les critères définissant le curriculum, voir à ce sujet Première partie : Des concepts à la démarche Chapitre 1 : Curriculum. Socialisation professionnelle. Savoirs. 1. Le curriculum. Nous avons donc mis de côté les remarques personnelles. À noter que l'évolution de la forme des rapports d'inspection en EPS mériterait à elle seule un travail de recherche scientifique.

C'est à partir du cadre théorique défini dans la Partie 1. Chapitre 1. que nous avons cherché à identifier la nature des curricula réels déclarés et rapportés ici en prenant le soin de les contextualiser systématiquement. Pour les circonscrire, nous avons donc repris les critères qui définissent habituellement cette notion de curriculum : finalités et objectifs, publics cibles, contenus et thèmes d'étude, méthode et démarche pédagogique, matériel pédagogique, système d'évaluation. Dès lors, nous avons essayé, à partir de la mise en récurrence des données fournies et établies ici, de mettre en exergue une évolution historique des curricula réels liés à l'enseignement de la natation en EPS (second degré) entre 1950 et 1995. De l'ensemble de ces données, il en ressort la périodisation²⁵⁰⁰ suivante : Une natation de la débrouillardise 1950-1960 ; Une natation à l'ombre du sport 1961-1986 ; Une natation d'apparence sportive et autotélique ou « épsienne »²⁵⁰¹ 1987-1995. Enfin, nous avons cherché à voir s'il a existé ou non d'éventuels liens de causalité multi-factoriels entre les caractéristiques identitaires des enseignants d'EPS (formation initiale, niveau d'expertise et d'expérience dans la natation etc.), les contextes scolaires rencontrés au cours de la carrière (infrastructures, équipe EPS...), les publics cibles, et la nature des pratiques pédagogiques passées.

²⁵⁰⁰ Les bornes choisies pour chacune des périodes mises en évidence ne sont pas aussi tranchées que celles relatives à la parution chronologique des textes officiels encadrant l'enseignement de la natation en EPS entre 1945 et 1995. L'enchaînement de la délimitation de chaque période renvoie à des tendances générales, pour une nouvelle période, qui évoluent vers de nouvelles caractéristiques curriculaires.

²⁵⁰¹ Nous avons créé cet acronyme en référence au sigle EPS.

1. Une natation de la débrouillardise 1950-1960

Dans un contexte d'après guerre où tout était à reconstruire, les piscines et les plans d'eau aménagés ne constituaient pas à la Libération une priorité nationale même si on dénombrait encore presque 3000 à 35000 cas de noyades par an²⁵⁰². D'ailleurs, on peut penser que cette effroyable et inacceptable mortalité avait déjà conduit à l'époque Jean-Paul Maurice-Boyrie, alors enseignant d'EPS à l'IREPS de Bordeaux, à considérer que l'enseignement de la natation devait s'imposer à l'école comme la vaccination²⁵⁰³. Or, à la Libération la France ne disposait que de quatre-vingt-huit piscines couvertes ou découvertes, le plus souvent d'ailleurs non chauffées, qui se situaient plutôt dans les grandes agglomérations (Paris, Lille, Lyon) que dans les petites villes et les campagnes²⁵⁰⁴. Il est évident que sous la Quatrième République le manque d'infrastructures a nui à la démocratisation de l'enseignement de la natation à l'école comme dans les clubs sportifs (32 816 licenciés à la FFN²⁵⁰⁵ en 1946). C'est donc dans cette conjoncture que la parole d'autorité a mandaté, entre les Instructions officielles de 1945 et celles de 1959, les maîtres et les professeurs d'EPS à enseigner une natation utilitaire, sécuritaire et hygiénique²⁵⁰⁶ aux beaux jours et en plein air (1945) dans l'optique de contribuer à l'établissement d'une EPS d'obédience hygiéniste et prophylactique²⁵⁰⁷.

Nonobstant, les témoignages que nous avons pu recueillir, auprès des six enseignants d'EPS, nous permettent d'identifier ce qui, dans une certaine mesure, s'est réellement enseigné durant cette période dans six académies différentes : Bordeaux, Lille, Orléans-Tours, Paris, Poitiers, Versailles.

	Certifié(e)s EPS
Hommes	5
Femmes	1
Lieux de formation initiale	ENSEP, IREPS
Niveaux d'expertise dans l'activité natation	4 de niveau 1 1 de niveau 3

Tableau n°142 : Caractéristiques de la sous-population des enseignants d'EPS (n=6) ayant enseigné la natation entre 1950 et 1960.

²⁵⁰² R. Siener, (1948). *op.cit.*, 7-9. Il donne le chiffre de 3000 à 3500 Français morts d'avoir ignoré le fait de savoir nager. Selon lui, « Apprendre à nager, c'est contracter une assurance sur la vie. »

²⁵⁰³ J.-P. Maurice-Boyrie, (1946). *op.cit.*, 20. Selon lui, on dénombrait par an 3600 cas de noyades à la Libération.

²⁵⁰⁴ T. Terret, (1996, a). *op.cit.*, 51-85.

²⁵⁰⁵ Fédération française de natation.

²⁵⁰⁶ P. Pelayo, & T. Terret, (1994). *op.cit.*

²⁵⁰⁷ T. Terret, (2002, a). *op.cit.*

Curricula réels 1950 - 1960	
Contexte	EP hygiénique, période de reconstruction, 3600 cas de noyade par an, en 1948 la France comptait 88 piscines couvertes ou découvertes, 32 816 licenciés à la FFN (1946).
Sous-population étudiée	Sous-population étudiée : 6 enseignants dans 6 académies : Bordeaux, Lille, Orléans-Tours, Paris, Poitiers, Versailles (du collège au lycée).
Finalités et objectifs	Savoir nager minimal pour se sauver.
Contenus	L'aisance aquatique, la brasse traditionnelle (non sportive) comme nage sécuritaire et utilitaire, le dos, plus rarement le crawl.
Thèmes d'étude	La coulée-glissée, la planche, l'immersion, et la respiration aquatique.
Méthode pédagogique	Collective, plutôt globale pour la familiarisation et l'aisance aquatique et analytique pour acquérir les trois positions clés de la brasse (à quatre temps) Le fameux T-grenouille-YI ²⁵⁰⁸ .
Matériel pédagogique	La potence ou l'appareil de Troitzier, la ceinture à bouchons de liège pour nager en se déplaçant plus longuement et en toute sécurité. En pleine eau plus rarement en piscine chauffée. Selon eux le choix des méthodes, des moyens et des contenus en fonction des circonstances locales et du niveau de pratique de leurs élèves (le plus souvent des non nageurs).
Évaluation	Nager une distance allant de 20 à 30m en brasse sans l'aide si possible de la ceinture à bouchons. Brevets FFN et brevets nageurs sauveteurs.

Tableau n°143 : Curricula réels liés à l'enseignement de la natation entre 1950 et 1960²⁵⁰⁹.

D'après les six cas étudiés, on peut dire qu'ils ont tous prioritairement enseigné à des collégiens ou à des lycéens la brasse traditionnelle (non sportive) puis le dos, ainsi que l'aisance aquatique en travaillant des thèmes tels que la coulée-glissée, la planche, l'immersion, et la respiration aquatique. Il faut dire qu'à l'époque la technique de la brasse était considérée, par certains pédagogues de la natation comme Georges Hébert (1946) et Émile Schœbel (1947), comme une nage sécuritaire et utilitaire par excellence, contrairement d'ailleurs aux autres nages sportives tel que le crawl plus ancré dans la vitesse et la modernité²⁵¹⁰. La brasse traditionnelle ou orthodoxe offrait notamment aux élèves les plus réfractaires des possibilités motrices qui leur permettaient de pouvoir se déplacer efficacement et en toute sécurité quitte à maintenir la tête hors de l'eau. Pour bon nombre de pédagogues de l'époque (G. Hébert, É. Schœbel) la brasse devait alors s'imposer comme la première nage à enseigner à l'école. Selon les témoignages recueillis, l'acquisition de la technique de la brasse orthodoxe et l'aisance aquatique permettaient aux élèves de maîtriser un savoir nager minimal et sécuritaire pour se débrouiller seul le jour où surviendrait une accidentelle chute dans l'eau. Dans la majorité des cas, les leçons de natation ont été données dans

²⁵⁰⁸ Nous avons notamment retrouvé la description de ce fameux T-grenouille-YI dans le livre publié par le Ministère de la Guerre. État-major de l'armée. Formation pré militaire, Roger Vuillemin (1945). *Notice Technique Natation*. Paris, Imprimeries Bellenand, 8 ; « T : 1^{er} temps - Ouvrir lentement les bras, paume des mains face en arrière, inspirer par la bouche, les jambes restant tendues. Grenouille : 2^e temps – ramener les bras pilés, mains au menton, avant-bras à la poitrine et les jambes, pieds fléchis, talons joints. Y : 3^e temps – Allonger vivement les bras, mains à plat, et les jambes en les écartant, pieds fléchis, expirer lentement. I : 4^e temps – Réunir les jambes en écrasant l'eau, continuer l'expiration, mains à plat, index joints. Remarque importante.- Sur le 4^e temps, marquer un arrêt prolongeant la «coulée», les membres et le corps en parfaite élongation. »

²⁵⁰⁹ Ces curricula réels ont été dans l'ensemble confirmés par les enseignant(e)s d'EPS de la population étudiée qui, entre 1945 et 1960, furent des élèves collégiens ou lycéens. Selon leurs déclarations, il s'agissait le plus souvent d'un enseignement collectif en pleine eau, au printemps, pour apprendre essentiellement la brasse classique (T-grenouille- YI) en étant suspendu à un appareil de sustentation (une potence) ou maintenu à la surface par une bouée souvent bricolée.

²⁵¹⁰ J.-P. Maurice-Boyré, (1946). *op.cit.*

des plans d'eau aménagés (eau froide) et plus rarement dans des piscines chauffées couvertes (comme à Tourcoing par exemple) ou découvertes du fait de la pénurie d'installations aquatiques en cette période de Libération. Ce manque criant d'infrastructures a donc inexorablement conduit les enseignants d'EPS à programmer presque exclusivement leur enseignement de la natation aux beaux jours et en plein air, c'est-à-dire durant les mois de mai et juin pour des raisons évidentes de climat et de température d'eau. En effet, d'après les témoignages, on constate qu'ils ont le plus souvent dispensé trois ou quatre leçons de natation à la belle saison, d'une durée effective allant de trente à quarante cinq minutes en fonction de la température de l'eau et des conditions matérielles.

S'agissant des méthodes pédagogiques utilisées, ils mentionnent avoir eu recours soit à des méthodes d'apprentissage instrumentées et analytiques et/ou soit à une démarche plus globale, assez proche des méthodes actives²⁵¹¹, constituée d'un ensemble d'exercices de natation visant à atteindre l'aisance aquatique à partir d'exercices axés sur la coulée-glissée, les immersions et la recherche d'objets lestés. Par exemple, pour enseigner la brasse, ils utilisaient essentiellement une démarche d'enseignement analytique pour acquérir les trois positions clés de cette technique de nage, en l'occurrence le fameux T-grenouille-YI. Selon eux, le choix des méthodes dépendait directement des circonstances locales (matériel à disposition, type de plan d'eau aménagé) et du niveau de pratique de leurs élèves. D'ailleurs, selon leurs témoignages, les élèves étaient dans la grande majorité des cas des non nageurs, c'est-à-dire des sujets incapables de se déplacer en autonomie complète sur une distance autour de vingt mètres. Par rapport au matériel pédagogique, on constate qu'ils ont fréquemment utilisé la potence ou l'appareil de Trotzier²⁵¹² pour conduire un apprentissage instrumenté et analytique de la brasse classique. Tandis qu'à d'autres moments, ils ont préféré la ceinture à bouchons de liège pour que les élèves puissent nager plus longuement en toute sécurité. En ce qui concerne l'évaluation, les élèves devaient dans le meilleur des cas montrer qu'ils étaient capables de nager une distance allant de vingt à trente mètres en brasse sans l'aide si possible de la ceinture à bouchons. Autrement dit, qu'ils pouvaient se déplacer sur l'eau de manière autonome, c'est-à-dire sans aide matérielle pour flotter. Par rapport aux Instructions officielles de 1945 et de 1959, on observe qu'il n'y a pas eu à proprement parler de dissonance notoire entre les curricula prescrits et les pratiques pédagogiques rapportées ici d'après les six témoignages. Toutefois, entre 1950 et 1960, a-t-il existé entre ces six témoins des différences de pratique pédagogique (finalités, contenus, méthode etc.) qui tiendraient à la fois à la diversité de leur itinéraire biographique, de leur niveau d'expertise et d'expérience dans l'activité natation, des contextes scolaires locaux et des publics cibles enseignés (collège, lycée, nageur débutant, nageur débrouillé) ? Les six tableaux suivants devraient nous apporter des éléments de réponse à une échelle individuelle sur l'éventuelle existence ou non de disparités

²⁵¹¹ Les Instructions ministérielles de 1945 avaient mandaté le personnel enseignant d'EPS à utiliser durant les séances de plein air « *toute pédagogie vers la pratique des méthodes actives.* » *op.cit.*, 3346.

²⁵¹² Ces deux appareils de sustentation permettent de maintenir les élèves sur l'eau, grâce à des sangles passées sous leur ventre et leur poitrine.

curriculaires (curriculum réel) en fonction des caractéristiques identitaires de la sous-population ici étudiée (période 1946-1960), des contextes locaux d'enseignement et des caractéristiques des élèves.

1.1. Exemples de curricula réels au collège 1950-1960

Périodes	1950-1956
Public	Collège non-nageurs.
Académies	Bordeaux.
Finalités/objectifs	Savoir minimal et sécuritaire.
Contenus	Apprentissage de la brasse.
Méthodes	Méthode analytique.
Matériel	Apprentissage d'abord à sec sur le sable, puis à l'arrière d'un bateau à l'aide d'une potence.
Type de bassin	En pleine eau milieu naturel, à la belle saison quelques séances.
Evaluation	Rien.

Tableau n°144 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1924, certifié EPS, ENSEPS 1946-1949, niveau 1 en natation.

Périodes	1953-1956
Public	Collège, non-nageurs et débutants.
Académie	Poitiers.
Finalités/objectifs	Acquisition des fondamentaux, savoir minimal et sécuritaire. Développer le plaisir d'être dans l'eau, jouer sous l'eau.
Contenus	Travail sur les coulées ventrales ou dorsales, la respiration, les fondamentaux. Apprentissage de la brasse à sec puis dans l'eau.
Méthodes	Alternance d'exercices globaux ou analytiques pour l'apprentissage de la brasse.
Type de bassin	Plein air, milieu naturel aux beaux jours, quelques séances aux mois de mai et juin.
Matériel	Plutôt sans matériel, parfois la ceinture à bouchons de liège.
Evaluation	Rien.

Tableau n°145 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1928, certifié EPS, ENSEPS 1950-1953, niveau 1 en natation.

Périodes	1954-1959
Public	Collège, plutôt dans l'ensemble des non-nageurs.
Académies	Orléans-Tours.
Finalités/objectifs	Savoir minimal et sécuritaire, l'aisance aquatique.
Contenus	La brasse, les coulées ventrales ou dorsales, la planche, le plongeon simple.
Méthodes	Travail artisanal, au début élève soutenu dans l'eau par le professeur.
Type de bassin	En milieu naturel aux beaux jours (mai juin), que quelques séances (5 à 6).
Matériel	Sans matériel spécifique.
Evaluation	Nager un 30m en brasse.

Tableau n°146 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1929, certifié EPS, ENSEPS 1950-1953, niveau 1 en natation.

1.2. Exemples de curricula réels au collège et au lycée 1952-1960

Périodes	1952-1960
Public	Collège, lycée. De la 6e aux terminales, majorité des non nageurs. De la 6e aux terminales, majorité des non nageurs (début collège ou lycée).
Académie	Lille, Ville de Tourcoing.
Finalités/objectifs	Nager la plus longue distance possible sans le moindre arrêt sans aide matérielle après un plongeon.
Contenus	1/ Les immersions et la flottaison. 2/Capacité à se mettre à plat et à se redresser. 3/ Coulées ventrales et dorsales. 4/ Mouvements en brasse et en crawl. 5/ Solutions respiratoires en brasse et en crawl.
Méthodes	Progressions d'exercices plutôt sans aide matérielle.
Type de bassin	Piscine couverte chauffée à l'année 50m sur 9m. Tous les élèves avaient une heure de natation par semaine.
Matériel	Plutôt sans matérielle de flottaison et de sustentation.
Evaluations	Brevets de 25m à 50m (FFN). Brevet de nageur sauveteur.

Tableau n°147 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1923, certifié EPS, ENSEPS 1949-1952, niveau 3 en natation.

Périodes	1955-1957
Public	Collège et lycée non nageurs.
Académie	Paris.
Finalités/objectifs	Savoir minimal et sécuritaire (se sauver).
Contenus	Brasse traditionnelle.
Méthodes	Méthode analytique, le T-grenouille-YI
Matériel	Apprentissage à la potence.
Type de bassin	Dans l'Oise, en plein air, plan d'eau aménagé (4 à 6 séances si beau temps).
Evaluation	Quelques mètres en brasse sans matériel, il sait donc nager. Traverser l'Oise. Il sait faire les mouvements de la brasse.

Tableau n°148 : Curricula réels de Monsieur X, née en 1930, certifiée EPS, ENSEP 1951-1954, niveau 1 en natation.

Périodes	1958-1960
Public	Collège et lycée essentiellement des non nageurs.
Académie	Versailles.
Finalités/objectifs	Natation minimale et sécuritaire.
Contenus	La brasse.
Méthodes	Analytique à la potence, appareils de Trozler. Le T-grenouille-YI ; « apprentissage synonyme de tableau des souffrances ».
Matériel	La potence.
Type de bassin	Bassin en plein air 15X10, au printemps.
Evaluation	25m sans matériel.

Tableau n°149 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1933, certifié EPS, IREPS de Paris 1955-1957, niveau 1 en natation.

De l'ensemble des données fournies par les six enseignant(e)s d'EPS²⁵¹³ (1950-1960) ; initialement formés soit à l'ENSEP filles (n=1) ou garçons (n=4) ou dans un IREPS (n=1) et ayant soit le niveau 1 (n=5) ou le niveau 3 d'expertise et d'expérience en natation (n=1) ; il en ressort²⁵¹⁴ que les quelques différences constatées ici sont principalement et vraisemblablement dues aux conditions locales d'enseignement. Effectivement, entre ceux qui avaient à disposition à l'année une piscine chauffée couverte (ville de Tourcoing) et ceux qui n'eurent que des plans d'eau extérieurs (académies de Orléans-Tours, de Poitiers), plus ou moins bien aménagés d'ailleurs, il a manifestement et presque logiquement existé des différences tant au niveau des volumes de travail proposés aux élèves que de la qualité des conditions matérielles locales disponibles pour leur enseigner la natation. Si, certains ont pu enseigner cette activité physique à l'année, de la 6^e à la terminale, dans une piscine couverte et chauffée à proximité de leur établissement scolaire (à Tourcoing), d'autres n'ont disposé que de quelques leçons de natation - données aux beaux jours, en rivière ou plan d'eau managé - pour acquérir l'aisance aquatique et les rudiments de la brasse avec ou sans matériel de sustentation (académies de Bordeaux, de Orléans-Tours, de Poitiers, de Versailles). Par ailleurs, sachant que la majorité des enseignant(e)s d'EPS (5 sur 6) ont été formés (1946-1960) en natation à l'ENSEP par Émile Schœbel, il n'est donc pas très surprenant de constater que leur enseignement de la natation porte, dans une large mesure, les empreintes de la conception schœbelienne de l'apprentissage de la natation²⁵¹⁵ à savoir au niveau des contenus : l'aisance aquatique, la flottaison, la planche, la coulée-glisée (ventrale, dorsale), la brasse à sec ; et, au niveau des mises en œuvre pédagogiques : un enseignement collectif avec parfois un travail à sec (déréalisé) pour l'apprentissage (par répétitions) des mouvements de la brasse se poursuivant dans l'eau avec ou sans aide

²⁵¹³ Pour cette période allant de 1950 à 1960, nous ne sommes pas parvenu à mettre la main sur des rapports d'inspection de leçon de natation en EPS.

²⁵¹⁴ Selon aussi notre méthodologie d'analyse, c'est-à-dire le repérage des récurrences et des divergences.

²⁵¹⁵ Propositions schœbeliennes que l'on retrouve dans le film *Les Eaux claires*, 1946.

matérielle (ceinture à bouchons). Enfin, en ce qui concerne l'éventuel impact du niveau d'expertise et d'expérience dans l'activité natation sur les pratiques pédagogiques déclarées, il est difficile de pouvoir affirmer de manière catégorique²⁵¹⁶ que celui qui possédait le niveau 3 avait proposé, tant au niveau des contenus que des mises en œuvre pédagogiques, un enseignement très différent de ceux qui avaient uniquement le niveau 1. Car, de manière comparative, on retrouve les mêmes thèmes abordés entre ceux qui possédaient le niveau 1 ou le niveau 3 en natation : l'aisance aquatique, les immersions, la flottaison, les coulées, les solutions respiratoires, la brasse et, souvent, la même démarche pédagogique sous la forme de progressions collectives d'exercices avec ou sans aide matérielle. Néanmoins, au regard des données, on peut simplement observer que l'enseignant d'EPS de niveau 3 en natation, contrairement aux 5 autres enseignant(e)s de niveau 1, semble avoir moins axé son enseignement sur l'apprentissage de la brasse (techno-centrisme) et plus sur des invariants communs aux nages. Mais, c'est aussi cet enseignant de niveau 3 qui avait à l'époque les meilleures conditions matérielles pour pouvoir enseigner à l'année la natation aux élèves de la classe 6^e à celle de terminale (1 heure par semaine). Ainsi, on peut donc dire qu'ici les conditions matérielles locales, la nature de la formation initiale en natation et, mais dans une moindre mesure, le niveau d'expertise dans l'activité natation ont très certainement dû peser²⁵¹⁷ sur la nature des curricula réels en natation en EPS (second degré).

Au final, entre 1950 et 1960, on peut écrire qu'on a assisté tant du côté des enseignants d'EPS que de celui des enseignés à la mise en place d'une natation en EPS (second degré) relevant d'une certaine logique de la débrouillardise. Effectivement, le personnel enseignant a agi généralement dans des conditions locales souvent difficiles, c'est-à-dire aux beaux jours et en pleine eau, pour que leurs élèves puissent au moins maîtriser une technique de nage utilitaire et sécuritaire telle que la brasse, ainsi que leurs émotions en réaction au caractère anxiogène de l'eau. Selon eux, la poursuite de ces objectifs devait permettre aux élèves de pouvoir regagner seul, au plus vite et sans trop paniquer, la terre ferme lorsque surviendrait un jour ou l'autre une malencontreuse et subreptice chute dans l'eau. Toutefois, comment dans un contexte où la sportivisation de l'EPS s'accélère²⁵¹⁸, et que l'État met à disposition des moyens humains et financiers (Jean-Baptiste Grosborne, lois de programmation 1961-1965) pour permettre la construction rapide et peu onéreuse de bassins d'apprentissage, l'enseignement réel de la natation a-t-il évolué au début des années soixante ?

²⁵¹⁶ En raison du faible effectif ici analysé (n=6).

²⁵¹⁷ En insistant sur le fait que sur un plan quantitatif, nous avons travaillé pour la période allant de 1950 à 1960 sur un petit effectif d'enseignants d'EPS (n=6), toute chose étant par ailleurs égale.

²⁵¹⁸ M. Attali, & J. Saint-Martin, (2004, a). *op.cit.* ; M. Attali, & J. Saint-Martin, (2004, b). *op.cit.*

2. Une natation à l'ombre du sport 1961-1986

Durant ces vingt cinq années l'évolution identitaire de l'EPS a été, selon les historiens de l'EPS, profondément marquée par un processus de sportivisation²⁵¹⁹. En atteste le contenu des textes officiels²⁵²⁰ et des modalités d'évaluation certificative²⁵²¹ qui portent l'empreinte des aspects axiologiques, méthodologiques et docimologiques propres à la culture sportive compétitive : dépassement de soi, spécialisation, performance chiffrée, entraînement. S'agissant plus particulièrement de l'enseignement de la natation, il fallait effectivement, tant du point de vue des finalités que des contenus à transmettre et à évaluer, permettre aux élèves d'acquérir une motricité aquatique de performance et apprendre à s'entraîner.

Entre 1962 et 1986, les curricula formels de l'EPS²⁵²² confèrent à la natation scolaire une identité plus axée sur une motricité de forme sportive qui dépassait à l'époque, tout en l'englobant, un savoir nager sécuritaire. En l'espèce, il s'agissait d'enseigner aux élèves les nages sportives, à partir de la maîtrise du triptyque respiration-équilibre-propulsion²⁵²³ (REP) théorisé par Raymond Catteau, et de les orienter éventuellement vers la pratique de la natation synchronisée, du water-polo, et du plongeon. Plus précisément, ils devaient apprendre les techniques de nage sportive, les départs et les virages de spécialité dans l'optique de nager vite et longtemps grâce à des mises en œuvre pédagogiques collectives dans lesquelles la compétition était *a priori* une source suffisante de motivation pour initier et entraîner un maximum d'élèves aptes à la pratique de la natation sportive. En ce qui concerne l'évolution des exigences prescrites par les évaluations certificatives (Baccalauréat), on bascule entre 1959 à 1972, d'un 50m nage libre non chronométré²⁵²⁴ à un 50m nage libre chronométré (1966)²⁵²⁵, puis à un 50m

²⁵¹⁹ B. During, (1981). *op.cit.* ; P. Arnaud, (1983). *op.cit.* C'est-à-dire selon ces auteurs un processus de transformation des finalités et des pratiques de l'EPS à partir de l'utilisation du sport en tant que matière support.

²⁵²⁰ Instructions pour l'organisation des activités du sport du 21 août 1962, *op.cit.* ; Circulaire du 19 octobre 1967, Éducation nationale - Jeunesse et Sports, *op.cit.* MEN-MJS (1967). *Programmation des APS, dans les établissements scolaires du second degré, op.cit.*

²⁵²¹ Circulaire n°66-67 du 16 février 1966, Épreuve d'éducation physique au baccalauréat, BOEN n°8, 437-446. Arrêté du 28 septembre 1972, Organisation de l'épreuve d'EPS à l'examen du baccalauréat de l'enseignement du second degré, BOEN n° 39, *op.cit.*

²⁵²² Instructions ou circulaires officielles de 1962, de 1967, de 1985 (collège) et de 1986 (lycées). *op.cit.*

²⁵²³ Ce triptyque a, selon nos connaissances, notamment déjà été conceptualisé par G. de Villepion en 1929 dans son ouvrage intitulé *Nageons*. Paris, Grasset, *op.cit.*, 24-25 ; R. Siener, (1948). *op.cit.* 12-20. Puis, il a été nouvellement théorisé et développé par Raymond Catteau dans les années soixante. Par ailleurs, dans la *Programmation des APS* datant du 3 mai 1967, *op.cit.*, 17 ; on retrouve la présence du triptyque E-R-P dans la partie consacrée à la programmation de la natation, avec ces prolongements dans le water-polo, la natation synchronisée et le plongeon. Selon le témoignage de Raymond Catteau, ce dernier n'aurait toutefois pas participé aux commissions en charge à l'époque de l'écriture de ce texte. Le 8 nov. 10 à 09:20, Emmanuel Auvray a écrit Raymond Catteau. Question : « Concernant le contenu, partie natation, de la "Programmation des APS dans les établissements scolaires du second degré du 3 mai 1967. Avez-vous participé à la rédaction de ce document officiel ? » Réponse de R. Catteau le même jour (8/11/2010). « La réponse est négative ; je ne pense pas être intervenu directement ou indirectement à cette époque dans les commissions interministérielles, si ces dernières existaient et se trouvaient impliquées. »

²⁵²⁴ Circulaire du 28 février 1963, Organisation de l'épreuve d'éducation physique et sportive dans les différents examens scolaires, *op.cit.*, 514.

²⁵²⁵ Circulaire n° 66-67 du 16 février 1966, Épreuve physique au baccalauréat, BOEN n° 8, *op.cit.*, 438.

chronométré (1972) en choisissant et en nageant une nage parmi les quatre nages sportives²⁵²⁶ conformément aux règlements définis à l'époque par la Fédération internationale de natation amateur (FINA). Cette évolution docimologique témoigne de l'introduction du chronomètre et du respect des normes réglementaires propres à chaque sport dans la notation et l'appréciation de la valeur motrice des élèves en EPS au cours d'un examen scolaire. Il faudra attendre 1972 pour qu'une épreuve facultative de natation de 50m deux nages, chacune par 25m, soit présente au niveau du Brevet d'études du premier cycle²⁵²⁷. Comment ont alors évolué les curricula réels au cours de cette période fortement marquée par la sportivisation officielle de l'EPS ?

Par rapport à la population étudiée, nous avons quatre-vingt-quatorze sujets qui déclarent avoir enseigné la natation au collège et/ou au lycée entre 1961 et 1986 dans vingt cinq académies différentes.

	Certifié(e)s EPS	Maîtres EPS	Professeurs adjoints d'EPS
Hommes	51	10	4
Femmes	21	2	6
Lieux de formation initiale	ENSEPS, CREPS, IREPS, UER EPS, UFR STAPS	CREPS	CREPS
Niveaux d'expertise dans l'activité natation	51 de niveau 1 12 de niveau 2 9 de niveau 3	11 de niveau 1 1 de niveau 3	8 de niveau 1 1 de niveau 2 1 de niveau 3

Tableau n°150 : Caractéristiques de la sous-population des enseignant(e)s d'EPS (n=94) ayant enseigné la natation entre 1961 et 1986.

²⁵²⁶ Arrêté du 28 septembre 1972, Organisation de l'épreuve d'EPS à l'examen du baccalauréat de l'enseignement du second degré, BOEN n° 39, 3419.

²⁵²⁷ Circulaire n° 72-335/B du 20 décembre 1972, Épreuve de natation aux examens et concours scolaires, BOEN n°3, 206.

Curricula réels 1961-1986	
Contexte	Sportivisation de l'EPS, démographisation scolaire, collège unique (1959-1975). En 1982 la France comptait 3 496 piscines couvertes ou découvertes. Entre 1963 et 1978 le nombre de licenciés à la FFN : de 39 000 à 85 000.
Sous-population étudiée	94 enseignants, collège (n=62) ou lycée (n=41), dans 25 académies.
Finalités et objectifs	Savoir nager minimal pour se sauver (collège, lycée). Préparer le 50m (épreuve baccalauréat).
Contenus Thèmes d'étude	<u>Collège et Lycée</u> : l'aisance aquatique, les invariants techniques E(F)RP, les coordinations motrices jambes/bras/cycle respiratoire. Années 60 : la brasse traditionnelle, voire sportive avec les meilleurs élèves, le dos crawlé, les virages, départ plongé. Début années 80 : le crawl.
Méthode pédagogique	<u>Collège</u> : alternance de situations « globales » (non-nageurs) et « analytiques » (nageurs) avec matériel. <u>Lycée</u> : élèves déjà nageurs (souvent formés en club) des situations analytiques et fonctionnelles entrecoupées de longueurs de bassin pour les préparer physiologiquement à l'épreuve chronométrée de 50m avec ou sans matériel.
Matériel pédagogique	Disparition de l'utilisation des appareils de sustentation au collège et au lycée. Matériels : planche, ceinture, invention du pull-buoy. Fortes disparités locales : entre une dizaine de séances d'une durée effective de 30 minutes à une séance hebdomadaire sur toute l'année d'une durée effective de 45 à 50 minutes: conditions matérielles et disponibilités, choix équipe EPS, appétences.
Évaluation	Évaluations : Collège nager de 25m à 100m (chronométré ou on) en utilisant des nages ventrales ou dorsales avec ou sans aide de matériel. Lycée : 50m chronométré. <u>Lycée</u> : 50m chronométré.

Tableau n°151 : Curricula réels liés à l'enseignement de la natation entre 1961 et 1986.

Au point de vue des finalités et des objectifs poursuivis au collège notamment, ils indiquent avoir généralement visé à ce que leurs élèves soient plus à l'aise dans l'eau en raison vraisemblablement d'un faible et récurrent niveau de pratique initial en natation. Après cette première étape, que les enseignants d'EPS ont eux-mêmes nommée de familiarisation aquatique, les invariants techniques communs à l'ensemble des nages sportives, à savoir le triptyque REP, ont été systématiquement abordés ainsi que l'amélioration des coordinations motrices entre les jambes, les bras et le cycle respiratoire. Si la brasse et le dos demeurent les deux techniques de nage les plus fréquemment enseignées au début des années soixante, en revanche, le crawl occupe progressivement une place de plus en plus conséquente au début des années quatre-vingt. Il faut dire que le crawl, contrairement à la brasse, est à la fois la nage la plus efficace sur un plan chronométrique et la plus efficiente sur un plan énergétique. Outre ces éléments techniques, les enseignants d'EPS ont, comme pour la période précédente d'ailleurs, toujours agi pour que leurs élèves puissent maîtriser au minimum un savoir nager leur permettant de se sauver lors de situations aquatiques imprévisibles. Cette finalité a toujours été logiquement visée quels que soient d'ailleurs le nombre et la durée des séances de natation qu'ils ont pu proposer à leurs élèves en fonction des conditions locales d'enseignement et des choix curriculaires définis individuellement ou collectivement.

En ce qui concerne l'évolution des conditions matérielles, il apparaît clairement que l'augmentation du nombre de piscines chauffées et couvertes, et, une réparation plus homogène sur le territoire national ont contribué au processus global de démocratisation de l'enseignement de la natation en EPS. En effet, si en 1961 les villes françaises de plus 1000 habitants (sauf Paris, Lyon, Marseille) disposaient au total de

trente trois bassins de 50m et de 405 de 25m, en revanche, on estimait (Attali et Saint-Martin, 2004) qu'il aurait fallu au moins soixante bassins de 50m et 934 de 25m pour espérer répondre de manière convenable aux besoins réels de l'EPS et des associations sportives extra-scolaires. Toutefois, c'est suite aux lois de programmation de 1961 et de 1965, qui prévoyaient notamment la réalisation de dix bassins de 50m et de 175 bassins de 25m, ainsi que la mise en place d'un projet gouvernemental appelé les mille piscines et piloté par Jean Baptiste Grosborne²⁵²⁸, que le nombre d'infrastructures aquatiques tend à croître au cours de cette période. Il est clair que la construction de ces piscines chauffées couvertes à l'année a très certainement contribué à l'accroissement de l'enseignement de la natation en EPS. En l'espèce, on estime que le projet de Grosborne, visant à la réalisation de piscines peu coûteuses à fabriquer et à entretenir, aura permis au final de construire environ 400 piscines²⁵²⁹ de type caneton, tournesol ou iris dans des villes de moins de 20 000 habitants comme Flers, Granville. Il est évident que l'ensemble de ces initiatives nationales et locales aura très certainement permis d'améliorer la qualité et la quantité des infrastructures nécessaires à l'enseignement de la natation scolaire et au développement de la natation sportive (39 084 licenciés à la FFN en 1963). Concernant les mises en œuvre pédagogiques et le matériel, on constate qu'ils ont tous mis au rebut l'apprentissage instrumenté de la brasse pour s'orienter davantage vers l'utilisation de situations pédagogiques globales avec les élèves non nageurs et davantage analytiques avec les élèves plus débrouillés. Systématiquement les appareils de sustentation (Trotzier ou potence) sont alors remplacés par du matériel flottant (ceinture, planche) qui, dans une certaine mesure, libère la motricité aquatique des élèves²⁵³⁰. D'ailleurs, certains enseignant(e)s ont su faire preuve d'ingéniosité dans la fabrication de petit matériel flottant, comme des demi-planches attachées par des élastiques qui placées au niveau des chevilles permettaient ainsi d'augmenter la flottaison du corps et de réduire temporairement les résistances à l'avancement. Autrement dit, ils venaient de créer ce que l'on appellera un peu plus tard le pull-buoy ou le pull-kick. S'agissant de l'évaluation²⁵³¹, les collégiens devaient le plus souvent montrer qu'ils étaient capables, à la fin d'un ou plusieurs cycles de natation, de nager de 25m à 100m (chronométré ou non) en utilisant soit des nages ventrales ou dorsales et avec ou sans l'aide de matériel. Que dire alors de l'évolution des pratiques pédagogiques développées entre 1960 et 1986 au sein des lycées classiques et professionnels ?

On constate que pour la quasi-totalité des enseignants d'EPS (n=41) en poste à l'époque en lycée, c'est principalement les exigences certificatives, les conditions matérielles locales, et le niveau de pratique des élèves qui ont déterminé la nature de leurs pratiques pédagogiques. En l'espèce, afin de préparer au mieux les élèves aux évaluations prescrites, les enseignants ont pour l'essentiel travaillé sur les éléments techniques liés au triptyque ERP, aux virages et aux départs, dans l'optique qu'ils puissent

²⁵²⁸ De 1964 à 1978 Jean Baptiste Grosborne était chef des services techniques de l'équipement au ministère de la Jeunesse et aux sports.

²⁵²⁹ AN de Fontainebleau. Opération les 1000 piscines, versements n° 19810159 art.1-27, versement n° 19810178 art.12, versement 19770271 art.1-3.

²⁵³⁰ E. Auvray, (2005). *op.cit.*, 121-148.

²⁵³¹ Voir annexe n°21 : Exemples de système d'évaluation (barèmes, nomogramme, grille comportementale) de la fin des années 80 au début des années 90.

parvenir à se déplacer plus vite en nageant la brasse traditionnelle voire, avec les élèves plus confirmés, la brasse sportive. Sur un plan pédagogique, les enseignants ont majoritairement eu recours, auprès d'élèves déjà nageurs, à des situations d'apprentissage analytiques et fonctionnelles entrecoupées de longueurs de bassin pour les préparer physiologiquement à l'épreuve chronométrée de 50m. Nous constatons alors que ce sont essentiellement les élèves déjà formés dans les clubs sportifs, autrement dit peu d'élèves, qui se sont vu réellement proposer une natation sportive, c'est-à-dire autour de la spécialisation technique, de l'entraînement, et la répétition gestuelle. Pour la grande majorité des élèves, les enseignant(e)s ont agi pour qu'ils apprennent d'abord à être à l'aise sous l'eau et sur l'eau grâce à l'acquisition de la technique de la brasse classique ou sportive. Toutefois, on remarque qu'au cours de cette période l'enseignement du crawl s'est progressivement installé à côté de la brasse. En outre, on constate que le nager longtemps a pris le pas sur le nager vite. Entre 1960 et 1986, l'enseignement de la natation en EPS est donc resté pour la quasi-totalité des élèves à l'ombre de la natation sportive compétitive (85 000 licenciés à la FFN en 1978). En ce qui concerne plus particulièrement les élèves scolarisés dans des lycées professionnels, on observe que leur niveau de pratique initial en natation était en moyenne nettement inférieur à celui des élèves des lycées classiques puisque la grande majorité d'entre eux ne savaient apparemment pas nager à leur entrée au lycée. C'est sans doute la raison pour laquelle les enseignants ont d'abord travaillé avec ces élèves sur l'aisance aquatique et l'acquisition d'un savoir nager minimal. Enfin, sur un plan plus quantitatif, si le nombre et la durée de séances de natation données dans des piscines chauffées couvertes ou découvertes ont en général augmenté, en revanche, on a pu constater encore d'importantes disparités locales. En l'espèce, qu'il s'agisse du collège ou du lycée, on oscille sur une année d'enseignement entre une dizaine de séances de natation d'une durée effective de trente minutes à une séance hebdomadaire sur toute l'année d'une durée effective de quarante cinq à cinquante minutes. Ces écarts semblent être très largement dépendants des conditions matérielles, de l'implantation géographique des établissements scolaires (mer, campagne, montagne, ville), des publics cibles et des choix curriculaires établis par les différentes équipes pédagogiques en place à l'époque (projet d'EPS). Ces récurrents constats nous interrogent sur la démocratisation effective de l'enseignement de la natation scolaire en EPS. Toutefois, constatons-nous des différences notoires entre les différents enseignant(e)s d'EPS qui composent cette sous population (n=94) en fonction : des conditions matérielles locales d'enseignement de la natation, des publics cibles, des équipes pédagogiques en place et de leurs éventuels choix didactiques, de leur itinéraire biographique personnel et professionnel et leur niveau d'expertise et d'expérience en natation ? Pour le découvrir, nous avons alors choisi de ne présenter ici que quelques uns des curricula réels les plus significatifs de cette période en fonction notamment des publics cibles, des contextes scolaires, des itinéraires biographiques (études en EPS) et des niveaux d'expertise et d'expérience dans l'activité natation. Nous avons également convoqué des extraits de rapport (curriculum rapporté) d'inspection de séances de natation en EPS pour notamment sur un plan méthodologique infirmer ou valider les propos rapportés par les témoins.

2.1. Exemples de curricula réels au collège 1961-1986

Période	1961-1966
Public	Collège.
Académie	Paris.
Finalités/objectifs	Nager longtemps en autonomie (200 à 300m) maîtrise de ERP.
Contenus	Maîtriser : 1/ La propulsion par les jambes 2/ La respiration 3/ La propulsion par les bras avec battements de jambes puis en ciseaux de brasse, 4/ travailler les coordinations ERP en crawl ou en brasse.
Méthodes	Globale et Analytique, recherche du travail foncier. Utilisation des progressions d'enseignement de Raymond Catteau.
Type de bassin	Bassin de 25m en grande profondeur, une vingtaine de séances sur leur scolarité.
Matériel	Bouée parfois puis planche.
Evaluation	Nager longtemps au minimum 100m à 200 m crawl/brasse.

Tableau n°152 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1931, certifié EPS, ENSEPS 1955-1958, niveau 3 en natation.

Période	1963-1967
Public	Collège, non-nageurs.
Académie	Toulouse.
Finalités/objectifs	Savoir nager minimal et sécuritaire.
Contenus	Familiarisation, ERP, apprentissage d'une technique de nage la brasse.
Méthodes	Analytique et globale sous la forme de progression d'exercices.
Type de bassin	Piscine 25m découverte chauffée, bassin école 10mx3m, utilisable au printemps.
Matériel	Ceinture à bouchons, planche.
Evaluation	Nager de 25 à 50m en brasse sans aide matérielle.

Tableau n°153 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1938, certifié EPS, ENSEPS 1959-1962, niveau 2 en natation.

Période	1964-1966
Public	Collège, tous niveaux, débutants et débrouillés.
Académie	Caen.
Finalités/objectifs	Savoir nager minimal et plaisir d'être dans l'eau pour tous et pour les meilleurs (les moins nombreux) vers les nages sportives et la compétition.
Contenus	1/ Vaincre la peur de l'eau 2/ L'aisance aquatique 3/ ERP. 4/ Coordinations.
Méthodes	Globale pour l'aisance aquatique et analytique pour la propulsion, les coordinations. Utilisation de jeux : water-basket, water-polo, recherche d'objets... Refus du T-grenouille-YI et de l'apprentissage instrumenté.
Type de bassin	Bassin de 25m couvert, 2 à 3 cycles de la 6 ^e à la 3 ^e de 7 à 10 séances durée 30'.
Matériel	Planche, objets lestés.
Evaluation	Un test pour évaluer un savoir nager minimal de 25 à 50m départ sauté ou plongé.

Tableau n°154 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1937, certifié EPS, ENSEPS 1958-1961, niveau 1 en natation.

Période	1967-1974
Public	Collège, tous les niveaux très hétérogènes.
Académie	Limoges.
Finalités/objectifs	Etre à l'aise dans l'eau sans matériel pour les plus faibles puis ERP. Pour les meilleurs pratiquants les laisser nager.
Contenus	La flottaison, ERP, efficacité propulsive.
Méthodes	Globale pour l'aisance ensuite plus analytique pour la propulsion (débrouillés).
Type de bassin	Plein air, 5 à 6 séances éparpillées entre mai et juin. Difficile de parler de véritable enseignement.
Matériel	Sans matériel
Evaluation	Rien.

Tableau n°155 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1939, certifié EPS, IREPS de Lyon 1959-1963, niveau 1 en natation.

Extrait de rapport d'inspection n°1 de Monsieur X, certifié d'EPS, Académie de Nantes, en date du 12 avril 1974 : « *Division ou groupe. Effectif : trois groupes d'élèves par niveau, dont l'effectif varie de 18 à 25 élèves. Lieu et condition matérielle. Piscine municipale de Nantes de 8h15 à 11h15, succession des groupes amenés en car de l'Etablissement. Excellente organisation. On dispose du petit bain durant la première heure. Thème et contenu de la séance dirigée. Monsieur X dirige successivement trois séances s'adressant aux non-nageurs, aux nageurs moyens, et à un groupe homogène de classes pratiques. Je note une excellente adaptation aux différents niveaux, dans le cadre d'une progression pédagogique bien graduée et inspirée par les données modernes en ce domaine²⁵³². La continuité de cet enseignement se traduit par ses résultats très satisfaisants.* »

Période	1972-1984
Public	Collège, 6e niveau du débutant au nageur débrouillé.
Académie	Bordeaux.
Finalités/objectifs	Savoir minimal pour les non-nageurs (25m), initiation sauvetage recherche d'objets immergés. Nageurs débrouillés : perfectionnement technique et endurance.
Contenus	ERP et aisance aquatique, découverte du milieu aquatique. Coulées ventrales et dorsales, apprentissage de la brasse, propulsion.
Méthodes	Globale sans matériel sauf planche. La bouée uniquement pour les élèves inhibés, 1 à 3 par classe en moyenne. Analytique : apprentissage du ciseau de brasse, des battements avec une planche, bouée rarement, recherche d'objets lestés, parcours ateliers et séries de respirations au mur.
Type de bassin	25m couvert.
Matériel	Planche, bouée plus rarement, perche. 1 heure semaine durant un trimestre.
Evaluation	Non-nageurs : 25m départ sauté grand bain. Débutants : 25m départ plongé ou sauté, coulées ventrales et dorsales, pour certains recherche d'objets.

Tableau n°156 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1946, certifié EPS, CREPS de Bordeaux 1967-1970, niveau 1 en natation.

²⁵³² On pense notamment aux productions de R. Catteau, de P.-R. Guilbert, de M. Menaud & L. Zins, de J. Vivensang.

Extrait de rapport d'inspection n°2 de Monsieur X, professeur adjoint d'EPS, Académie de Rennes, en date du 7 mars 1978 : « *De 10h30 à 12h00, piscine municipale : 14 garçons non-nageurs – petits bassins, 10 garçons nageurs – grand bain. M. X avec beaucoup de compétence mène une séance destinée à deux groupes distincts : les non nageurs passent par les stades nécessaires de l'initiation à la pratique de la natation. Coulées, immersions, rotations se succèdent au grand plaisir des élèves qui accomplissent leurs tâches (...). Certains d'entre eux très angoissés par la situation différente d'équilibre (...) s'acheminent à un rythme très lent vers une domination de leurs réactions premières. Les nageurs, après quelques phases de remise en situation, abordent un travail plus précis concernant les rotations, culbutes, plongée, départ plongé, recherche de croisillon. Ce groupe est relativement homogène et accepte aisément la quantité de travail proposée. (...) Cependant, bien que les élèves participent à l'observation de leurs actes respectifs, je conseillerai à M.X de veiller à établir avec plus de précision les points particulièrement remarquables (observables) sur lesquels les élèves devront exercer leur sagacité.* »

Période	1978-1980
Public	Collège, 6 et 5 débrouillés, élèves difficiles.
Académie	Créteil.
Finalités/objectifs	Nager longtemps recherche d'économie.
Contenus	Respiration, économie, propulsion.
Méthodes	Exercices globaux avec perfectionnement par consignes et repères corporels. Méthode active, refus du technicisme et du mécanisme.
Type de bassin	Piscine Tournesol, un cycle de 10 séances d'une durée de 35'.
Matériel	Planche, objets lestés ...
Évaluation	Un test nage longtemps (entre 5 à 10 minutes).

Tableau n°157 : Curricula réels de Madame X, née en 1952, certifiée EPS, CREPS de Montpellier 1971-1974, niveau 1 en natation.

Extrait de rapport d'inspection n°3 de Madame X, certifiée d'EPS, Académie de Rennes, en date du 26 janvier 1979 : « *Au cours d'une séance de natation à la piscine Kercade (15h à 15h50) avec 18 élèves de 3^e, Mme X propose des parcours de 25m en position ventrale ou dorsale, en recommandant aux élèves de sentir la poussée, d'utiliser une position qui soit agréable, de rechercher un moyen de se propulser.* »

Période	1974-1984
Public	Collège, niveau très faible en natation classes difficiles.
Académie	Lille.
Finalités/objectifs	Familiarisation avec le milieu aquatique et natation sécuritaire. Savoir nager sur 15m, même en "brasse à l'ancienne tête hors de l'eau".
Contenus	Adaptation au milieu aquatique, équilibre, peu d'exercices sur la respiration et la propulsion spécifiques aux nages.
Méthodes	Globale sous la forme de jeux et de parcours en apnée.
Type de bassin	Bassin de 50m sans matériel, travail en largeur.
Matériel	Conditions difficiles, 10 classes en même temps 1 cycle de 8 séances de 35'.
Evaluation	Nager en brasse à l'ancienne 15 à 20m. Une apnée de 10 à 15m.

Tableau n°158 : Curricula réels de Madame X, née en 1952, PA EPS, CREPS de Wattignies de 1970-1973, niveau 1 en natation.

Extrait de rapport d'inspection n°4 de Monsieur X, certifié d'EPS, Académie de Nantes, en date du 3 mars 1977. « Les 17 élèves de 3^e sont déjà dans l'eau lorsque j'arrive à la piscine où M. X donne une 8^e séance de natation à 11 nageurs et à 8 non nageurs. M. X conduit l'enseignement pour les deux groupes. Le premier travaille dans la longueur et s'attache plus précisément à perfectionner la coordination respiratoire. Le second a passé le stade de la familiarisation et aborde la flottaison-respiration. M. X a le mérite de s'intéresser à l'un et à l'autre et de se tenir à des exercices propres à atteindre les objectifs fixés. (...) et il est incontournable que la disposition des planches et ceintures sur le bord du bassin aurait évité des va et vient sur les plages. (...) En quantité les nageurs ont accompli une bonne séance de travail (...). Il est temps de procurer aux non-nageurs la satisfaction psychologique de progresser en brasse, de se concentrer sur l'apprentissage de cette nage en éliminant des exercices, intéressants certes au plan de la familiarisation, mais assez mal situés dans l'optique d'une accession à la propulsion. »

Période	1973-1985
Public	Collège 6e-3e, nageurs débutants à débrouillés.
Académie	Nice.
Finalités/objectifs	Vaincre l'appréhension de l'eau en explorant l'espace aquatique et le volume aquatique. Travailler le relâchement aquatique, le bien être.
Contenus	Explorer les différents modes de propulsion, les solutions respiratoires et différentes surfaces motrices, (ERP) sur le dos, le ventre puis l'acquisition des techniques de nage : brasse, crawl, dos crawlé.
Méthodes	Situations et exercices évolutifs globaux puis analytiques.
Type de bassins	Bassins couverts de 25m et de 33m (deux cycles de 8 séances).
Matériel	Planche, objets lestés, tapis...
Evaluation	Nager longtemps, nager vite 50m, parcours sur et sous l'eau.

Tableau n°159 : Curricula réels de Madame X, née en 1949, certifiée EPS, ENSEPS 1968-1972, niveau 1 en natation.

Période	1975-1986
Public	Collège, nageurs débrouillés.
Académie	Paris.
Finalités/objectifs	Vers le nager longtemps et le sauvetage.
Contenus	Propulsion, équilibre, respiration : d'abord brasse puis crawl et dos crawlé.
Méthodes	Exercices assez analytiques et individuels.
Type de bassin	25m couvert. 10 séances de 45 minutes.
Matériel	Uniquement la planche.
Evaluations	Nager la plus longue distance possible crawl/brasse. Plonger, sauter, nager 10 à 25m, recherche d'objets lestés.

Tableau n°160 : Curricula réels de Madame X, née en 1941, certifiée EPS, IREPS de Paris 1962-1965, niveau 1 en natation.

Extrait de rapport d'inspection n°5 de Monsieur X, certifié d'EPS, Académie de Rennes, en date du 15 mars 1977 : « *Je vois M. X avec un groupe de 15 nageurs à la piscine de Bréquigny. La majorité d'entre eux sont débrouillés ; deux sont un peu plus faibles et un autre peut être qualifié de bon nageur. C'est aujourd'hui la 3^e séance du premier cycle de l'année. Bien que m'ayant annoncé une initiation au dos crawlé M. X préfère se cantonner, faute de temps me dit-il, dans un perfectionnement en brasse. Son objectif devient donc : amélioration de la technique et de l'endurance. (...) Dans cette optique les exercices sont bien choisis et variés. Ils sont exécutés parfois avec la planche alors que les plus faibles se munissent au besoin de ceintures. L'accent est judicieusement mis sur le rythme respiratoire. (...) J'apprécie que le matériel soit disposé sur le bord, prêt à être utilisé à la demande. Son exigence du travail bien fait apparaît également au travers de sa démarche qui alterne entre la définition hors de l'eau des exercices demandés et l'exécution dans l'eau. (...) Les élèves commencent à un signal, sont attentifs et consciencieux, reviennent en ordre par les plages. Le pédagogue se révèle par la connaissance qu'il a de ses élèves et du niveau de chacun. Il peut ainsi individualiser son enseignement par des remarques particulières qui englobent également un dosage en intensité. (...) Il ne néglige pas non plus la motivation puisque la séance se termine par une petite compétition. Au plan de la pédagogie M. X devra mieux exploiter la participation des élèves : il faut aussi les inviter à observer, à découvrir, à rechercher. »*

Période	1979-1986
Public	Collège : 6e non-nageurs à nageurs déjà débrouillés.
Académie	Lille.
Finalités/objectifs	Non-nageurs : savoir nager minimal et sécuritaire. Nageurs débrouillés : savoir nager techniquement spécialisé crawl, brasse, dos crawlé.
Contenus	Familiarisation et E-R-P, économie de nage et propulsion, départ plongé.
Méthodes	Plutôt globale au début et analytique ensuite et pour les débrouillés. Jeux, répétitions et longueurs.
Type de bassin	25m couvert, deux cycles de 10 séances d'une durée de 45'.
Matériel	Planche, ceinture, pull-buoy.
Evaluation	De 25m à 50m chronométré (crawl/brasse) et appréciation des habiletés motrices à partir d'une grille comportementale.

Tableau n°161 : Curricula réels de Madame X, née en 1953, certifiée EPS, UEREPS de Rennes 1975-1978, niveau 1 en natation.

Période	1981-1986
Public	Collège, débutants et débrouillés à l'aise dans l'eau.
Académie	Nantes.
Finalités/objectifs	Natation utilitaire (bord de mer), se sortir de situations périlleuses sur l'eau, sous l'eau. Sauvetage : sécurité, autonomie, responsabilité, solidarité : transporter un objet sur 10m. Nager longtemps : brevet de distance en 7 minutes. Maîtriser des déplacements en apnée.
Contenus	Compétences pour se sauver : se déplacer en surface sous l'eau, savoir chuter et réchapper se repérer sous l'eau, apnée, immersions longues, recherche d'objets, plongeon canard, nage subaquatique. Sauvetage : transporter un objet sur 10m, un mannequin, la recherche de 4 objets immergés et distants de 1mètre.
Méthodes	Situations essentiellement globales.
Type de bassin	25m couvert 4 lignes, deux classes en même temps 10 séances.
Matériel	Objets lestés, mannequin, planche.
Evaluation	Parcours : apnée, déplacements sur le ventre, déposer un objet, rechercher des objets, déplacement subaquatique efficace et efficace. Sauvetage : recherche de 4 objets, remorquage petit mannequin. Brevet de distance : nager la plus grande distance possible durant 7 minutes avec ou sans matériel : ceinture, planche, palmes.

Tableau n°162 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1955, PA EPS, CREPS Houlgate 1977-1980, niveau 1 en natation.

Période	1980-1986
Public	Collège : élèves de 6e nageurs capables de faire un 25m sans matériel et quelques réfractaires.
Académie	Caen.
Finalités/objectifs	Renforcer l'aisance aquatique et les invariants (ERP) pour maîtriser des compétences variées : plongeon, plongée, nager longtemps. Maîtriser ses émotions.
Contenus	ERP, déplacement sur l'eau, sous l'eau, plongeon de départ, plongeon canard, vers le nager longtemps.
Méthodes	Plutôt ludique et globale. Jeux à thèmes évolutifs.
Type de bassin	Piscine 5 lignes grand bassin et petit bassin d'apprentissage. Une séance par semaine durant une demi-année d'une durée effective dans l'eau de 1/2 heure, soit environ 15 séances.
Matériel	Planche, objets lestés, pull-buoy.
Evaluation	Parcours aquatique : départ plongé puis nager une distance sur le dos et le ventre recherche ensuite d'un objet immergé, passer dans un cerceau immergé maintenir un ballon hors de l'eau " <i>Sortir du chrono et du décamètre</i> "

Tableau n°163 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1953, certifié EPS, UEREPS de Caen 1974-1978, niveau 1 en natation.

Période	1981-1986
Public	Collège : grands débutants et "petits" débrouillés, 6e et 5e.
Académie	Créteil.
Finalités/objectifs	Grands débutants : vaincre la peur de l'eau, s'adapter au milieu aquatique. Petits débrouillés : savoir nager minimal en fin de 5e (25m à 50m).
Contenus	Familiarisation et adaptation, E-R-P.
Méthodes	Globale, ludique et fonctionnelle : jeux avec déplacements sur l'eau et sous l'eau.
Type de bassin	25m couvert. 1 cycle en 6e et un cycle en 5e (10 séances de 40').
Matériel	Planche, cerceaux, tapis ludiques, objets lestés.
Evaluation	Nager 25m à 50m en fin de 5e sans aide matérielle.

Tableau n°164 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1956, certifié EPS, UEREPS de Lyon 1976-1980. niveau 2 en natation.

Période	1981-1986
Public	Collège : essentiellement les 6e 95% de non-nageurs, élèves difficiles.
Académie	Aix-Marseille.
Finalités/objectifs	Savoir nager sécuritaire.
Contenus	Etre à l'aise dans l'eau familiarisation, apprentissage des bases : ERP.
Méthodes	Analytique et globale, formelle et fonctionnelle.
Type de bassin	25m couvert classique, 1 cycle de 8 à 10 séances d'une de 35'.
Matériel	Planche matériels divers (objets lestés).
Evaluation	Nager 25m si possible sans matériel après une entrée dans l'eau (grille comportementale).

Tableau n°165 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1966, certifié EPS, UEREPS de Caen 1976-1980. niveau 1 en natation.

Période	1983-1986
Public	Collège : milieu urbain, élèves débutants de 6e 30% de non-nageurs. Au lycée : milieu difficile beaucoup de débutants, fort absentéisme.
Académie	Créteil.
Finalités/objectifs	Niveau débutants : savoir nager minimal et sécuritaire, être à l'aise dans l'eau nager 25m, <i>idem</i> pour les débutants au lycée. Niveau débrouillés : plonger maîtriser des nages, nager 400m.
Contenus	Niveau débutants : sauter, flotter, se déplacer en autonomie tête sous l'eau, s'allonger, glisser ERP. Niveau débrouillés : E-R-P perfectionnement technique pour les meilleurs.
Méthodes	Analytique au début du cycle puis globale en fin de cycle, voire en 2ème cycle. Progressions de situations.
Type de bassin	25m une ligne pour 12, peu de séances très courtes
Matériel	Planche, pull-buoy, ceinture.
Evaluation	Niveau débutants : 25m en autonomie, puis prise de performance (50m à 100m) et appréciation maîtrise technique (grille comportementale). Niveau débrouillés : 400m deux nages, parcours en apnée.

Tableau n°166 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1959, PA EPS, CREPS de Montry 1979-1982, niveau 1 en natation.

Extrait de rapport d'inspection n°6 de Monsieur X, professeur adjoint d'EPS, Académie de Rennes, en date du 24 septembre 1986 : « M. X est inspecté dans le cadre très spécifique d'une séance d'EPS avec un groupe d'élèves amblyopes (6 non intégrés à une classe normale en fonction de leur handicap visuel. C'est la deuxième séance d'un cycle de Natation. Les intentions éducatives visent essentiellement à une augmentation des capacités d'autonomie. Plus particulièrement cette séance a pour objectifs la recherche d'une cadence respiratoire et d'une plus grande amplitude dans les divers mouvements. (...) Les élèves ont montré tout au long de la séance une remarquable application et un désir évident de faire une grande quantité d'exercices. La démarche pédagogique utilisée par l'enseignant a révélé : une bonne connaissance des problèmes vécus par ce genre d'élèves (...), l'utilisation d'une pédagogie obligatoirement différenciée, (...), le recours à une évaluation constante des réponses motrices de chacun pour chaque ensemble de tâches motrices proposées. »

2.2. Exemples de curricula réels au collège et au lycée 1961-1986

Période	1961-1966
Public	Collège et lycée, de la 6e à la terminale, débutants, confirmés (déjà nageurs).
Académie	Poitiers.
Finalités/objectifs	Collège : savoir nager minimal et sécuritaire. Lycée : préparation épreuves natation bac : 50m nage libre chronométré.
Contenus	La coulée, la glisse, la propulsion, allongement, la respiration, Le travail de coulée est fondamental pour la flottaison et ERP.
Méthodes	Débutants 1/ La gestion de la peur de l'eau, 2/ Phase de familiarisation. Situations et exercices globaux puis analytiques. Utilisation de la démonstration. Collège : étude des mouvements (brasse) puis longueurs avec bouée ou lanière. Travail de coordination par des éducatifs : bras seuls, jambes seules, souffler, glisser (nageurs). Etude du crawl : pose le problème de la respiration : 1/Jambes plus planche 2/ Rattrapé avec mains sur planche associé à l'apprentissage de la respiration (inspiration latérale) en crawl. Travail de coordination : propulsion et respiration en crawl. Travail sur les coulées en crawl, en brasse. Nombreuses répétitions et longueurs de bassin. Lycée : avec les bons nageurs : longueurs de bassin avec ou sans planche, interval-training les coulées, les virages, le départ, chronos pour préparer l'épreuve de 50m.
Type de bassin	Piscine 25m couverte, au moins 2 cycles durant la scolarité des élèves de 8 séances de 40'.
Matériel	Planche, bouée.
Evaluation	Collège : 25m sans matériel. Lycée : chrono pour le bac (50m crawl ou brasse).

Tableau n°167 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1941, maître EPS, CREPS de Houlgate 1958-1960, niveau 3 en natation.

Période	1967-1974
Public	Collège et lycée : classes de 6e à la classe de terminale.
Académie	Caen.
Finalités/objectifs	Nager vite et longtemps en utilisant les techniques de nage. Sportive et initiation au sauvetage et au plongeon.
Contenus	Les invariants techniques liés à la maîtrise des nages sportives : ERP.
Méthodes	Analytique et parfois globale. Progressions d'exercices avec ou sans planche.
Matériel	La planche.
Type de bassin	Bassin de 25m couvert au moins 2 cycles de 10 séances d'une durée de 40'.
Evaluations	Lycée : épreuves chronométrées (50m) et nager longtemps. Collège : parcours subaquatique et recherche de croisillon.

Tableau n°168 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1944, certifié EPS, ENSEPS 1962-1965, niveau 1 en natation.

Période	1969-1975
Public	Collège, nageurs-débutants, Lycée nageurs-débrouillés
Académie	Rennes.
Finalités/objectifs	Collège : aisance aquatique ERP, vers les 4 nages. Lycée : préparation épreuve bac : 50m nage libre départ plongé.
Contenus	E-R-P et perfectionnement technique.
Méthodes	Globale (aspect foncier) ou analytique (aspect technique) en fonction des objectifs.
Type de bassin	25m couvert, collège deux cycles, lycée en 2nd et en terminale (choix) 1 cycle.
Matériel	Planche.
Evaluation	Collège des 50m chronos dans différentes nages ou 100m de spécialité ou 4 nages pour les meilleurs.

Tableau n°169 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1940, maître EPS, CREPS de Chatel-Guyon 1960-1962, niveau 1 en natation.

Période	1971-1974
Public	Collège : élèves débutants, lycée élèves déjà confirmés.
Académie	Versailles.
Finalités/objectifs	Collège : savoir nager minimal (50). Lycée : préparation du 50m chronométré.
Contenus	Collège : aisance aquatique et ERP. Lycée : ERP et perfectionnement technique (coordinations, propulsion).
Méthodes	Situations globales pour aisance aquatique. Analytique : en brasse sur des éducatifs : 1/ Jambes, 2/ Bras, 3/ Jambes et bras puis global sur un travail de longueurs. Nombreux éducatifs, travail de coordination.
Type de bassin	25m couvert.
Matériel	Planche.
Evaluation	Collège : une distance à nager puis un temps à réaliser sur une distance Lycée : chronos sur 50m

Tableau n°170 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1947, certifié EPS, IREPS de Paris 1967-1970, niveau 2 en natation.

Période	1974-1976
Public	Collège et lycée milieu rural essentiellement des non nageurs.
Académie	Nantes.
Finalités/objectifs	Savoir nager minimal et sécuritaire.
Contenus	Flottaison, équilibre, propulsion technique brasse.
Méthodes	Situations globales, séances de type baignade.
Type de bassin	Piscine découverte non chauffée.
Matériel	4 séances aux beaux jours sans ligne d'eau. Quelques planches.
Evaluation	Pas d'évaluation au collège, pour les lycées un chrono sur 50m.

Tableau n°171 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1949, certifié EPS, CREPS de Bordeaux de 1969-1973, niveau 1 en natation.

Période	1974-1984
Public	Collège, lycée.
Académie	Caen.
Finalités/objectifs	Collège : nager 200m, une apnée, le plongeon. Lycée : vers le 4 nages, le nager longtemps (400m) et sauvetage.
Contenus	Collège: familiarisation, coulées, ERP puis étude de la brasse et du crawl. Lycée : perfectionnement dans 2 puis 3 puis 4 nages, vers l'entraînement pour les meilleurs déjà bons nageurs.
Méthodes	Collège : jeux et mise en confiance. Situations : immersion, respiration, flottaison, propulsion, sous la forme de parcours. Coulée ventrale, dorsale, séries d'expirations et inspirations, équilibres variés, propulsion 25m diminuer le nombre de cycles Lycée : situations globales pour le nager longtemps, endurance sur un parcours varié composé de 3 nages. Analytique : perfectionnement technique.
Type de bassin	Au collège : piscine découverte 2 heures/semaine pendant 8 semaines sur 4 ans. Lycée : piscine couverte 1 cycle (10 séances) au 2nd et 1 ^{ère} en classe de terminale.
Matériel	Plutôt sans matériel, parfois planche.
Evaluation	Collège : 2x10m en apnée, 1 plongeon 1m, 25m dorsal et 25m ventral, nager 200m, rechercher un objet immergé à 2m. Lycée: 400m libre et 4x12,5m en 4 nages, recherche et transport de croisillon, vers le 100m 4 nages chrono, départ et virages.

Tableau n°172 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1938, maître EPS, CREPS de Dinard, 1959-1961, niveau 1 en natation.

Période	1981-1986
Public	Collège, lycée technique, débutants et non nageurs.
Académie	Lille.
Finalités/objectifs	Savoir nager minimal se débrouiller.
Contenus	La maîtrise de la respiration (équilibre) aquatique avant tout puis la propulsion.
Méthodes	E-R-P, progressions d'enseignement selon la méthode de R. Catteau.
Type de bassin	Piscine Tournesol.
Matériel	Planche, ceintures, objets lestés. Collège 2 cycles, lycée technique 1 cycle.
Evaluation	25 à 50m nage libre sans aide matérielle.

Tableau n°173 : Curricula réels de Madame X, née en 1960, certifiée EPS, UEREPS de Lille 1975-1979, niveau 1 en natation.

Période	1981-1986
Public	Lycée : classes de 1ère et terminale, débutants à confirmés.
Académie	Versailles.
Finalités/objectifs	Nager vite et longtemps épreuves bac (50m, 100m, 400m ou 10' 1984). Apprentissage des techniques de nages efficacité et efficience.
Contenus	E-R-P, efficacité propulsive, virages départ.
Méthodes	Analytique et globale pour l'endurance et le foncier (nager longtemps).
Type de matériel	Piscine 25m couverte, 1 cycle de 10 séances de 45', en 1 ^{ère} et 15 en terminale.
Matériel	Planche, pull-buoy.
Evaluation	Appréciation des techniques de nage. Chronométrage et distance nagée pendant 10'.

Tableau n°174 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1958, certifié EPS, UEREPS de Lacretelle 1975-1979, niveau 1 en natation.

2.3. Exemples de curricula réels au lycée professionnel 1963-1986

Période	1963-1968
Public	Lycée professionnel, non nageurs et débutants.
Académie	Nantes.
Finalités/objectifs	Savoir nager minimal et sécuritaire. Préparation des épreuves certificatives (50m).
Contenus	La sécurité, la respiration aquatique, la coordination bras/jambes la brasse classique ou sportive.
Méthodes	Progressions d'enseignement en alternant des exercices globaux ou analytiques.
Type de bassin	25m couvert, deux cycles de 10 séances d'une durée de 45'.
Matériel	Planche, ceinture à bouchons pour les plus réfractaires.
Evaluation	Chronomètre sur 50m nage libre (épreuve examens).

Tableau n°175 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1943, certifié EPS, CREPS de Dinard 1959-1962, niveau 1 en natation.

Période	1970-1980
Public	Lycée professionnel nageurs moyens.
Académie	Rennes.
Finalités/objectifs	Préparation de l'épreuve de natation 50m nage libre départ plongé, chronométrée.
Contenus	Aisance aquatique, E-R-P et perfectionnement technique en crawl, brasse, dos crawlé. Le plongeon de départ.
Méthodes	Alternance de situations globales et analytiques (un peu moins).
Type de bassin	Piscine 25m couverte. 1 cycle de 8 séances.
Matériel	Planche, pull-buoy.
Evaluation	Epreuve natation baccalauréat : 50m chronométré nage au choix.

Tableau n°176 : Curricula réels de Madame X, née en 1940, maîtresse EPS, CREPS de Chatel-Guyon 1960-1962, niveau 1 en natation.

Extrait de rapport d'inspection n°7 de Monsieur X, certifié d'EPS, Académie de Rennes, en date du 9 mai 1973 : « *Thème : Natation-dernière séance du 2^e cycle, classe de terminale 12 élèves. 30% des élèves de la classe de terminale ne participent pas à la séance de natation du jour. (...). Sa compétence technique apparaît très satisfaisante et les résultats obtenus corrects. La séance se termine sur le test terminal le 50m chronométré au choix.* »

Période	1975-1984
Public	Lycée, nageurs en perfectionnement, de la classe de 2nd à la terminale.
Académie	Caen.
Finalités/objectifs	Maîtrise des quatre nages sportives, le départ plongé, les virages.
Contenus	ERP, les coordinations, les appuis, travailler sur les sensations kinesthésiques, le ressenti, le contrôle du geste technique.
Méthodes	Assez analytique sous la forme de progressions de situations nombreuses longueurs et répétitions.
Type de bassin	25m couvert 6 lignes d'eau, 1 heure à l'année en terminale.
Matériel	Planche, pull-buoy, palmes.
Evaluation	Le 50m chronométré une nage parmi les quatre nages sportives.

Tableau n°177 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1948, certifié EPS, IREPS de Caen 1969-1972, niveau 2 en natation.

Période	1979-1984
Public	Lycée professionnel, débutants à débrouillés (BEP, 2nd, 1 ^{ère} , terminale).
Académie	Rouen.
Finalités/objectifs	Débutants : savoir nager minimal puis nager longtemps. Débrouillés : recherche d'efficacité et d'efficacité (épreuve bac). Découvrir les nages (débutants et débrouillés). Gérer ses ressources sa régularité
Contenus	Débutants : E-R-P flottaison, aisance aquatique sur l'eau et sous l'eau. Débrouillés : glisse, allongement, respiration, découverte des nouvelles nages. Experts : réduire nombre de cycles, virages, départs.
Méthodes	Débutants : globale et fonctionnelle. Débrouillés : alternance situations globales et analytiques.
Type de bassin	25m couvert, deux cycles d'une dizaine de séance durée 40 à 45'.
Matériel	Planche, pull-buoy.
Evaluation	Epreuves bac et habiletés spécifiques : plongeon, les nages, la respiration (grille comportementale).

Tableau n°178 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1949, maître EPS, CREPS de Houlgate 1970-1972, niveau 2 en natation.

Période	1982-1986
Public	Lycée professionnel, débutants à nageurs déjà un peu débrouillés.
Académie	Lyon.
Finalités/objectifs	Préparation des épreuves de natation CAP et BEP. Apprentissage de deux nages.
Contenus	E-R-P plongeon, sauvetage.
Méthodes	Analytique pour les bons nageurs, d'abord globale pour les débutants et ensuite analytique. Progressions d'exercices évolutifs. Nombreuses longueurs (nageurs débrouillés) et répétitions pour tous.
Type de bassin	25m couvert. 1 à 2 cycles de 6 à 8 séances d'une durée de 40'.
Matériel	Planche, pull-buoy.
Evaluation	Nager 50 à 100m deux nages départ plongé (tests chronométrés).

Tableau n°179 : Curricula réel de Madame X, née en 1958, certifiée EPS, UEREPS de Lyon 1978-1981, niveau 2.

Entre 1961 et 1986, qu'il s'agisse du collège ou du lycée, les curricula réels déclarés par des acteurs de terrain et ceux rapportés²⁵³³ par des inspecteurs pédagogiques d'académie en EPS, attestent que, comme pour la période précédente, les conditions matérielles, les publics cibles et le niveau de pratique des élèves en natation ont fortement pesé sur la détermination des curricula réels au cours d'une période historique (1961-1986) fortement marquée par l'amélioration des conditions matérielles²⁵³⁴ et la sportivisation des réformes en EPS. En outre, on remarque que les enseignant(e)s d'EPS qui ont enseigné la natation à des publics cibles identiques dans des contextes d'enseignement presque similaires ont généralement « produit » des pratiques pédagogiques très proches les unes des autres quels que soient d'ailleurs leur niveau d'expertise et d'expérience dans l'activité natation et leur statut administratif. Dès lors, il ne serait pas juste d'affirmer ici²⁵³⁵ que ceux qui ont par exemple disposé d'un niveau 3 en natation auraient toujours proposé un enseignement totalement différent de ceux qui en étaient restés à un niveau 1 ou 2 quels que furent d'ailleurs les époques, les conditions matérielles et les publics cibles. L'analyse de notre corpus montre au contraire que la réalité est manifestement plus complexe que cela. En effet, il ne semble pas exister ici une distribution dichotomique et systématique des pratiques pédagogiques entre les experts et les moins experts en natation ; entre les maîtres, les certifiés et les professeurs ; entre les enseignants et les enseignantes. Même s'il est évident que ceux et celles qui disposaient en natation d'une expérience et d'une expertise plus conséquentes ont sans doute été moins gênés, notamment au début de leur carrière, pour enseigner cette APS que ceux qui en avaient moins. S'agissant de l'impact éventuel de la formation initiale et des concours de recrutement passés²⁵³⁶ sur les pratiques pédagogiques révolues, il n'y a pas ici entre les maîtres d'EPS (CREPS), les professeurs adjoints d'EPS (CREPS) et les certifiés

²⁵³³ On note d'ailleurs qu'il n'y a pas à proprement parler d'écart notable entre la parole (rapports d'inspection) des inspecteurs pédagogiques d'académie en EPS et celle des hommes et femmes de terrain de l'EPS.

²⁵³⁴ C'est-à-dire une augmentation et une meilleure répartition à l'échelon national (sauf en milieu rural) du nombre de piscines chauffées à l'année et de l'arrivée en quantité importante de nouveaux « petits » matériels pédagogiques : pull-buoy, palmes, tapis, plaquettes, objets...

²⁵³⁵ Eu égard sans doute aussi à notre corpus et à notre méthodologie ici employée.

²⁵³⁶ Pluralité des identités professionnelles au sein de la corporation des enseignants d'EPS.

(CREPS, ENSEPS, UEREPS, UFRSTAPS) à proprement parler de différence avérée²⁵³⁷. Autrement dit, à l'aune de notre corpus, on ne peut pas affirmer ici qu'il existerait une typologie de pratiques pédagogiques passées qui auraient été uniquement déterminées uniquement en fonction du statut administratif (maître, certifié, professeur adjoint) des acteurs de terrain et, de manière consubstantielle, des centres de formation fréquentés en tant que diffuseurs de savoirs aquatiques. Car, comme nous l'avons vu²⁵³⁸, les savoirs aquatiques acquis en formation initiale ont largement dépendu des ressources (matérielles et humaines) propres à chaque centre de formation qu'il s'agisse des élèves-maîtres, des élèves-professeurs-adjoints ou des élèves-professeurs. Rappelons qu'au cours de cette période (1961-1986), les savoirs aquatiques transmis dans les différents centres de formation - pour les élèves-maîtres (CREPS), les élèves-professeurs (ENSEPS, IREPS, CREPS, UEREPS), les élèves-professeurs adjoints (CREPS) - ici étudiés ont généralement gravité autour de²⁵³⁹ :

- savoirs théoriques : l'histoire de la natation, l'analyse technologique des nages sportives, la réglementation des nages, des virages et des départs sportifs (FINA), les contraintes et les ressources de l'eau, le sauvetage aquatique et les techniques de réanimation (avant 1965) ;

- savoirs pratiques : l'apprentissage ou le perfectionnement des nages sportives, des virages et des départs de spécialité, les plongeurs de départs et sportifs, le sauvetage aquatique, plus rarement le water-polo et/ou la natation synchronisée ;

- savoirs d'action : l'enseignement de la natation adossé en fonction des centres à de la pédagogie appliquée avec de vrais élèves et/ou des camarades de promotion, (UEREPS Bordeaux, ENSEP...), selon la conception dite moderne (R. Catteau, P.-R. Guilbert, M. Menaud, J. Vivensang) de l'enseignement de la natation, c'est-à-dire l'adaptation, la familiarisation, l'aisance aquatique, la maîtrise de ERP sans appareil de sustentation voire de flottaison (ceinture), puis les nages de spécialité, les virages et les entrées dans l'eau (plongeon, départ en dos) et, parfois localement, des notions sur l'entraînement en natation.

Ainsi, à l'échelon individuel, qu'ils soient des maîtres d'EPS, des certifiés d'EPS ou des professeurs adjoints d'EPS, la nature de leurs pratiques pédagogiques passées a toujours été influencée de manière multi-factorielle par :

- les savoirs aquatiques acquis avant, pendant et après les études en EPS ;

²⁵³⁷ Bien évidemment, nous rappelons que nos résultats sont directement dépendants de notre corpus et de la méthodologie employée.

²⁵³⁸ Voir Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 2 La construction des savoirs entre univers professionnel et champ sportif 1945-1995.

²⁵³⁹ *Ibid.*

- les rapports personnels, positifs ou négatifs, à ces mêmes savoirs aquatiques ;
- les contextes scolaires d'enseignement (publics ciblés, niveaux de pratique en natation, conditions matérielles) rencontrés au cours de la carrière et des exigences curriculaires celles notamment fixées pour les classes à examens.

On peut alors comprendre pourquoi et comment l'univers professionnel des enseignant(e)s d'EPS a constitué, en réaction sans doute à des formations initiales moins étoffées, un indispensable et formidable réservoir (enjeu) pour compenser des manques en matière d'expertise et d'expérience dans les APS en général et en natation en particulier dans l'optique *in fine* de donner aux élèves leur meilleur enseignement possible de la natation. Dans le même temps, on suppose que cet univers professionnel a contribué à homogénéiser, à l'insu des institutants, les pratiques pédagogiques réelles à partir de paradigmes didactiques et de propositions pédagogiques eux-mêmes dominants dans le champ de l'EPS. On pense notamment au modèle ERP et aux progressions d'enseignement de Raymond Catteau qui furent à l'époque largement diffusés par des revues professionnelles (*Revue EP.S*), des ouvrages, des stages FPC. Ce qui semble avoir également pesé sur l'évolution des contenus et des manières de les transmettre en EPS (activité natation) c'est d'une part, la nature du rapport pédagogique de chaque enseignant à ses élèves en situation de s'approprier des savoir-faire culturellement datés et socialement fondés et, d'autre part, le rapport de chaque enseignant aux savoirs aquatiques prescrits par la parole d'autorité et les équipes pédagogiques locales en fonction de son propre vécu²⁵⁴⁰ positif ou négatif en natation. Pour illustrer cela, nous avons convoqué ci-dessous quelques extraits de témoignages qui attestent que les enseignant(e)s d'EPS - quels que soient d'ailleurs leur niveau d'expertise en natation (1, 2 ou 3) et leur statut administratif (certifiés, professeurs adjoints, maîtres) - ont généralement accordé au cours de la carrière, de plus en plus d'importance aux problèmes (moteurs, cognitifs, affectifs) rencontrés par chaque sujet/élève en se confrontant aux contraintes et aux ressources du milieu aquatique et, un peu moins aux techniques de nage selon une perspective mécaniste et techniciste. Même s'ils n'ont jamais cessé d'enseigner d'autres choses que des techniques corporelles aquatiques. Voici quelques extraits de témoignages qui attestent de ce processus sur la durée d'une carrière.

Extrait n°1 du témoignage de Monsieur X, né en 1943, certifié EPS, ENSEPS 1963-1966, niveau 3 en natation, a enseigné la natation de 1966 à 1970 :

« Au cours de ma carrière en plus de tenir compte de l'évolution des exigences certificatives, j'ai davantage encouragé les progrès d'un débutant et moins pénalisé la performance d'un nageur. Car, en définitive savoir nager ce n'est pas être capable de s'en sortir, mais c'est avoir envie d'y rester. »

²⁵⁴⁰ Soit en tant qu'étudiant en EPS et, pour certains d'entre eux, en tant que nageur de club plus ou moins débrouillé

Extrait n°2 du témoignage de Monsieur X, né en 1948, certifié d'EPS, EPS de Bordeaux 1967-1970, niveau 1 en natation, a enseigné la natation au collège de 1972 à 1986 et après :

« L'enseignement de la natation au collège. La piscine de Libourne où je suis arrivé en 1972 et que j'ai quittée en 2006 proposait un bassin de 25m, 4 couloirs. Nous avions entre établissements une convention : compte tenu des possibilités d'utilisation, les horaires disponibles devaient être partagés comme suit : 1 heure/semaine sur ½ année pour les élèves de sixième. 1 heure/semaine sur au moins un trimestre pour les classes d'examens. 2 classes, soit environ 50 enfants en même temps sur le bassin. De ces priorités, il ressort que l'objectif majeur et quasi exclusif pour nos élèves, était de garantir qu'ils sauraient nager en fin de sixième, mais nous ne pouvions envisager la natation dans un processus sur 4 ans. Dans ce cadre, nous avons fonctionné pendant cette trentaine d'années dans une certaine continuité. Nous formions en gros trois groupes, l'un de bons nageurs, l'autre de moyens et le dernier (ou plutôt le premier) de non nageurs. Les objectifs quant aux « bons » s'inscrivaient dans la perspective d'un volume de travail, de l'amélioration des compétences techniques dans les nages (deux, trois, exceptionnellement 4), le plongeon, le sauvetage. Pour les « moyens », le travail était plus centré sur l'amélioration de leur nage de prédilection avec un travail au plan respiratoire et aussi, bien sûr, le plongeon et le sauvetage. Quant aux débutants, il s'agissait qu'ils réalisent un 25m à la fin du cycle. Ils devaient de plus être capables de sauter d'un plot, de chercher un objet au fond de la piscine, (de 2m00 environ, à 3m50), et pour certains, plonger du bord. Voilà en gros, sans trop de déformations, le cadre du fonctionnement que nous avions, et les années ne me semblent pas avoir changé grand chose à ces objectifs car les conditions de notre recrutement campagnard, n'ont pas modifié profondément les choses, les groupes de non nageurs ayant peut-être simplement diminué de moitié. Mon travail avec les débutants a toujours été basé sur une découverte du milieu sans engins en principe, (car il y a tout de même quelquefois des cas insurmontables). Il n'est pas utile que j'évoque avec vous les exercices de respiration. »

Extrait n°3 du témoignage de Madame X, née en 1959, maître d'EPS, CREPS de Dijon de 1970-1973, niveau 1 en natation, a enseigné la natation au lycée de 1973 à 1983 :

« D'un enseignement essentiellement basé sur l'apprentissage des techniques des nages je suis allée vers un travail plus axé sur l'aisance dans l'eau et orienté sur ERP. »

Extrait n°4 Monsieur X, né en 1949, certifié d'EPS, IREPS de Nancy 1969-1973, niveau 1 en natation, a enseigné la natation au collège de 1974 à 1986 :

« J'ai notamment modifié mon enseignement de la natation en le rendant moins techniciste après une FPC qui avait surtout mis l'accent à travers des progressions d'enseignement sur la recherche de la glisse, la flottaison sans matériel, l'allongement. »

Extrait n°5 du témoignage de Monsieur X, né en 1956, certifié d'EPS, UEREPS de Caen 1973-1977, niveau 2 en natation, a enseigné la natation au collège de 1977 à 1984 :

« Mon enseignement a évolué du technicisme vers le fonctionnel en utilisant davantage de situations posant aux élèves des problèmes à résoudre. »

Extrait n°6 du témoignage de Monsieur X, né en 1954, certifié EPS, UEREPS de Grenoble 1972-1976, niveau 1 en natation, a enseigné la natation de 1978 à 1986 (et après) :

« Au travail analytique s'est substitué un travail plus global, je suis passé de formes gestuelles à reproduire aux principes communs E-R-P, la diminution du nombre de cycles plus centré sur l'élève et moins sur le sport. »

Extrait n°7 du témoignage de Mme X, née en 1957, professeur adjoint d'EPS, CREPS de Poitiers de 1975-1977, niveau 1 en natation, a enseigné la natation au collège de 1977 à 1986 (et après) :

« Au cours de ma carrière, je suis passée en natation de la brasse et du crawl selon la vieille méthode de l'apprentissage analytique à une méthode plus globale faite de recherche de sensations, de découvertes de solutions (méthode Catteau). »

Extrait n°8 Monsieur, né en 1957, certifié d'EPS, UER EPS de Caen 1976-1980, niveau 1 en natation, a enseigné la natation de (au moins) 1981 à 1987 (et après) au collège et au lycée :

« Mon enseignement de la natation a connu peu de changements dans la pédagogie employée, c'est surtout avec l'évolution des épreuves certificatives que les objectifs et les contenus ont évolué. »

Extrait n°9 du témoignage de Monsieur X, né en 1957, certifié d'EPS, UEREPS de Rennes 1977-1981, niveau 2 en natation, a enseigné la natation au collège de 1982 à 1986 (et après) :

« Faire prendre du plaisir aux élèves sans tomber dans le trop technique et technicisme éviter les répétitions sur des longueurs ennuyeuses comme en club ou UER passer de nager correctement à être bien et à l'aise dans l'eau. »

Extrait n°10 du témoignage de Monsieur X, né en 1959, certifié d'EPS, IREPS de Nancy 1969-1972, niveau 1 en natation, a enseigné la natation de 1987 à 1995 au collège :

« De 1987 à 1995, j'avais alternativement soit : un groupe de débutants moyens nageurs ou un groupe de nageurs confirmés. Cette population était issue du regroupement de 2 classes de 6° ou de 4°. Nous avions en moyenne dans un groupe de moyens nageurs, 3 vrais non nageurs, sur 28 élèves. En début de cycle le travail est souvent collectif et vraiment pour débutant et au fur et à mesure que le cycle avançait et que l'écart se creusait, un travail plus individualisé pour les vrais débutants s'imposait sous la forme d'un travail par ateliers. Le groupe des nageurs semblait poser peu de problèmes ; les 4 styles, les plongeurs artistiques, l'endurance, le sauvetage, le water-polo semblaient ne poser aucun problème pédagogique. Alors que pour avancer plus efficacement avec le groupe moyen-nageurs, il serait plus facile et plus efficace si ce groupe avait eu 2 enseignants ! Mon enseignement a évolué quand j'ai fait une première expérience de stage FPC (milieu des années 1980) où l'on n'a pas parlé performance, mais plutôt allongement, glissée, flottaison. Là était peut-être la clef de mon problème de manque de flottabilité. Toujours est-il que cette expérience m'a marqué comme celle du water-polo. Expériences que j'ai bien sûr essayé de transmettre dans ma pédagogie. »

Extrait n°11 du témoignage de Madame X, née en 1959, maître d'EPS, CREPS de Dijon de 1970-1973, niveau 1 en natation, a enseigné la natation au lycée de 1973 à 1983 :

« D'un enseignement essentiellement basé sur l'apprentissage des techniques des nages je suis allée vers un travail plus axé sur l'aisance dans l'eau et orienté sur ERP. »

Cette tendance, à un niveau plus macroscopique, est sans doute à mettre en relation avec l'évolution :

- des pratiques discursives en EPS comme celle liée au *sport éducatif de l'enfant* en EPS développée au sein de la FSGT lors des stages Maurice Baquet ;
- des théories sur l'apprentissage et l'acte moteur (Jean Piaget, Henri Wallon, Jacques Paillard) ;
- des conceptions et des pratiques liées à l'enseignement de la natation scolaire (Émile Schœbel, Raymond Catteau, Jean Vivensang, Alain Vade pied ...) ;
- ainsi que des stratégies identitaires menées de l'intérieur pour maintenir dans l'école une EPS totalement dispensée par un corps professoral de surcroît spécialement formé et recruté pour le faire. On retrouve ici les processus identitaires mis en évidence par Evert Hughes à propos de la défense d'un mandat original,

de l'obtention et de la pérennisation d'une licence d'exercer si possible sans concurrence, d'une (pré)-professionnalisation du métier d'enseignant d'EPS pour le légitimer davantage.

Enfin, en ce qui concerne l'évolution, entre 1960 et 1986, de la nature des pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de la natation en EPS (second degré), nous constatons qu'elles ont toujours été ici l'ombre du sport dans un contexte historique pourtant marqué par l'accélération de la sportivisation officielle de l'EPS et la démographisation scolaire. En outre, nous pouvons écrire que la démocratisation de l'enseignement de la natation en EPS a été fortement impactée à l'échelon local par le niveau des ressources humaines et matérielles dont disposaient alors les acteurs de terrain dans une période historique empreint par la démographisation scolaire²⁵⁴¹ (la réforme Berthoin de 1959, la loi Haby de 1975 et le collège unique) et l'augmentation du nombre et de la quantité des bassins²⁵⁴².

3. Une natation d'apparence sportive et autotélique ou « épsienne » 1987-1995

C'est avec l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981 que coïncide le rattachement de l'EPS au ministère de l'Éducation nationale. De manière sans doute un peu mythique, c'est à compter de cette date que le processus de scolarisation²⁵⁴³ de l'EPS semble s'accélérer dans l'optique de se parer des attributs²⁵⁴⁴ lui permettant au final d'être mieux reconnue comme une discipline d'enseignement à part entière. Toutefois, en ce qui concerne l'enseignement de la natation, il apparaît clairement qu'il n'y a pas de différence notable entre le mandat prescrit par les IO de 1967 et celles de 1985 pour le Collège, et de 1986 pour les Lycées. Effectivement, au niveau des objectifs poursuivis, le personnel enseignant d'EPS a toujours été mandaté pour que les élèves puissent parvenir à s'adapter au milieu aquatique (REP) et acquérir les quatre nages sportives à partir de mises en œuvre pédagogiques collectives et participatives utilisant prioritairement comme support la compétition (près de 100 000 licenciés à la FFN en 1990). Les enseignants d'EPS devaient également initier les élèves à la natation synchronisée, au plongeon et au water-polo. S'agissant des évaluations certificatives (Baccalauréat), on passe d'un 50m chronométré en choisissant une nage parmi les quatre nages sportives (1972) aux trois épreuves suivantes en 1984 : nager (le nager vite) un 100m quatre nages ou de spécialité (nage libre, dos crawlé, brasse, papillon) chronométré adossé à des démonstrations de nage, nager dix minutes ou un 400m (le nager longtemps)

²⁵⁴¹ Selon le rapport de J. Legendre du Sénat n°370 sur le baccalauréat, entre 1960 et 1979, le nombre de bacheliers passe de 105 839 à 216 167. *op.cit.*

²⁵⁴² Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ? Chapitre 1. Les curricula formels en natation 1945-1995.

²⁵⁴³ C'est-à-dire selon André Chevrel le fait de se parer des attributs propres aux disciplines scolaires, à savoir son intégration aux examens scolaires, la constitution d'un appareil didactologique, l'établissement d'une didactique disciplinaire, l'alignement de la formation des ses enseignants sur celle des autres. Voir à ce sujet A. Chevrel « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche ». *op.cit.*, 9-119.

²⁵⁴⁴ *Ibid.*

sans temps d'arrêt et une épreuve chronométrée de sauvetage²⁵⁴⁵. C'est à compter de la session de 1994 (contrôle en cours de formation) que les élèves furent évalués sur trois APS différentes. Pour déterminer la note de natation, les enseignant(e)s d'EPS devaient alors noter la performance (barèmes), évaluer la maîtrise de l'exécution et les connaissances. L'épreuve de natation reposait alors sur l'exécution d'un 100m chronométré (le nager vite) de spécialité au choix parmi : NL, papillon, brasse, dos, 4 nages²⁵⁴⁶. Au niveau du collège, on peut dire qu'à partir de 1985, l'évaluation prescrite tient de moins en moins compte de la seule performance chiffrée et davantage des conduites motrices des élèves. En effet, à l'époque la base de points attribués à la maîtrise d'exécution et aux progrès accomplis (2/3 des points sur 20) était plus importante que celle accordée à la performance (1/3 des points sur 20). Toutefois, comment au cours de cette période dite de la scolarisation²⁵⁴⁷ de l'EPS les pratiques pédagogiques ont-elles évolué ?

Entre 1987 et 1995, nous avons pu recueillir des témoignages et des traces indiciaires semi-officielles ou officielles auprès de quatre-vingt-quatre enseignants d'EPS répartis dans vingt cinq académies différentes.

	Certifié(e)s EPS	Maîtres EPS	Professeurs adjoints d'EPS
Hommes	43	7	8
Femmes	18	2	6
Lieux de formation initiale	ENSEPS, CREPS, IREPS, UER EPS, UFR STAPS	CREPS	CREPS
Niveaux d'expertise dans l'activité natation	44 de niveau 1 9 de niveau 2 8 de niveau 3	8 de niveau 1 1 de niveau 3	12 de niveau 1 1 de niveau 2 1 de niveau 3

Tableau n°180 : Caractéristiques de la sous-population des enseignants d'EPS (n=84) ayant enseigné la natation entre 1987 et 1995.

²⁵⁴⁵ Circulaire n°84-295 du 10 août 1984, BOEN n°33, *op.cit.*, annexe 2, 3215-3217.

²⁵⁴⁶ Arrêté du 22 novembre 1995. Modalités d'organisation du contrôle en cours de formation pour l'EPS en lycées, BO, 46, *op.cit.*, 7-19.

²⁵⁴⁷ C'est-à-dire le fait de se constituer, par homorphisme, en tant que discipline d'enseignement à part entière (les attributs scolaires) par des examens scolaires, un appareil docimologique, une didactique disciplinaire, une formation des ses enseignants etc.

Curricula réels 1987 1995	
Contexte	EPS à l'EN 1981, scolarisation de la discipline, pédagogie par objectifs, politique du projet, collège unique (Loi Haby, 1975) réussite de tous les élèves. 100 000 licenciés à la FFN en 1990, autour de 4 000 piscines.
Sous-population étudiée	84 enseignant(e)s, collège (n=53) lycée (n=35), 25 académies.
Finalités et objectifs	<u>Collège</u> : entre un savoir nager minimal et sécuritaire sans aide matérielle (parcours multi-nages) à un savoir plus spécialisé (crawl, brasse). <u>Lycée</u> : un savoir nager spécialisé (crawl, brasse), recherche de performance chronométrique, gestion des efforts pour nager vite et longtemps (épreuves Bac 100m 4nages, nager 10' ou 400m NL, sauvetage).
Contenus	<u>Collège et lycée</u> : l'aisance aquatique, le triptyque ERP, le crawl, la brasse, les départs et les virages.
Thèmes d'étude	Le nager vite et/ou le nager longtemps.
Méthode pédagogique	<u>Collège et lycée</u> : Nageurs débutants : alternance de situations globales, ludiques ou analytiques avec matériel. Bons nageurs: perfectionnement technique adossé à des séances "d'entraînement" longueurs et Répétitions d'éducatifs avec ou sans matériel.
Matériel pédagogique	<u>Collège</u> : Pour les débutants : tapis, cage, frites, planche. Pour les plus débrouillés : pull-buoy, plaquettes, palmes. <u>Lycée</u> : Pour les débutants : planche, pull-buoy. Pour les plus débrouillés : pull-buoy, plaquettes, palmes. Fortes disparités locales : de 1 séance hebdomadaire à l'année de 40 minutes sur plusieurs niveaux de classes à uniquement 7 séances de natation de trente minutes en 6e.
Évaluation	<u>Collège</u> : nager vite et/ou nager longtemps (le crawl, la brasse), parcours multi-nages nomogrammes, chronomètre, grilles comportementales. <u>Lycée</u> : les épreuves certificatives du baccalauréat, CAP, BEP : chronomètre et performance chiffrée, barèmes nationaux.

Tableau n°181 : Curricula réels liés à l'enseignement de la natation entre 1987 et 1995.

Comme pour les deux périodes précédentes, il ressort de ce corpus une relative diversité curriculaire qui n'a pas pour autant empêché l'ensemble des ces enseignants d'être toujours en adéquation avec le mandat prescrit. Effectivement, les enseignants ont oscillé entre l'acquisition d'un savoir nager minimal permettant aux élèves débutants de se débrouiller seuls sans aide matérielle sur l'eau et sous l'eau, à un savoir nager plus marqué par la spécialisation technique (crawl, brasse), la recherche de performance chronométrique, et la gestion des efforts pour nager vite et longtemps pour les élèves déjà bien débrouillés. On peut supposer que ce constat tient au fait qu'à compter de 1985 les évaluations certificatives pour le collège ont offert en définitive un large spectre d'évaluations possibles donc d'apprentissages. Et qu'au lycée, le nager longtemps (dix minutes) et le sauvetage ont pris la même importance que le nager vite. En outre, on remarque que les acteurs de terrain ont, au fil du temps, délaissé quelque peu l'apprentissage formel des techniques de nage sportive pour orienter davantage leurs interventions vers des acquisitions plus fonctionnelles en ayant comme objectifs l'aisance aquatique et la maîtrise du triptyque REP pour nager vite et longtemps et réussir à se déplacer sur l'eau et sous l'eau. Cette évolution les a conduits à enseigner presque logiquement plus souvent le crawl et moins la brasse. Cette relative prise de distance vis-à-vis de la culturelle sportive compétitive peut s'expliquer par rapport à une stratégie générale de redéfinition identitaire de l'EPS qui consiste notamment, durant cette période

de scolarisation, à prendre de la distance vis-à-vis des normes inhérentes aux sports de compétition : performance, spécialisation technique, entraînement. En atteste par exemple, dans les propos recueillis, l'émergence de l'utilisation des parcours multi nages²⁵⁴⁸, sans équivalent sportif, pour évaluer les élèves. Ces nouveaux usages illustrent en partie cette dynamique identitaire qui consiste à produire en définitive une natation « épicienne ». En l'espèce une natation scolaire qui en se définissant de l'intérieur (création didactique) s'éloigne progressivement des normes propres à la natation sportive. On assiste alors à l'émergence d'une natation scolaire marquée par l'autotélisme, c'est-à-dire une natation qui se définit (identité) davantage par rapport à elle-même que par rapport à des savoirs « savants » de référence qui lui sont extérieurs comme les techniques et les distances de nages sportives.

En ce qui concerne l'évolution du nombre et de la durée des séances on observe toujours une importante hétérogénéité quantitative. En effet, pendant que certains collégiens ont pu bénéficier, sur un ou plusieurs niveaux de classe, d'une séance hebdomadaire à l'année de quarante minutes ; d'autres n'ont eu que sept séances de natation de trente minutes et uniquement en sixième. Cela nous questionne sur le processus de démocratisation de l'enseignement de la natation scolaire à l'échelon local. Par rapport à l'évolution des méthodes pédagogiques, on remarque une utilisation plus fréquente des situations d'apprentissages globales, ludiques et fonctionnelles avec des élèves non nageurs, et des situations plus analytiques avec des élèves déjà nageurs au lycée notamment dans la perspective des épreuves à barème. En outre, ils indiquent avoir eu plus souvent recours à du matériel pédagogique tels que des palmes, des pull-buoy, des frites, rendu d'ailleurs plus facilement accessible grâce à l'amélioration des conditions matérielles locales.

Au lycée, on observe que dans la grande majorité des cas les enseignant(e)s d'EPS ont d'abord organisé leurs pratiques pédagogiques en fonction prioritairement de l'évolution des exigences définies par les épreuves certificatives, des conditions matérielles locales et du niveau de pratique des élèves dans l'activité natation. Contrairement au collège, il semblerait que les situations d'apprentissage soient restées, notamment avec les élèves scolarisés dans des lycées classiques, plus analytiques et plus répétitives afin, selon eux, de les préparer aux différentes épreuves chronométrées. Au lycée, on peut dire que les pratiques pédagogiques semblent demeurer plus constantes qu'au collège sans doute en raison d'une certaine stabilité des épreuves certificatives et de la manière de les évaluer ; c'est-à-dire essentiellement à partir de valeurs métriques et/ou chronométriques. En ce qui concerne l'évolution du nombre et de la durée des séances de natation, on relève encore au niveau des vingt cinq académies étudiées des variations quantitatives importantes. Alors que dans le même temps, le nombre de piscines en France a augmenté puisque l'on dénombre en 1986 pas moins de 3496 piscines couvertes chauffées,

²⁵⁴⁸ C'est-à-dire sous la forme de parcours chronométrés ou non constitués par un ensemble d'épreuves aquatiques et sub-aquatiques. Voir les extraits témoignages qui suivent.

mixtes ou de pleine eau qui sont d'ailleurs mieux réparties sur l'ensemble du territoire national²⁵⁴⁹. Nonobstant, on remarque que le temps de pratique des élèves a souvent varié d'un établissement à un autre en fonction de la disponibilité des infrastructures et, sans doute aussi, des coûts financiers et temporels engendrés par le déplacement des élèves et la location des piscines. Enfin, une fois de plus ce sont seulement les élèves qui ont déjà acquis dans les clubs sportifs un bon niveau de compétence qui se sont vu proposer une natation d'obédience sportive, c'est-à-dire un véritable perfectionnement technique adossé à des séances d'entraînement.

Voyons maintenant un peu plus en détail, comment à l'échelon individuel, les contextes scolaires d'enseignement, les publics cibles et les niveaux de pratique des élèves en natation, les itinéraires biographiques et les niveaux d'expertise et d'expérience atteint dans l'activité natation ont-il pu peser sur la nature des curricula réels au collège et au lycée à partir d'exemples de pratiques pédagogiques déclarées et de rapports d'inspection de séances de natation entre 1987 et 1995 ?

3.1. Exemples de curricula réels au collège 1987-1995

Période	1987-1995
Public	Collège 6e et 5e, débutants et débrouillés.
Académie	Versailles.
Finalités/objectifs	Pour les débutants savoir nager minimal (ERP). Pour les plus débrouillés révision ERP, puis les nages sportives et le sauvetage.
Contenus	Etre à l'aise dans l'eau, ERP, perfectionnement technique et économie de nage.
Méthodes (démarche)	Débutants du global. Nageurs, démarche mixte maintenir l'aisance respiratoire et la propulsion.
Type de bassin	Bassin couvert 25x12 et petit bain 8x12, 12 à 15 séances
Matériel	Planche, objets lestés divers.
Evaluation	Nager 50 à 100m et appréciation des habiletés avec une grille comportementale.

Tableau n°182 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1939, certifié d'EPS, ENSEPS 1958-1961, niveau 1 en natation.

Extrait de rapport d'inspection n°8 de Monsieur X, certifié d'EPS, Académie de Rennes, en date du 15 novembre 1991 : « M. X a réalisé la 8^{ème} séance de natation d'un cycle de 12 avec une classe de 6^{ème} mixte de 24 élèves (collège centre ville). L'enseignant dispose de la moitié de la piscine et propose l'organisation de deux groupes, un groupe filles et un groupe garçons répartis du côté grand bain et du côté petit bain. Les deux groupes sont hétérogènes et résultent d'un choix fait par les élèves eux-mêmes. Plusieurs exercices sont successivement proposés : - une première série concerne les aspects propulsifs et d'équilibre, travail de l'allongement ventral et dorsal, travail de battements de jambes et de ciseaux avec planche, puis travail des bras seuls avec planche ; une deuxième série est consacrée au trajet

²⁵⁴⁹ T. Terret, (1996, a). *op.cit.*, 78-79.

subaquatique. Il s'agit de plonger en canard au signal et d'aller chercher un objet au fond de l'eau ; un relais est ensuite organisé, filles contre garçons sur 25m. Pour chacune des situations d'enseignement l'enseignant veille au respect des consignes données, il intervient auprès des élèves en difficulté par des conseils personnalisés. Dans la perspective d'évolution des situations proposées je proposerai la mise en œuvre d'un diagnostic préalable, qui permettrait d'identifier la nature des difficultés rencontrées par les élèves : respiration, propulsion, équilibre ... puis à partir de ces informations constituer deux ou trois groupes de besoins, chacun d'entre eux travaillant sur des tâches qui sollicitent les ressources nécessaires au dépassement de leur problème. (...). Il est également intéressant de préciser pour chaque exercice les consignes d'exécution : comment il faut faire et les critères de réussite, ce qui permet de dire que la tâche est réussie. Il sera ainsi possible pour les élèves de percevoir leur progrès. »

Période	1987-1995
Public	Collège : élèves débrouillés à l'aise des "nageurs".
Académie	Paris.
Finalités/objectifs	Nager longtemps en crawl, brasse, dos crawlé, recherche d'objets lestés.
Contenus	Propulsion, respiration, équilibre (coulées, plongeon). Perfectionnement des techniques de nage, crawl brasse, dos crawlé. Sauvetage.
Méthodes	Essentiellement des situations analytiques avec corrections individuelles.
Type de bassin	25m couvert, 10 à 12 séances de 45 minutes.
Matériel	Que la planche.
Evaluation	Performance : plonger, sauter, nager 25m à 250m en dorsal ou ventral, recherche d'objets. Technique Groupe 1 : glisser sur le ventre, le dos sur et sous l'eau avec une planche faire des battements, des ciseaux savoir souffler et expirer 5 fois de suite. Technique Groupe 2 : démonstration dans 3 nages différentes. Nager 200 à 100m 2 ou 3 nages, remorquage croisillon sur 15m.

Tableau n°183 : Curricula réels de Madame X, née en 1941, certifiée d'EPS, IREPS Paris 1962-1965, niveau 1 en natation.

Extrait de rapport d'inspection n°9 de Madame X, professeur adjoint d'EPS, Académie de Rennes, en date du 3 février 1987 : « Mme X enseigne l'EPS au collège de Pontivy dont les installations matérielles restent notoirement insuffisantes. De telles conditions requièrent de l'enseignante courage et ingéniosité ce dont Mme X semble faire preuve. Elle présente une séance de natation avec un groupe d'élèves de 5e et de CPPN (25 présents) jugés comme des moyens-nageurs. Cette séance s'inscrit dans le cadre de deux heures d'EPS mais se résume à une pratique effective de 40 minutes à cause des déplacements. C'est la quatrième séance d'un cycle qui en comprendra 12. (...). en revanche, des objectifs spécifiques (à la natation) sont adéquats et assez précis : travail de synchronisation respiratoire. »

Période	1987-1995
Public	Collège : débutants et bons nageurs (6e).
Académie	Versailles.
Finalités/objectifs	Tous nageurs en 6e, c'est-à-dire capables de faire 50m sans aide matérielle.
Contenus	D'abord la confiance et l'aisance pour donner envie d'apprendre. Apprentissage ERP, la brasse traditionnelle (non sportive) en priorité, puis les nages naturelles comme le crawl. Le plongeon, les déplacements sous l'eau.
Méthodes	Alternances de situations analytiques et globales en fonction des objectifs. Soutien possible pour les non nageurs.
Type de bassin	25m avec petit bain, 20 séances de 45'.
Matériel	Planche, ceinture.
Evaluation	50m pour les non nageurs, plongeon, parcours sous l'eau. Pour les plus débrouillés un défi collège 200X50m et un nager longtemps en individuel (200m).

Tableau n°184 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1947, certifié d'EPS, IREPS de Paris 1968-1971, niveau 2 en natation.

Période	1987-1995
Public	Collège : nageurs, nageurs moyens et non-nageurs, en moyenne 3 vrais nageurs par classe contenant entre 24 et 28 élèves.
Académie	Nancy-Metz.
Finalités/objectifs	Découverte et approfondissement des 4 nages et endurance (nager longtemps). Approches du sauvetage, du plongeon, du water-polo.
Contenus	Débutants : aisance aquatique et REP. Nageurs : perfectionnement des 4 nages, plongeon, endurance, sauvetage. Recherche de la glisse, de l'allongement, moins axé sur les techniques sportives de manière stricte et la performance chronométrique.
Méthodes	Alternance situations globales et analytiques. Travail collectif au début du cycle puis plus individualisé sous la forme d'ateliers thématiques.
Type de bassin	25m couvert, 2 cycles de 8 à 10 séances entre la 6e et la 4e.
Matériel	Planche, pull-buoy, palmes...
Evaluation	Nageurs : test de performance et appréciation des habiletés dans les 4 nages (grille comportementale), test endurance, nageurs moyens tests. Nageurs moyens : test endurance, et appréciation des habiletés dans deux nages.

Tableau n°185 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1949, certifié d'EPS, IREPS de Nancy 1969-1972, niveau 1 en natation.

Période	1987-1995
Public	Collège, 6e à 3e nageurs moyens à bons nageurs.
Académie	Lille.
Finalités/objectifs	6e : nager longtemps avec matériel 1/2 planche, plaquettes palmes, multi-nages sportives et hybrides 5e : nager 10min nages sportives, recherche d'objets immergés. 3e nager 10min crawl, 50m chronométré, parcours sauvetage.
Contenus	E-R-P, coulées, efficacité propulsive, gestion des ressources et régularité d'allure.
Méthodes	Globale et analytique avec aide matérielle : 1/2 planche, palmes...
Type de bassin	25m couvet 5 couloirs, 1 cycle de 8 séances en 6e, 5e et 3e.
Matériel	Planche, pull-buoy, plaquette, palmes...
Evaluation	Nombre de longueurs pendant les 10minutes, appréciation des nages et maîtrise respiratoire (6e). Chrono sur 50 et parcours de sauvetage (recherche et remorquage petit mannequin).

Tableau n°186 : Curricula réels de Madame X, née en 1952, professeur adjoint d'EPS, CREPS de Wattignies de 1970-1973, niveau 1 en natation.

Extrait de rapport d'inspection n°10 de Madame X, professeur adjoint d'EPS, Académie de Caen, en date du 29 mai 1989 : « Mme X est inspectée pendant une séance de natation - l'avant-dernière d'un cycle de 8 – avec une classe mixte composée d'élèves appartenant à plusieurs classes de 3e. Mme X a conçu, organisé et animé une séance classique à tous égards : travail (en largeur) de recherche d'appuis, de respiration, de battements de pieds ... A l'aide de planches, les élèves font un travail excellent en quantité (nombreuses traversées) et en qualité (situations didactiques adaptées). La séance se termine par quelques plongeurs - rappel au préalable par le professeur des points techniques importants - suivis d'une longueur de bassin (25 mètres). Une remarque pédagogique et technique : l'utilisation de plaquettes permet d'améliorer la qualité des appuis de la main dans l'eau grâce à une meilleure sensation, d'une part, et, d'autre part, développe la puissance de répulsion. Pendant cette séance, Mme X a fait montre de compétence technique, d'attention extrême, de fermeté dans son propos et la conduite des élèves et d'une pédagogie bien adaptée aux objectifs et à la classe. »

Période	1987-1995
Public	Collège ZEP, débutants et débrouillés, très hétérogène.
Académie	Montpellier.
Finalités/objectifs	Nager longtemps 10 minutes et recherche d'économie.
Contenus	Equilibre-respiration-modalités inspiratoires. Propulsion : qualité des appuis, longueur des trajets moteurs, balayage. Travail de gainage : coulées, plongeon.
Méthodes	Globale et analytique en fonction des objectifs. Situation de référence (nager longtemps)/situation d'apprentissage sous la forme d'exercices techniques.
Type de bassin	25m couvert 4 couloirs, durée des cycles 8 fois 1 heure.
Matériel	Planche, pull-buoy, objets divers...
Evaluation	Savoir nager au moins 25m, aisance sous l'eau avec recherche d'objets, nombre de longueurs en 10 minutes et progrès.

Tableau n°187 : Curricula réels de Madame X, née en 1952, professeur adjoint d'EPS, CREPS de Montpellier 1971-1974, niveau 1 en natation.

Période	1987-1991
Public	Collège : 6e élèves nageurs débutants à nageurs déjà confirmés.
Académie	Caen.
Finalités/objectifs	Débutants : savoir nager minimal et sécuritaire (50m). Confirmés : recherche de performance nager vite, nager longtemps.
Contenus	Débutants : être bien dans l'eau : flotter, respirer, avancer (se familiariser). Confirmés : maîtriser les différentes techniques de nage (coulées, départ).
Méthodes	Analytique pour les différents exercices puis globale pour les fins de séance, permettre à tous d'avoir des sensations de flottaison, d'avancement, de glisser.
Type de bassin	25m couvert 5 lignes d'eau et un petit bassin, 1 cycle de 6 à 8 séances en 6e.
Matériel	Planche, pull-buoy, objets lestés.

Tableau n°188 : Curricula réels de Madame X, née en 1957, professeur adjoint d'EPS, CREPS de Wattignies 1973-1976, niveau 1 en natation.

Extrait de rapport d'inspection n°11 de Monsieur X, professeur adjoint d'EPS, Académie de Rennes, en date du 5 mars 1987 : « *La séance de natation à laquelle j'assiste est la première d'un cycle de 6 qui s'adresse à des élèves de 6^e mixte. La classe est divisée en deux groupes : les débutants et les autres qui sont plus ou moins nageurs. Le professeur s'occupe en priorité, il a raison, des débutants à qui il propose des exercices et des situations ayant pour objectifs la familiarisation avec l'eau. Quant aux nageurs ils évoluent dans un autre couloir en faisant du travail technique et d'endurance (quantité).* »

Période	1987-1995
Public	Collège 6e-3e, débutants à débrouillés.
Académie	Nice.
Finalités/objectifs	Vaincre l'appréhension de l'eau en explorant l'espace et le volume aquatique. Travailler le relâchement aquatique et le bien être.
Contenus	Explorer différents modes de propulsion, modalités respiratoires et les différentes surfaces motrices, sur le dos, sur le ventre, puis l'acquisition des techniques de nage : brasse, crawl, dos crawlé.
Méthodes	Situations globales puis analytiques (plus techniques).
Type de bassin	Bassin couvert 25m et 33 m, 2 cycles entre la 6e et la 3e de 8 séances de 50'.
Matériel	Planche, palmes...
Evaluation	Nager longtemps, nager vite 50m, parcours sur et sous l'eau.

Tableau n°189 : Curricula réels de Madame X, née en 1949, certifiée d'EPS, ENSEPS 1968-1972, niveau 1 en natation.

Extrait de rapport d'inspection n°12 de Monsieur X, certifié d'EPS, Académie de Caen, en date du 17 novembre 1995 : « *M. X est inspecté pendant une séance de natation avec une classe de 6^{ème} (mixte). Très bonnes conditions matérielles de travail. Cette séance est la seconde d'un cycle de 8. Objectif*

général du cycle : aisance dans l'eau... concept générique qui peut signifier « capacité à évoluer en position horizontale, sur et sous l'eau, sans émotion, sans gêne respiratoire particulière. » La séance, conçue, organisée et animée pour des élèves dont une bonne moitié semble capable de nager 25 mètres (est-ce le « savoir-nager » en classe de 6^{ème} ?), est très bien adaptée à l'objectif général. En effet, les exercices et les situations sollicitent les capacités d'adaptabilité à l'horizontale du corps (sur le dos et le ventre) et à la maîtrise de la respiration. Participation très active des élèves à une séance bien rythmée qui serait, sans doute, mieux placée en fin de matinée ou de journée du fait de l'engagement énergétique qu'elle demande. »

Période	1987-1995
Public	Collège : milieu urbain débutants 6 ^e , 30% de non-nageurs, milieu difficile, beaucoup d'absentéisme.
Académie	Créteil.
Finalités/objectifs	Niveau débutants : savoir nager minimal et sécuritaire, être à l'aise dans l'eau nager 25m. Niveau débrouillés : plonger, maîtriser des nages et nager au moins de 200m.
Contenus	Niveau débutants : sauter, flotter, se déplacer en autonomie tête sous l'eau, s'allonger, glisser. Niveau débrouillés : E-R-P, perfectionnement technique (appuis, synchronisations).
Méthodes	Analytique au début du cycle puis globale en fin de cycle voire en 2e cycle.
Type de bassin	25m couvert, 1 ligne pour 12, peu de séances très courtes.
Matériel	Ceinture, planche.
Evaluation	Prise de performance et maîtrise technique : Niveau débutants : 25m en autonomie. Niveau débrouillés : 200m deux nages, parcours en apnée.

Tableau n°190 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1959, professeur adjoint d'EPS, CREPS de Montry 1979-1982, niveau 1 en natation.

Extrait de rapport d'inspection n°13 de Monsieur X, certifié d'EPS, Académie de Rennes, en date du 20 décembre 1993 : « Dernière séance d'un cycle de natation avec une classe de 6^{ème} mixte de 21 élèves (piscine de 50m couverte, Saint-Malo). L'objectif annoncé pour cette classe est une approche de la respiration aquatique, la consigne principale étant de « souffler dans l'eau ». La séance débute par une mise en train de nage globale sur 100m (un aller-retour). Le travail s'articule ensuite sur des séquences de 100m avec planche, puis en nage complète (ventrale ou dorsale) au choix de l'élève. Sur le plan de l'organisation, le groupe a reçu les mêmes consignes, quel que soit le niveau individuel, et l'enseignant intervient au fil des passages. Le plaisir de se mouvoir dans l'eau est un objectif incontestable mais il paraît insuffisant dans le cadre d'une discipline d'enseignement. La deuxième partie consacrée à une sensibilisation au sauvetage à permis, à mon sens, une meilleure individualisation du travail, par un regroupement d'ateliers différents mais proches, plus faciles à gérer. »

Période	1987-1995
Public	Collège : non nageurs 6e.
Académie	Clermont-Ferrand.
Finalités/objectifs	Savoir nager minimal et sécuritaire.
Contenus	Dédramatisation du milieu aquatique, envie et plaisir de nager, apporter des éléments simples du savoir nager.
Méthode	Globale sous des formes jouées en petit bassin puis en milieu plus profond.
Type de bassin	25m couvert 5 lignes, 1 cycle en 6e puis en 4e, en moyenne 10 séances 45'.
Matériel	Planche et objets lestés.
Evaluation	Test savoir nager minimal 25m à 50m.

Tableau n°191 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1960, professeur adjoint d'EPS, CREPS de Vichy 1980-1983, niveau 1 en natation.

Période	1987-1995
Public	Collège : essentiellement les 6e des débutants.
Académie	Aix-Marseille.
Finalités/objectifs	Savoir nager sécuritaire.
Contenus	Etre à l'aise dans l'eau, familiarisation, E-R-P, apprentissages de base en crawl, brasse et un peu de dos crawlé.
Méthodes	Analytique et globale formelle et fonctionnelle.
Type de bassin	25m couvert classique, 1 cycle de 8 séances 35'.
Matériel	Planche, matériels divers...
Evaluation	Nager 25m en ventral.

Tableau n°192 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1966, certifié d'EPS, UEREPS de Caen 1976-1980, niveau 1 en natation.

Période	1990-1995
Public	Collège, débutants non nageurs à bons nageurs.
Académie	Rouen.
Finalités/objectifs	Débutants : familiarisation et autonomie dessus et dessous l'eau, savoir nager sécuritaire. Bons nageurs : affinement technique nager vite et sauvetage.
Contenus	Débutants : respiration et propulsion, déplacement sous l'eau. Bons nageurs : renforcement propulsion et respiration.
Méthodes	Globale et analytique en fonction des objectifs et des réponses motrices.
Type de bassin	25m 4 lignes deux classes en même temps. 6ème et 5ème deux cycles par an puis 1 cycle en 3e.
Matériel	Planche, pull-buoy, palmes.
Evaluation	Parcours aquatique dessus dessous, appréciation de la technique (habiletés) avec une grille comportementale : maîtrise respiratoire, équilibre, coulées. Un test pour noter le nager longtemps note en fonction de la durée (sans arrêt).

Tableau n°193 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1963, certifié d'EPS, UEREPS de Caen 1982-1988, niveau 2 en natation.

Extrait de rapport d'inspection n°14 de Monsieur X, professeur adjoint d'EPS, Académie de Rennes, en date 8 novembre 1994 : « *Leçon présentée. Classe de 6è – 1 groupe d'élèves « nageurs » de 14. L'organisation générale est excellente : deux classes de 6è sont encadrées par trois professeurs d'E.P.S. Ce schéma permet outre une sécurité indiscutable, un travail de qualité fondé sur trois niveaux différents de maîtrise de la natation. Cette leçon est la 3e d'un cycle de 9 leçons. L'objectif du travail de ce jour est la respiration. Ce thème sera constamment au centre des préoccupations du professeur. (...). Chaque exercice donne lieu à la réalisation d'une largeur de bassin puis de 6 largeurs enchaînées puis de largeurs elles aussi enchaînées. De ce fait, le nombre de répétitions est satisfaisant au plan pédagogique mais aussi cette bonne quantité de travail garantit des effets fonciers importants. (...). Dans le domaine didactique, il me semble que M. X pourrait aller plus avant d'autant qu'il a abordé les problèmes de coordination « bras-jambes-respiration » : il aurait pu préciser un rythme respiratoire pair ou impair (selon individu) fondé sur les cycles de bras. La leçon se terminera par un plongeon et une approche du sauvetage. La leçon donne des résultats positifs, visibles et perçus par les élèves eux-mêmes. »*

3.2. Exemples de curricula réels au collège et au lycée 1987-1995

Période	1987-1995
Public	Collège, lycée.
Académie	Caen.
Finalités/objectifs	Collège : nager longtemps 200, se déplacer sous l'eau, plonger. Lycée : vers les 4 nages, le nager longtemps (400m) et le sauvetage.
Contenus	Collège : familiarisation, aisance, coulées, respiration, propulsion, étude d'une nage : respiration, équilibre, propulsion, coordination. Lycée : perfectionnement dans 2 puis 3 puis 4 nages, vers l'entraînement avec les très bons nageurs.
Méthodes	Collège : jeux et mise en confiance, situations sur immersion, respiration, flottaison, propulsion, sous la forme de parcours, coulées ventrales ou dorsales, série expiration/inspiration équilibres variés, propulsion 25m, diminuer le nombre de cycles Lycée : situations globales : nager longtemps endurance, parcours variés en 3 nages et situations analytiques : perfectionnement technique.
Type de bassin	Piscine découverte. 2 heures par semaine pendant 8 semaines sur 4 ans.
Matériel	Plutôt sans matériel.
Evaluation	Collège : 2x10m en apnée, plongeon 1m, 25m dorsal et 25m ventral, nager 200m, rechercher un objet à 2m. Lycée: 400m libre et 4x12,5m en 4 nages, recherche et transport de croisillon, vers le 100m 4 nages chrono, départ et virage.

Tableau n°194 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1938, certifié d'EPS, CREPS de Dinard 1959-1961, niveau 1 en natation.

Période	1985-1995
Public	Lycée : nageurs débutants et débrouillés.
Académie	Versailles.
Finalités/objectifs	Perfectionnement technique, endurance, vitesse et sauvetage objectif en fonction des épreuves du bac (nager vite, nager longtemps, sauvetage).
Contenus	Respiration, propulsion (appuis) sur deux nages crawl et brasse. Coulées, plongeon de départ.
Méthodes	Plutôt des situations analytiques (longueurs).
Type de bassin	25m couvert sur 5 lignes, 1 heure/semaine durant 1 trimestre.
Matériel	Planche, pull-buoy, plaquettes, palmes.
Evaluation	Epreuves bac : test d'endurance (10 minutes) ; évaluation technique ou vitesse (100m) en fonction des niveaux ; test d'aisance subaquatique (non bac).

Tableau n°195 : Curricula réels de Madame X, née en 1950, certifiée d'EPS, IREPS Paris 1969-1972, niveau 1 en natation.

Période	1987-1994
Public	Lycée : débutants, débrouillés, confirmés.
Académie	Lille.
Finalités/objectifs	Nager longtemps de manière économique (brasse, crawl, dos). Nager vite sur une distance courte réaliser une performance. Savoir plonger et rechercher un objet immergé. Sauvetage croisillon ou mannequin.
Contenus	ERP et perfectionnement technique dans trois nages recherche de la glisse, économie de mouvements : appuis, amplitude, synchronisations R-P, inspiration en crawl
Matériel	50m avec 2 de couloirs, planche, pull-buoy. Durant un trimestre durée 45'.
Méthodes	Globale pour nager de A à B (longueurs) et ensuite de plus en plus analytique, recherche de l'efficacité et de l'efficacité.
Evaluation	2nd : nager longtemps pendant 10' et nager vite sur un 50m évaluer le nombre de coups de bras (maîtrise), sauvetage (croisillon). Tale : un 100m au choix et nombre de coups de bras, sauvetage (mannequin ; 5m, 15m, 25m)

Tableau n°196 : Curricula réels de Madame X, née en 1956, professeur adjoint d'EPS, CREPS de Wattignies de 1973-1977, niveau 1 en natation.

Période	1987-1995
Public	Collège et lycée : débutants à déjà débrouillés (lycée).
Académie	Grenoble.
Finalités/objectifs	Débutants : vaincre sa peur de l'eau savoir nager minimal et sécuritaire. Débrouillés : nager vite et longtemps (épreuve bac)
Contenus	Débutants : équilibre horizontal, respiration aquatique, propulsion par les bras. Bons nageurs : amélioration propulsion et coordination respiration-propulsion.
Méthodes	Alternance de situations jouées, globales, analytiques en fonction des objectifs et des réponses des élèves.
Type de bassin	25m couvert classique 4 lignes et bassin d'apprentissage. 2 cycles au collège (6e et 4e) et 2 au lycée entre 8 à 12 séances 40' à 50'.
Matériel	Planche, pull-buoy, objets lestés, palmes.
Evaluation	Nager (collège) longtemps entre 4 à 8 minutes nombre d'arrêts, maîtrise respiratoire, qualité des nages utilisées, coulées... Nager (lycée) 10' ou 400m compter nombres d'arrêts, nages utilisées, tête immergée ou non, prise de performance sur 50m chronométré et nombre de coups de bras en collège et indice de nage en lycée.

Tableau n°197 : Curricula réels de Madame X, née en 1957, certifiée d'EPS, UEREPS
Clermont-Ferrand 1976-1980, niveau 1 en natation.

Périodes	1991-1995
Public	Lycée nageurs moyens.
Académie	Créteil.
Finalités/objectifs	Perfectionnement technique des nages en vue d'une épreuve barêlée : nager longtemps et vite, gestion de ses potentialités en fonction des distances nagées.
Contenus	Respiration et placement respiratoire, propulsion et amplitude de nage, gestion de ses ressources. Passer d'une nage loisir à une nage sportive pour être plus performant en vue des épreuves du bac.
Méthodes	Apprentissage analytique des différentes nages, situations/objectifs, Longueurs avec ou sans matériel.
Type de bassin	25m couvert classique, 1 cycle en 2nd, en 1ère, et en terminale 8 à 10 séances D'une durée moyenne de 45'.
Matériel	Planche, pull-buoy.
Evaluation	2nd : 150m avec deux nages plus un projet de parcours. 1ère : 250m 3 nages plus un projet de parcours. Ter : épreuve bac (10', 400m, 100m de spécialité, session 1995).

Tableau n°198 : Curricula réels de Madame X, née en 1957, professeur adjoint d'EPS,
CREPS de Montpellier 1975-1979, niveau 1 en natation.

Période	1987-1995
Public	Lycée : nageurs déjà bien débrouillés choix bac natation.
Académie	Rouen.
Finalités/objectifs	Performance, amélioration technique, chronos.
Contenus	Amélioration respiration et synchronisation, virages, départs, Perfectionnement technique : appuis, synchronisations...
Méthodes	Analytique pour les bons "on décortiquait un geste, une technique". Des exercices plus globaux pour les débutants. Utilisation du water-polo.
Type de bassin	25m couvert 4 lignes, 1 cycle en seconde et en terminale de 12 séances de d'une durée moyenne de 45' dans l'eau.
Matériel	Planche, pull-buoy.
Evaluation	Prise de performances et évaluations des habiletés : départ, virage, glisse, organisation de la respiration

Tableau n°199 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1959, professeur adjoint d'EPS, CREPS de Toulouse de 1979-1982, niveau 3 en natation.

Période	1987-1995
Public	Lycée : élèves nageurs classes de terminale.
Académie	Aix-Marseille.
Finalités/objectifs	Nager vite et longtemps épreuves baccalauréat : 100m de spécialité, 400m ou 10', sauvetage.
Contenus	E-R-P, efficacité et efficience, départ, appuis, synchronisations, coulées...
Méthodes	Analytique et globale en fonction des objectifs et des besoins.
Type de bassin	25m couvert 4 lignes 1 cycle pendant un trimestre 50' dans l'eau.
Matériel	Planche, pull-buoy.
Evaluation	Epreuves baccalauréat : 50m puis nager 100m 10 minutes ou 400m en NL sauvetage.

Tableau n°200 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1966, certifié d'EPS, UEREPS de Caen 1976-1980, niveau 1 en natation.

Période	1987-1995
Public	Lycée : débutants à spécialistes (UNSS), public ZEP.
Académie	Toulouse.
Finalités/objectifs	Débutants : savoir nager sécuritaire survie et gestion des émotions. Nageurs : sauvetage, nager vite gestion des épreuves et des émotions liées aux épreuves.
Contenus	Débutants : respiration équilibre propulsion. Nageurs : efficience et efficacité, gestion des courses.
Méthodes	Analytique pour les nageurs avec ou sans matériel, plutôt des situations globales avec les débutants.
Matériel	Planche, pull-buoy, plaquettes, objets lestés...
Type de bassin	25m couvert.
Evaluation	Nageurs : épreuves baccalauréat: 100m chronométré de spécialité, 10'en nage libre, sauvetage recherche et remorquage d'un petit mannequin sur 15m. Débutants : nager la plus longue distance possible en nage libre.

Tableau n°201 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1966, certifié d'EPS, UEREPS de Rennes 1976-1980, niveau 2 en natation.

3.3. Exemples de curricula réels au lycée professionnel ou technique 1987-1995

Période	1987-1991
Public	Lycée technique, BEP, Bac professionnel : débutants et moyens débrouillés.
Académie	Versailles.
Finalités/objectifs	Perfectionnement technique : efficacité et efficacité préparation des épreuves du BEP et du bac. Nager longtemps et vite.
Contenus	Cycle respiratoire et propulsion, diminution du nombre de cycles de bras, longueurs des coulées, qualité du départ.
Méthodes	Situations globales avec corrections individuelles.
Type de bassin	25m classique couvert. 6 couloirs.
Matériel	Planche, pull-buoy.
Evaluation	Prises de chronos nager vite et longtemps épreuves bac.

Tableau n°202 : Curricula réels de Madame X, née en 1955, certifiée d'EPS, UEREPS de Bordeaux 1980-1985, niveau 1 en natation.

Extrait de rapport d'inspection n°15 de Madame X, professeur adjoint d'EPS, Académie de Rennes, en date du 8 janvier 1987 : « *Dans le cadre de la programmation et des possibilités matricielles de l'établissement, Mme X présente une séance longue de natation. A cause d'un planning d'utilisation des heures de la piscine municipale et du déplacement aller et retour que cela implique, la durée pratique de la séance n'est que de 40 minutes pour 2 heures d'emploi du temps. (...) Cette séance s'adresse à une classe de 1ère BEP (25 présents). C'est la cinquième d'un cycle qui en comprendra 10. (...) Au plan des préparations (cycle, séance) (...) Le projet pédagogique existe et semble réaliste. Les objectifs généraux qui visent en priorité à obtenir l'intérêt des élèves et à utiliser l'observation pour aider à la formation du jugement semblent très adéquats aux caractéristiques des élèves de Lycée professionnel. Les objectifs spécifiques à la natation sont apparus très opérationnels.*

Période	1987-1995
Public	Lycée professionnel : élèves débrouillés mais hétérogènes, beaucoup d'absentéisme parfois 60% en classes de CAP et BEP.
Académie	Lille.
Finalités/objectifs	Du savoir nager minimal vers le savoir nager vite et spécialisé.
Contenus	E-R-P, acquisition du crawl, du dos, du plongeon de départ, notions Sauvetage.
Méthodes	Alternances de situations analytiques et globales.
Type de bassin	25m couvert classique 1 cycle de 10 séances de 45'.
Matériel	Planche et objets divers.
Evaluation	Sur 10pts de 25m à 50m crawl départ non plongé avec ou sans aide matérielle (flotteurs) ; critères : de anarchique à la maîtrise de la respiration, en crawl rythmé et cadencé, techniquement efficace et le temps réalisé plus de 1'10 ou moins de 1'10. <i>Idem</i> appréciation de la nage sur le dos de 25m à 50m etc. plus de 1'20 ou moins de 1'20. Entrée dans l'eau saut ou plongeon sur 5pts. 10 pts sauvetage : recherche d'objet immergé plongeon canard et remorquage d'objets puis mannequin sur 12m. Nager en endurance : 10 longueurs de 25m en 10 minutes (10 pts).

Tableau n°203 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1955, certifié d'EPS, UEREPS de Nancy 1974-1977, niveau 2 en natation.

Extrait de rapport d'inspection n°16 de Monsieur X, certifié d'EPS, Académie de Rennes, en date du 7 février 1990 : « Séance de natation – deux couloirs disponibles – Piscine de 25 mètres 7 élèves de bon niveau. 8 heures 20 à 9 heures 20. Effectif du groupe optionnel : 7 filles. Les élèves font preuve d'habitudes de travail (...) de longue haleine et d'une organisation cohérente de l'enseignement. Cinq grands moments peuvent être décelés de cette séance : 1./ Prise de conscience de l'équilibre dorsal et de ses mouvements parasites. Corps en extension dorsal reposant sur une planche. Avancement en propulsion simultanée (4X25m) puis alternée (2X25m). 2./ Apprentissage du dauphin. Avancement par ondulations du corps facilité par une propulsion/brasse (2X25m) puis propulsion dauphin (4X25m). La séquence s'achève par 4X25m en dauphin ou, pour les moins expérimentées, par un dauphin avec alternance propulsion brasse, propulsion dauphin. 3./ Travail de la glisse en brasse associé à la recherche d'une maîtrise respiratoire. 4./ Etude du virage culbute/dos, essais à sec où les temps forts du virage sont bien définis, nombreux essais en couloirs. 5./ Travail foncier dans « sa nage » (6X25m à 60% du max. suivis de 4X25m à intensité plus grande sur les 50 premiers mètres. Ce que l'on retient prioritairement de cette séance ce n'est pas tant la quantité de travail effectué (au total 700 à 800m mètres soit 1 km avec l'échauffement) que sa qualité. Les élèves ont toujours su avec précision les processus qu'ils devaient mettre en jeu pour réussir et progresser. Les remédiations sont survenues après des essais suffisants des élèves. Elles ont donné lieu à des rassemblements brefs au cours desquels des informations succinctes mais capitales ont été fournies (...) pour que les élèves soient en mesure d'apprendre dans les meilleures conditions. »

Période	1991-1993
Public	Lycée professionnel (4e techno) débutants.
Académie	Rennes.
Finalités/objectifs	Maîtrise de la respiration et amélioration de la propulsion.
Contenus	Aisance aquatique, R-E-P, plongeon.
Méthodes	Situations globales et analytiques en fonction des objectifs. De la globalité du geste vers l'affinement technique.
Type de matériel	25m couvert un cycle de 8 à 10 séances.
Matériel	Planche, pull-buoy.
Évaluation	Réalisation des fondamentaux (petits tests) parfois prise de performance 25 à 100m.

Tableau n°204 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1942, certifié d'EPS, CREPS de Rennes, de Talence, de Strasbourg 1960-1964, niveau 3 en natation.

Période	1985-1995
Public	Lycée professionnel, débutants à débrouillés BEP, 2nd, 1er, Ter.
Académie	Caen
Finalités/objectifs	Savoir nager minimal (débutants) puis nager longtemps recherche d'efficacité pour les débrouillés. Recherche d'efficacité pour les nageurs (chrono), gérer ses ressources, sa régularité d'allure et de nage. Découvrir les nages
Contenus	Débutants : E-R-P flottaison. Débrouillés : glisse, allongement, respiration, découverte des nouvelles nages. Experts : diminution du nombre de cycles, virages, départs
Méthodes	Débrouillés et experts : globale et analytique, plutôt fonctionnelle Débutants : globale également fonctionnelle
Type de bassin	25m couvert, 2 cycles de 8 à 10 séances de 50'.
Matériel	Planche, pull-buoy
Evaluation	Epreuves bac et habiletés : plongeon, les nages, la respiration, la propulsion (grille comportementale).

Tableau n°205: Curricula réels de Monsieur X, né en 1949, professeur adjoint d'EPS, CREPS de Houlgate 1970-1973, niveau 1 en natation.

Période	1987-1991
Public	Lycée : BEP et CAP, non-nageurs et nageurs déjà débrouillés.
Académie	Rouen.
Finalités/objectifs	Familiarisation, nager vite et longtemps.
Contenus	E-R-P, efficacité propulsive, synchronisation R-P, coulées, virages, départ.
Méthodes	Analytique et globale en fonction des objectifs et des réponses motrices, corrections collectives ou individuelles.
Type de bassin	25m couvert 2 lignes d'eau, 1 cycle pendant un trimestre
Matériel	Planche, pull-buoy, plaquette, palmes..
Evaluation	Celles de l'examen national : nager vite et nager longtemps.

Tableau n°206 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1949, certifié d'EPS, UEREPS de Caen 1982-1986, niveau 1 en natation.

De 1987 à 1995 on constate que, comme pour d'ailleurs les deux périodes précédentes (1950-1960, 1961-1986), ce sont toujours les éléments liés d'une part :

- à la contextualisation locale de l'agir professionnel : le type de bassin(s), les conditions matérielles, la disponibilité des bassins et leur éloignement par rapport aux établissements scolaires, les publics cibles leurs niveaux de pratique dans l'activité natation et, de manière consubstantielle, les choix organisationnels et didactiques d'équipe ;

- aux savoirs théoriques, pratiques et d'action acquis notamment durant les études en EPS (1987-1995)²⁵⁵⁰ : autour des nages sportives : histoire de la natation et des techniques de nage, les règlements sportifs (savoirs théoriques), la maîtrise (savoirs pratiques) des 4 nages, des virages et des départs de spécialité ; et de la conception dite moderne de l'apprentissage de la natation (savoirs d'action) : familiarisation et aisance aquatique, maîtrise ERP et les techniques de nages sportives, les départs et les virages (R. Catteau) ;

- aux exigences curriculaires définies à l'échelon national notamment pour les classes à examens, c'est-à-dire l'évolution des épreuves certificatives natation au baccalauréat, au CAP et BEP et au collège (1985) ;

qui ont pesé individuellement et collectivement sur la détermination des pratiques pédagogiques ici déclarées et rapportées (rapports d'inspection) chez une population hétérogène d'enseignant(e)s d'EPS.

Les extraits suivants permettent d'illustrer ces constats concernant notamment :

- les conditions matérielles, les choix pédagogiques et didactiques d'équipe, les examens en EPS, le rapport aux savoirs enseignés ;

Extrait n°1 du témoignage de Madame X, née en 1947, certifiée d'EPS, CREPS de Wattignies 1963-1967, niveau 1 en natation, a enseigné la natation au moins de 1987 à 1995 au collège et au lycée en bassin couvert de 25m avec des groupes hétérogènes :

« Le contenu de l'enseignement en lycée a surtout évolué en fonction des épreuves du baccalauréat. En collège, il n'a guère changé et nous a permis de ne plus avoir d'élèves ne sachant pas nager en classe de 3ème. Le problème est que nous retrouvions des "non nageurs" en seconde, les nouveaux élèves venant d'établissement où il n'y avait pas d'enseignement de "natation". Avec ces nouveaux non nageurs, il me fallait reprendre les exercices de bases (mettre la tête sous l'eau, souffler dans l'eau, sauter dans l'eau) si je voulais obtenir une progression. La plus grande difficulté a été de corriger les "brasses dissymétriques" acquises lors d'enseignement pour lequel seul comptait "savoir nager" quelle que soit la manière et sans aucune technique imposée. Finalement les trois nages enseignées ont été : crawl, dos crawlé ou brassé, brasse. Un problème qui était pesant : les "dispenses". J'ai constaté qu'en lycée, il y en avait beaucoup plus dans les classes de section "technologique" et en section "classique", dans les classes littéraires. En collège, nous y allions en bus et toute la classe y allait. En lycée, la piscine n'était pas loin

²⁵⁵⁰ Voir à ce sujet le Chapitre 2 La construction des savoirs univers professionnels et champ sportif 1945-1995.

de l'établissement et nous y allions à pied. (...). Ce que je n'ai jamais changé : les 3 principes de bases : immersion, flottaison, propulsion avec en priorité se mouvoir sans avoir peur du milieu aquatique, si possible sous forme ludique. Ce que j'ai changé : le support pour parvenir à cet équilibre en milieu aquatique. J'ai utilisé la natation synchronisée quand j'avais l'espace adapté et les résultats étaient stupéfiants. Suite à une lecture dans une revue spécialisée (je ne sais plus le titre) j'ai essayé de commencer l'apprentissage des techniques de nage par le dauphin, j'ai vite abandonné. J'ai introduit également en fin de séance le water-polo. Les élèves y adhéraient volontiers. Le sauvetage a été également inclus dans les séances, ce qui a permis de nouvelles acquisitions. Je tiens à préciser que j'ai essentiellement travaillé avec des groupes de filles, rarement avec des groupes mixtes et que nous travaillions par cycle de 6 à 7 semaines. Donc en lycée, il n'y avait qu'un seul cycle de natation alors qu'en collège, grâce aux 3 heures, il a été possible de refaire un cycle avec de nouveaux objectifs. »

Extrait n°2 du témoignage de Monsieur X, né en 1951, maître d'EPS, CREPS de Nancy 1973-1975, niveau 1 en natation, a enseigné la natation au collège (au moins) de 1987 à 1995 :

« Au fil des ans, j'ai progressivement délaissé l'enseignement, un peu analytique il est vrai, de la brasse au profit du crawl. »

Extrait n°3 du témoignage de Monsieur X, né en 1955, professeur adjoint d'EPS, CREPS de Houlgate 1977-1980, niveau 1 en natation, a enseigné la natation de 1987-1995 au collège :

« Nous n'avons, au niveau de l'équipe pédagogique, programmé cette APSA qu'en 6e. Les contraintes matérielles nous limitant sensiblement. Nous évoluons dans un département du bord de mer, et je militais pour une acquisition de compétences visant ce que j'appelle « une natation utilitaire ». Le discours que je tenais face à mes élèves se résumait en ces points : être capable de sauver sa vie quand la mer est forte, être capable d'éventuellement de sauver son petit frère ou, plus tard, l'un de ses enfants dans les mêmes conditions ou dans un courant de baigne. Je leur explique donc les mécanismes de formation de tels courants, et leur donne les clés de comportement pour s'en sortir. C'est une pédagogie que j'ai utilisée pour mes deux fils, nous devons gérer nos élèves en bons pères de famille. Quand un petit vendéen se trouve très mal dans une mer démontée, je préfère qu'il soit capable de s'en sortir plutôt que lui apprendre comment il faut placer le petit doigt de la main gauche pour gagner quelques dixièmes en papillon ! Je les mets également (j'allais oublier !) en situation de chutes diverses et variées, à partir du bord du bassin ou à partir de plots. Conséquences logiques de cela : curricula réels Le cycle de 6e s'articulait autour de trois compétences à mon avis fondamentales : 1) Pouvoir nager en surface, utilisant la technique habituelle, et savoir nager en maintenant les voies respiratoires hors de l'eau (en cas de mer très formée) 2) Pouvoir nager sous l'eau, avec une technique d'apnée efficace, en gérant le stress y afférant, en cas de grosses vagues déferlantes maintenant le nageur sous l'eau, cela arrive en

Vendée 3) *Etre capable de se sortir d'un courant de baie et, a fortiori, sauver son petit frère, sa petite sœur ou, plus tard, l'un de ses enfants d'une situation inconfortable (sauvetage avec technique classique, et sauvetage en utilisant la technique SNSM, plus efficace en mer). J'assurais toute cette progression sur un cycle de dix séances, et il est bien évident que tous n'arrivent pas à scorer toutes les compétences requises. Mais il faut néanmoins signaler que le travail en amont, dans les écoles primaires, est bien assuré, et je récolte en 6e des élèves tous nageurs, très à l'aise dans l'eau. Je m'appuie donc sur un discours plus sécuritaire que technique de natation pure pour sensibiliser les élèves à la nécessité de l'acquisition des compétences que j'exige d'eux. »*

Extrait n°4 du témoignage de Madame X, née en 1955, certifiée d'EPS, UEREPS de Paris Lacretelle 1975-1978, niveau 1 en natation, a enseigné la natation au moins de 1987-1995 au collège et lycée :

« Mon évolution de l'apprentissage de la natation s'est effectuée au travers d'outils nouveaux comme les palmes, les frites, le scaphandre, le pull-buoy, les paddles, le tuba, les cerceaux, les formes de coopération nouvelles : faire ensemble, se co-évaluer, et en diversifiant les pratiques : la plongée, le water-polo, la natation synchronisée, le sauvetage. »

Extrait n°5 du témoignage de Monsieur, né en 1956, certifié d'EPS, UEREPS de Caen 1973-1977, niveau 2 en natation, a enseigné la natation (au moins) de 1987-1995 au collège :

« J'ai le sentiment que mon enseignement de la natation n'a pas franchement évolué par rapport aux textes officiels mais plutôt en fonction de mes expériences et des théories sur l'apprentissage. Ainsi, je passais du technicisme vers le fonctionnel en utilisant davantage des situations avec résolution de problèmes. »

Extrait n°6 du témoignage de Madame X, née en 1957, professeur adjoint d'EPS, CREPS de Montpellier 1975-1979, niveau 1 en natation, a enseigné la natation de 1989-1995 au lycée :

« Avec le recul, je constate que l'omniprésence de la technique a laissé sa place au bénéfice du projet de l'élève. »

Extrait n°7 du témoignage de Madame X, née en 1957, certifiée d'EPS, CREPS de Poitiers de 1974-1977, niveau 1 en natation, a enseigné la natation au collège de 1987 à 1995 :

« De l'enseignement de la brasse et du crawl à partir d'un apprentissage très analytique selon la vieille méthode, j'ai évolué vers une méthode plus globale autour des sensations, de la découverte de solutions sans bouée (méthode Catteau). »

Extrait n°8 du témoignage de Madame X, née en 1958, professeur adjoint CREPS d'Aix en Provence 1978-1981, niveau 2 en natation, a enseigné la natation au collège entre 1987 et 1995 (et après) :

« Je pense avoir été très formelle et analytique au début de ma carrière et plus globale et fonctionnelle dans mon approche de la natation aujourd'hui, mais je reste très déformée par l'analytique, un pied en dedans en brasse, rendre une propulsion jambe efficace, l'orientation des surfaces motrices dans le trajet moteur subaquatique en crawl, pap, brasse ou dos ou la phase aérienne des bras sont des situations que j'aborde régulièrement avec mes élèves »

Extrait n°9 du témoignage de Madame X, née en 1959, certifiée d'EPS, UEREPS de Lyon 1977-1981, niveau 1 en natation, a enseigné la natation au lycée au moins de 1988 1995 :

« Notre action pédagogique évolue au fil de la carrière, elle dépend beaucoup du nombre d'élèves dans le groupe, du nombre de séances, de l'espace disponible dans les bassins ... elle n'est donc pas figée, elle est enrichie par l'expérience et les équipes pédagogiques rencontrées. »

Extrait n°10 du témoignage de Monsieur X, né en 1959, professeur adjoint d'EPS, CREPS de Toulouse de 1979-1982, niveau 2 en natation, a enseigné la natation au lycée de 1987 à 1995 :

« Avec le recul, je peux dire que mon enseignement de la natation a sur la forme évolué par rapport à l'évolution des modalités d'évaluations certificatives, mais sur le fond c'est-à-dire les contenus, cela n'a pas tellement changé au fil des ans. »

Extrait n°11 du témoignage de Monsieur X, né en 1959, certifié d'EPS, IREPS Bordeaux 1978-1983, niveau 1 en natation, a enseigné la natation au collège de 1987 à 1995 :

« Avec le temps, je suis passé d'un enseignement technique vers la maîtrise de compétences au travers de parcours multi nages au dessous et au dessous de l'eau pour y rechercher des d'objets... »

Extrait n°12 du témoignage de Monsieur X, né en 1963, certifié d'EPS, UEREPS de Clermont-Ferrand 1983-1987, niveau 1 en natation, a enseigné la natation de 1990 à 1995 au collège :

« J'ai toujours inscrit mon enseignement par rapport aux textes officiels et dans le souci de bien gérer l'hétérogénéité afin qu'ils puissent tous savoir mieux nager. »

Extrait n°13 du témoignage de Madame X, née en 1964, certifiée d'EPS, UEREPS de Poitiers 1983-1986, niveau 2 en natation, a enseigné la natation au collège de 1987-1995 :

« *J'ai été en natation de plus en plus sensible à la dimension émotionnelle, au ressenti, au plaisir qu'aux seules techniques des nages.* »

Si les enseignant(e)s d'EPS ont toujours ici inscrit globalement, plus au lycée d'ailleurs qu'au collège en raison sans doute des exigences certificatives liées aux classes à examens (baccalauréat, CAP, BEB), leurs pratiques pédagogiques selon les exigences fixées par le curriculum prescrit, en revanche, au niveau de leurs pratiques pédagogiques individuelles, on note l'existence permanente de « petits » écarts au curriculum prescrit en raison, comme nous l'avons vu, des ressources locales mais aussi sans doute en fonction de :

- leurs savoirs aquatiques acquis, avant, pendant, après les études en EPS ;
- leurs rapports (positifs ou négatifs), aux savoirs enseignés entre appétence et rejet.

En ce qui concerne l'impact éventuel du niveau d'expertise et d'expérience en natation sur la nature des curricula réels, nous pouvons simplement dire qu'ils ont, quel que soit le niveau d'expertise et d'expérience (1, 2 ou 3), évolué généralement d'un enseignement plutôt de nature techno-centrée au début de leur carrière vers un enseignement plus à l'écoute des élèves et de leurs difficultés à s'adapter aux contraintes et aux ressources liées à la pratique de la natation. Toutefois, la recherche du plaisir d'être dans l'eau a toujours été présente dans les préoccupations de nombreux enseignants d'EPS sur toute la période ici étudiée, renouant ainsi avec l'article de Émile Schœbel paru en juin 1954 (numéro 21) dans les colonnes de la *Revue EP.S intitulé* « Les plaisirs de l'eau ». Enfin, leurs pratiques pédagogiques portent toutes l'empreinte, tant au niveau des contenus que des moyens pédagogiques employés pour les transmettre, de la conception dite moderne de l'enseignement incarnée par Raymond Catteau et consorts

4. Des curricula réels relativement disparates mais conformes à la parole d'autorité 1950-1995

Entre 1950 et 1995, l'analyse de curricula réels, recueillis auprès d'une population mixte d'enseignant(e)s d'EPS, montre que l'évolution des pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de la natation scolaire a connu trois périodes identitaires assez distinctes, à savoir une natation de la débrouillardise (1950-1960), une natation à l'ombre du sport (1961-1986), et enfin une natation d'apparence sportive et autotélique ou « épsienne » (1987-1995). Par ailleurs, on observe que d'une manière générale, ces pratiques pédagogiques ont toujours précédé et accompagné les curricula formels de l'EPS. On peut alors en conclure qu'ici la temporalité des curricula réels des acteurs ordinaires de terrain de l'EPS ne superposerait donc pas *ipso facto* à celle des textes officiels. Outre cette périodisation, on a pu également remarquer, à une échelle individuelle, une relative conformité des pratiques pédagogiques à la parole d'autorité puisqu'ils n'ont jamais été en totale dissonance avec le curriculum formel défini à l'échelon national. En effet, à la fin des années soixante les pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de la natation (2nd degré) ont été dans une certaine mesure infléchies par les quatre ruptures que nous avons mis en évidence dès l'introduction générale : culturelle, docimologique, pédagogique, épistémologique. Cette relative conformité à la parole d'autorité semble nettement plus marquée au lycée qu'au collège eu égard sans doute aux évaluations certificatives plus précises pour noter les lycéens que les collégiens. Mais, cette relative disparité du curriculum réel nous interroge sur la démocratisation effective de l'enseignement de la natation scolaire en France qui n'est pas tout à fait du même registre que la question de la démocratisation de l'enseignement de l'EPS.

S'agissant des facteurs multi-factoriels, apparemment récurrents, qui ont pu peser ici individuellement et collectivement sur la détermination des pratiques pédagogiques, on relève trois niveaux d'analyse - micro, méso, macro - qui peuvent en partie expliquer les raisons de cette relative disparité curriculaire.

Au niveau micro, il apparaît clairement que le parcours biographique personnel et professionnel de chaque acteur de terrain a très certainement influencé la construction sociale²⁵⁵¹ de leur rationalité pratique et axiologique en fonction de la nature des savoirs acquis sur la natation et son enseignement avant, pendant et après leurs études en EPS ; ainsi que leurs rapports et leurs ressentis aux savoirs enseignés. D'après leurs témoignages, nous constatons que des savoirs relatifs à l'activité natation ont toujours été dispensés durant leurs formations initiales du fait de sa présence obligatoire dans les divers concours de recrutement d'enseignants d'EPS. Effectivement, on constate qu'il y a toujours eu au niveau

²⁵⁵¹ B. Lahire, (1998). *op.cit.*

du CAPEPS, de la maîtrise, puis du professorat adjoint, des épreuves physiques obligatoires de natation (épreuves chronométrées, démonstrations de techniques de nage et de départ) et de sauvetage aquatique²⁵⁵²; et parfois même des épreuves écrites et orales qui portaient d'une part, sur des connaissances techniques et réglementaires en liaison avec les nages utilitaires et sportives (CAPEPS) et, d'autre part, sur l'enseignement de la natation sous la forme par exemple d'une leçon de natation à présenter devant un jury avec de vrais élèves (maîtrise EPS). D'après les déclarations recueillies, il semblerait donc que la formation initiale, l'auto-formation²⁵⁵³, et les expériences vécues en tant que nageur et autour de l'enseignement de la natation, dans et hors du champ de l'EPS (entraîneur de natation, maître nageur), ont très certainement modelé au fil du temps leur rationalité pratique et axiologique.

Au niveau méso, on constate que l'amélioration et la disponibilité des conditions matérielles²⁵⁵⁴, ainsi que les caractéristiques sociologiques des publics scolaires enseignés et leur niveau de pratique en natation, ont souvent pesé sur les choix curriculaires définis au sein des différentes équipes pédagogiques d'EPS. C'est d'ailleurs avec l'avènement de la politique éducative du projet que l'on voit s'accroître au début des années quatre vingt la mise en place en EPS de choix circulaires natatoires d'équipe tant du point de vue des objectifs poursuivis que des moyens développés pour les atteindre. Il apparaît alors clairement que ces choix ont vraisemblablement influencé la nature des pratiques pédagogiques des acteurs en fonction toutefois du nombre et de la durée des cycles et des séances proposés, par chaque équipe EPS, aux élèves durant leur scolarité.

À une échelle macroscopique, il semblerait que l'évolution identitaire de l'EPS et de la natation scolaire prescrite²⁵⁵⁵, ainsi que les pratiques discursives liées à la pédagogie de la natation (Schœbel, 1947 ; Catteau et Garoff, 1968 ; Robin et Dubois, 1985), auraient selon eux influencé leurs pratiques pédagogiques quotidiennes aux niveaux des objectifs poursuivis (ERP), des progressions d'exercices, ou d'enseignement et des mises en œuvre pédagogiques. Dans ce domaine, on peut écrire que le paradigme didactique et pédagogique (1960-1995) de Raymond Catteau semble avoir influencé d'une part les textes officiels de l'EPS (*Programmation du 3 mai* 1967) et, d'autre de part, les pratiques de terrain du fait de sa large et conséquente diffusion dans l'univers professionnel de l'EPS. Ainsi, lorsque la parole d'autorité et la parole sacrée se rapprochent on constate alors, d'après la parole des témoins de l'EPS, que les pratiques

²⁵⁵² P. Néaume, (1992). *op.cit.*

²⁵⁵³ C'est-à-dire que, selon eux, la lecture d'ouvrages et d'articles issus de revues professionnelles (*Revue EP.S*), le visionnage de vidéos à caractère pédagogique, mais également les rencontres au travail et au cours de stages de formation constituent un réservoir général dans lequel ils ont pu puiser pour conforter, construire et faire évoluer leur propre rationalité pratique.

²⁵⁵⁴ C'est-à-dire qu'entre 1945 et 1995 on passe de quelques piscines (n=88) intérieures chauffées ou extérieures non chauffées, ou en pleine eau à davantage de bassins (n=3496) intérieurs chauffés, mixtes ou de pleine eau et également plus de matériel pédagogique disponible : planches, pull-buoy, ceintures, objets flottants etc.

²⁵⁵⁵ Selon P. Pelayo et T. Terret, (1994). *op.cit.*,

pédagogiques des acteurs ordinaires de l'EPS concernant l'enseignement de la natation ont été fortement infléchies par ces deux niveaux de parole. On peut effectivement constater que la conception constructiviste et cognitiviste²⁵⁵⁶ incarnée par les modélisations successives de Raymond Catteau (1960-1980) aient progressivement dans les pratiques pédagogiques pris le pas sur les conceptions béhavioristes de l'apprentissage de la natation même si ces dernières n'ont jamais totalement disparues des propositions pédagogiques qui ont émané de l'univers professionnel de l'EPS (C. Dubois, J.-P. Robin, E. Bordat).

²⁵⁵⁶ Conceptions dite moderne et synthétique de l'enseignement de la natation.

Conclusion générale

Tout d'abord, par rapport à nos deux hypothèses de recherche, nous pouvons dire que l'évolution (première hypothèse) diachronique des curricula réels (1945-1995) liés à l'enseignement de la natation en EPS (2nd degré) a toujours précédé et accompagné celle des curricula formels.

De manière plus ciblée, cette tendance a été plus marquée pour les périodes qui ont notamment précédé la parution des textes officiels²⁵⁵⁷ pour l'EPS au collège²⁵⁵⁸ que ceux pour les lycées²⁵⁵⁹ en raison du manifestement de la mise en place d'épreuves physiques obligatoires d'EPS pour les classes à examens²⁵⁶⁰ à compter de 1959 en lycée (baccalauréat, brevets de technicien), puis en 1985 pour le collège, jusqu'à 1995. Dès lors, on peut suggérer que l'évaluation certificative obligatoire a forcément diminué le relatif degré de liberté des enseignants d'EPS à l'endroit des contenus dispensés en natation et, de manière consubstantielle, homogénéiser au moins la nature des savoir-faire transmis aux élèves pour les préparer le mieux possible aux épreuves de natation (et de sauvetage à compter de 1984) définies pour tous à l'échelon national. Ainsi, les enseignants d'EPS en poste en lycée ont suivi au plus près les exigences prescrites (évaluation certificative) dans le souci que leurs élèves obtiennent les meilleures notes possibles aux épreuves de natation et de sauvetage (1984).

Par ailleurs, si nous avons pu observer qu'entre 1945 et 1995, il a toujours existé une relative disparité curriculaire, plus prononcée au collège qu'au lycée, cela n'a pas pour autant empêché les enseignants d'EPS de la population ici étudiée d'avoir toujours inscrit, pour l'essentiel, leurs pratiques pédagogiques selon les exigences fixées par le mandat mais en l'articulant et le recombinaut en permanence dans la complexité humaine et matérielle dans laquelle ils ont appris à leurs élèves à mieux se mouvoir dans l'eau. En outre, cette relative diversité curriculaire réelle a été déterminée d'une part, par les itinéraires biographiques personnels et professionnels des acteurs de terrain de l'EPS et des identités professionnelles qu'ils ont générées et, d'autre part, par la contextualisation scolaire de leur agir professionnel en tant que succession d'actions situées et datées. Rappelons qu'il se dégage de nos résultats à l'endroit de la formalisation des curricula réels, chez 143 enseignants d'EPS, la périodisation suivante : une natation de la débrouillardise (1945-1960, 6 académies), une natation à l'ombre du sport (1960-1986, 25 académies), et enfin une natation « épicienne » autotélique (1986-1995, 25 académies).

Par ailleurs, si nous avons pu constater que dans l'ensemble les maîtres d'EPS, les professeurs adjoints et les professeurs certifiés d'EPS de la population ici analysée ont reçu, de manière diachronique

²⁵⁵⁷ Instructions, circulaires, programmes, modalités d'évaluation pour les classes à examens.

²⁵⁵⁸ Au sens de collège unique (loi Haby, 1975).

²⁵⁵⁹ Lycée professionnel, lycées technique, lycée classique.

²⁵⁶⁰ Pour le collège, le cadre national de l'évaluation de l'EPS pour le BEPC étant nettement plus ouvert, donc plus souple à compter de 1985 : 2/3 de la note sur 20 sur les conduites motrices, l'investissement, le travail, les progrès, 1/3 de la note sur 20 sur la performance.

et synchronique, des savoirs théoriques, pratiques et d'action de nature assez homogène sur la natation et son enseignement²⁵⁶¹, en revanche, on a pu observer l'existence de différences notoires locales qui semblent s'être toutefois réduites au fil du temps entre les divers centres qui ont assuré, entre 1945 et 1995, la préparation au CAPEPS, à la maîtrise et au professorat adjoint d'EPS (ENSEP, CREPS, IREPS, UEREPS, UFRSTAPS). C'est d'ailleurs au niveau des savoirs d'action que l'on a pu relever les plus importantes variations de qualité de formation entre ceux notamment qui avaient pu bénéficier au cours de leurs études en EPS d'une pédagogie appliquée en natation soit avec de vrais élèves ou des camarades de promotion, et ceux qui ne reçurent que quelques rudiments pédagogiques soit en salle de classe ou/et au bord du bassin entre deux longueurs de piscine, et pour d'autres encore rien, malgré des concours toujours définis à l'échelon national (1945-1995). On comprend mieux alors l'enjeu qu'a pu constituer l'univers professionnel pour compléter, enrichir et faire évoluer leur formation initiale concernant leur enseignement de la natation, tant du point de vue des contenus à dispenser que des moyens pédagogiques à utiliser pour les transmettre. Dans le même temps, on a pu mettre en évidence qu'entre 1945 et 1995 les savoirs liés à l'enseignement et à l'entraînement en natation qui furent donnés durant les formations initiales et diffusés par l'univers professionnel, voire pour certains d'entre eux acquis dans le cadre de formations fédérales (entraîneur de natation, BEESAN), ont sans doute aussi façonné et homogénéisé les pratiques pédagogiques de terrain tout en rejoignant d'ailleurs les exigences prescrites par la parole d'autorité au tournant de 1967 (*La Programmation des APS* du 3 mai 1967). On peut alors écrire que dans les formations initiales et l'univers professionnel de l'EPS la modélisation synthétique et moderne²⁵⁶² développée durant les années soixante par R. Catteau et G. Garoff, ainsi que leurs consorts (P.-R. Guilbert, M. Menaud & L. Zins, J. Vivensang, P. Pelayo), a été celle qui a occupé le plus de place (livres, articles, vidéo, FPC, formations fédérales) dans ces espaces de production et de diffusion de savoirs d'action professionnelle, à côté des conceptions béhavioristes (E. Bordat, J. Meslier) et celles refusant l'invasion des techniques sportives et la réification du corps des élèves en EPS (A. Vade pied, G. Azémar).

S'agissant de la seconde hypothèse, on peut affirmer que de manière synchronique lorsque les trajectoires biographiques d'enseignants d'EPS ont été relativement semblables (formation initiale, concours de recrutement d'enseignant d'EPS, expérience et expertise dans l'activité natation), elles ont influencé de manière assez identique la nature de leurs pratiques pédagogiques à la condition que la

²⁵⁶¹ C'est-à-dire au niveau des savoirs pratiques l'initiation et le perfectionnement dans les quatre nages sportives (virages et départs) pour les étudiants débutants et l'entraînement pour les nageurs plus débrouillés (ou optionnaires) et le sauvetage aquatique ; au niveau des savoirs théoriques sur les aspects historiques, réglementaires, technologiques et bio-mécaniques relatifs aux nages sportives et les spécificités du milieu aquatique ; au niveau des savoirs d'actions sur la modélisation synthétique et moderne (perspective constructiviste et cognitiviste des apprentissages moteurs) de l'enseignement de la nation de R. Catteau et consorts ainsi que la méthodologie de l'entraînement en natation.

²⁵⁶² Sur les bases des propositions précédentes, entres autres, de G. de Villepion, de R. Siener, de J.-P. Maurice Boyrie, et d'É. Schœbel qui incarnent le courant dit naturel de l'enseignement de la natation caractérisé par : la flottaison naturelle, la respiration aquatique, la posture aquatique fusiforme, le plaisir d'être dans l'eau, l'absence d'appareil de sustentation. Conception qui annonce celles qui viendront un peu plus tard de nature constructiviste et cognitiviste à l'instar de celle développée par R. Catteau, A. Vade pied, G. Azémar, P. Arnaud...

contextualisation de leur agir professionnel, en tant que succession d'actions situées et datées (infrastructures, équipes EPS, projets natation), ait été relativement proche. Car, nous avons pu remarquer que lorsqu'il y avait des différences au niveau notamment de la proximité et de la disponibilité des infrastructures (piscines), des choix pédagogiques et didactiques d'équipe EPS par rapport à la programmation de la natation (objectifs, nombre de cycles, durée des séances, systèmes d'évaluation) dans leur établissement scolaire, cela avait entraîné des disparités assez logiques d'ailleurs au niveau du temps passé par les élèves dans l'eau, donc vraisemblablement de leur niveau de compétence atteint en natation à la fin de leur scolarité.

En ce qui concerne l'impact des différents niveaux (n=3) d'expertise et d'expérience en natation sur les curricula réels ici formalisés, il est difficile de pouvoir affirmer catégoriquement que cela a pu peser de manière significative entre l'ensemble des enseignants d'EPS qu'ils aient le niveau 1, 2 ou 3. Selon nous, cela tient sans doute à la nature de notre corpus²⁵⁶³ et à l'objectif de polyvalence motrice toujours recherché et développé en EPS. Néanmoins, on peut écrire que ceux qui ont reçu une moindre formation à la pédagogie de la natation en formation initiale ont apparemment (et logiquement) plus intensément recherché que les autres des savoirs d'action dans leur univers professionnel pour les aider à structurer et à guider leur enseignement de la natation. Autrement dit, tout semble se passer comme si, au cours de la carrière de chaque enseignant d'EPS, les « manques » en matière de formation initiale à l'endroit de l'activité natation avaient été systématiquement rattrapés ou compensés en articulant en permanence les besoins afférents aux problèmes pédagogiques rencontrés au quotidien (enseignement de la natation en EPS) et les apports venant à la fois de l'univers professionnel, du champ sportif et de l'auto formation. Même s'ils nous disent qu'il est impossible d'appliquer *ipso facto* ce que d'autres ont pu faire et théoriser (ouvrages, articles, revues), à un endroit précis, à un autre moment donné, avec d'autres élèves. Selon eux, ces données sur l'enseignement de la natation (mais aussi des autres APS) leur ont « simplement » apporté des réponses, des idées, des pistes etc. qu'ils ont ensuite pu expérimenter dans la singularité de leur contexte scolaire et de leur personnalité en tant qu'enseignant d'EPS plus ou moins expert et expérimenté en natation. Toutefois, nous avons pu nous rendre compte, d'après leurs déclarations, qu'ils avaient dans la grande majorité des cas, et quel que soit d'ailleurs leur niveau d'expertise et d'expérience en natation, évolué (1945-1995) d'un enseignement qu'ils sont eux-mêmes qualifié comme étant de nature techno-centrée (techniques de nage sportive) vers un enseignement nettement plus axé sur la motricité adaptative des élèves eu égard aux contraintes et aux ressources de l'eau sans jamais perdre de vue les aspects réglementaires propres aux nages alors enseignées. Au fil du temps (1945-1995), on peut dire que dans leurs pratiques pédagogiques, l'élève est passé du statut de simple exécutant et répliqueur de technique de nage (crawl, brasse, dos crawlé) à un élève re-producteur, voire créateur, de techniques de nage (crawl, nages hybrides). Cette ontogenèse a rejoint en quelque sorte la phylogénèse de l'EPS à

²⁵⁶³ Les recherches de type action située permettent sans doute de mieux mesurer l'impact du niveau d'expertise et d'expérience dans l'enseignement des APS en EPS. Mais, elles ne se situent pas à l'origine dans une perspective historique.

savoir, qu'entre 1945 à 1995, les discours et les conceptions en EPS ont accordé de plus en plus d'importance au sujet qui se meut (P. Parlebas, J. Le Boulch) qu'aux seuls gestes sportifs les plus caractéristiques pour des raisons conjoncturelles qui tiennent pour l'essentiel à l'évolution de la définition de l'élève à l'école, à la légitimité et à l'utilité sociale (aide vitale) de l'EPS en quête de reconnaissance scolaire (licence d'exercer, mandat institutionnel). Au passage, on aura remarqué que l'évolution des différentes modélisations qui ont jalonné, depuis au moins 1945, la pédagogie et la didactique de la natation (béhavioriste versus constructiviste) ont suivi cette phylogenèse en empruntant et en se justifiant aux et par les travaux de J. Piaget, de H. Wallon et J. Paillard.

Ainsi, nous avons pu montrer que les pratiques pédagogiques, chez des acteurs ordinaires de l'EPS, concernant l'enseignement de la natation avaient toujours été influencées au niveau micro par les parcours biographiques personnels et professionnels de chaque acteur de terrain à l'endroit de la construction sociale²⁵⁶⁴ de leur rationalité pratique et axiologique en fonction de la nature des savoirs acquis sur la natation et son enseignement avant, pendant et après leurs études en EPS ; ainsi que leurs rapports et leurs ressentis aux savoirs enseignés. D'après leurs témoignages, nous constatons que généralement des savoirs relatifs à l'activité natation et à son enseignement ont toujours été dispensés durant leurs formations initiales du fait de sa présence obligatoire dans les divers concours de recrutement d'enseignant d'EPS. Effectivement, on constate qu'il y a toujours eu au niveau du CAPEPS, de la maîtrise d'EPS, puis du professorat adjoint d'EPS, au moins des épreuves physiques obligatoires de natation (épreuves chronométrées, démonstrations de techniques de nage et de départ) et de sauvetage aquatique (Néaumont, 1992) ; et parfois même des épreuves écrites et orales qui portaient d'une part, sur des connaissances techniques et réglementaires en liaison avec les nages utilitaires et sportives (CAPEPS) et, d'autre part, sur l'enseignement de la natation sous la forme par exemple d'une leçon de natation à présenter devant un jury avec de vrais élèves (maîtrise EPS). D'après les déclarations recueillies, il semblerait donc que la formation initiale, l'auto-formation²⁵⁶⁵, et les expériences vécues autour de l'enseignement de la natation, dans et hors du champ de l'EPS (entraîneur de natation, maître nageur), ont très certainement modelé au fil du temps leur rationalité pratique et axiologique.

Au niveau méso, on constate que l'amélioration et la disponibilité des conditions matérielles²⁵⁶⁶, ainsi que les caractéristiques sociologiques des publics scolaires enseignés et leur niveau de pratique en natation, ont souvent pesé sur les choix curriculaires définis au sein des différentes équipes pédagogiques d'EPS. C'est d'ailleurs avec l'avènement de la politique éducative du projet que l'on voit s'accroître au

²⁵⁶⁴ B. Lahire, (1998). *op.cit.*

²⁵⁶⁵ C'est-à-dire que, selon eux, la lecture d'ouvrages et d'articles issus de revues professionnelles (*Revue EPS*), le visionnage de vidéos à caractère pédagogique, mais également les rencontres au travail et au cours de stages constituent un réservoir général dans lequel ils ont pu puiser pour construire et faire évoluer leur propre rationalité pratique.

²⁵⁶⁶ C'est-à-dire qu'entre 1945 et 1986 on passe de quelques piscines (n=88) intérieures chauffées ou extérieures non chauffées, ou en pleine eau à davantage de bassins (n=3496) intérieurs chauffés, mixtes ou de pleine eau et également plus de matériel pédagogique disponible : planche, pull-buoy, ceinture, objets flottants etc.

début des années quatre vingt la mise en place en EPS de choix circulaires natatoires d'équipe tant du point de vue des objectifs²⁵⁶⁷ poursuivis que des moyens développés pour les atteindre. Il apparaît alors clairement que ces choix ont vraisemblablement influencé la nature des pratiques pédagogiques des acteurs en fonction toutefois du nombre et de la durée des cycles et des séances proposés, par chaque équipe EPS, aux élèves durant leur scolarité. Ces constats nous invitent alors à nous interroger non pas tant sur la démocratisation de l'EPS mais davantage sur la démocratisation effective de l'enseignement de chaque APS en EPS depuis au moins 1945. Ce qui n'est pas tout à fait *a priori* la même histoire dans la mesure où l'on suppose que la temporalité des APS en EPS ne se superpose pas nécessairement en raison d'un ensemble de variables médiatrices : infrastructures, formations des cadres, pratiques discursives, textes officiels... Ce qui suppose aussi alors de repenser la sportivisation de l'EPS depuis au moins 1945.

À une échelle macroscopique, il semblerait que l'évolution identitaire de l'EPS et de la natation scolaire prescrite²⁵⁶⁸, ainsi que les pratiques discursives liées à la pédagogie de la natation (Schœbel, 1947 ; Catteau et Garoff, 1968 ; Schmitt, 1989), auraient selon eux influencé leurs pratiques pédagogiques quotidiennes au niveau des objectifs poursuivis (ERP), des progressions d'exercices, et des mises en œuvre pédagogiques.

Enfin, cette histoire difficile mais possible des pratiques pédagogiques de terrain en EPS (1945-1995) nous montre, comme l'a déjà souligné par ailleurs Antoine Prost, que si les enseignants demeurent les acteurs décisifs²⁵⁶⁹ des réformes, en revanche, les changements véritables sont ici fonction de leurs habitus professionnels, de la variabilité des contextes locaux d'enseignement (matériels, infrastructures) et des choix pédagogiques d'équipe (objectifs, évaluations). Soulignons qu'il y a une certaine urgence à faire cette histoire eu égard notamment à l'âge des plus anciens témoins.

²⁵⁶⁷ Et des systèmes d'évaluation.

²⁵⁶⁸ Selon P. Pelayo et T. Terret, (1994). *op.cit.*, 79-88 ; « une natation utilitaire et hygiénique (1919-1959) puis une natation sportive (1962-1986). »

²⁵⁶⁹ A. Prost. « Comment faire l'histoire des réformes ? » in, B. Belhoste, H. Gispert, N. Hulin (1996). *op.cit.*, 15-25.

Pour ne pas conclure : les limites et les perspectives de notre travail de recherche

Faire de l'histoire c'est, sur un plan épistémologique, accepter la réalité de la lacune documentaire. Effectivement, par rapport à notre corpus, nous n'avons pas réussi à réunir l'ensemble des archives écrites et des témoignages que nous avons pensé pouvoir collecter au début de nos investigations. En l'espèce, il nous a parfois manqué des rapports de jurys de concours concernant la maîtrise d'EPS et le professorat adjoint d'EPS, des rapports d'inspection de leçon de natation en EPS pour la période allant de 1945 à 1960 et, enfin, des témoignages chez notamment des maîtres d'EPS plus âgés, qui, de surcroît, constituent et demeurent les oubliés et les perdants de l'histoire de l'EPS. Nous pensons que la principale limite de notre travail se situe donc à ce niveau.

S'agissant des perspectives, notre travail invite au final les chercheurs à investir davantage le passé des pratiques pédagogiques réelles en EPS et des trajectoires personnelles et professionnelles d'acteurs ordinaires à l'endroit des différentes APS qui ont été enseignées au cours du XXe siècle en EPS, tant au niveau des enseignements obligatoires que des enseignements facultatifs (AS, options sportives etc.). Car nous supposons que la temporalité de l'histoire de l'enseignement de chaque APS en EPS n'est sans doute pas tout à fait identique aux autres APS en raison d'un ensemble de variables : infrastructures, formations des cadres, pratiques discursives, textes officiels, conceptions etc. Ces perspectives nous invitent donc à revisiter d'une part, l'histoire de la démocratisation de l'EPS à l'échelle des différentes APS qui ont été programmées et évaluées (mandat prescrit) et d'autre part, la sportivisation de l'EPS à l'échelle des pratiques pédagogiques chez des hommes et femmes de terrain (extra)-ordinaires de l'EPS.

Sources

1. Centre des Archives Contemporaines de Fontainebleau

Versement n° 19810159 art.1-27, versement n° 19810178 art.12, versement 19770271 art.1-3 & art.5-24, versement n°19890011 art.1-11. *Opération les 1000 piscines*.

2. Archives parlementaires

Les lois suivantes sont disponibles sur <http://www.legifrance.gouv.fr/>

Loi n°75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées Loi n°75-534 du (1975) Journal Officiel 30 juin, 6596-6603.

Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 le Service public de l'enseignement supérieur, J.O du 27/01/1984, 431-440.

Loi Gayssot, n°90-615 du 13 juillet 1990, tendant à réprimer tout acte raciste, antisémite ou xénophobe.

Loi Taubira, n°2001-434 du 21 mai 2001, tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité.

Loi Mekachera, n°2005-158 du 23 février 2005, portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés.

3. Bibliothèque nationale de France

Cote 4-FW-1454. Rapports de jurys de CAPEPS, 2^{ème} partie, examen probatoire, candidats et candidates, session 1967. Paris, IPD.

4. Archives rectorales (Académie de Caen)

4.1. Instructions officielles, programmes, circulaires liés à l'enseignement de l'EPS

Commissariat Général à l'Éducation Générale et aux Sports. Direction de l'EGS. Instructions –Tom premier. Les activités d'Éducation Générale, 1^{er} juin 1941, Paris, Archat.

B.O de l'Éducation nationale du 11 janvier 1945, 887-889.

Décret n°45-1882 portant sur l'organisation de la Direction Générale de l'Education Physique et des Sports, le 18 août 1945.

Instructions ministérielles du 1^{er} octobre 1945, EPS, Enseignement. 1721. Directives à l'usage des professeurs et maîtres d'EPS, BO, 49, 3343-3350.

Circulaire du 19 avril 1948. Programmes Instructions Répartitions (1945-1947), Enseignement du premier degré, 442.

Décret du 25 mai 1950. Portant sur l'obligation de l'Association sportive dans tous les établissements scolaires.

Arrêté du 6 juin 1953. Enseignement des activités physiques et sportives dans les établissements publics, BOEN, 24, 18-6-53, 1749.

Ministère de l'Éducation nationale. Direction générale de la Jeunesse et des sports. 1955. Directives de gymnastique à l'usage des adolescents déficients.

Instruction du 20 juin 1959. EPS et plain air, 3^e bureau. Complément à l'instruction du 1^{er} octobre 1945 à l'usage des professeurs et maîtres d'EPS. in, J.M. Delaplace, (1998). *Instructions officielles et programmes en EP 1869-1985*, Montpellier, 236-239.

Arrêté du 23 décembre 1960, EP, sports et plein air, 3^e Bureau, RM/F Jeunesse et sports, 4, 351-358

Circulaire CAB, n°1355 du 1^{er} juin 1961. Mise en place de la demi-journée de sport.

Circulaire du 21 août 1962, EPS. Instructions pour l'organisation des activités du sport : initiation, entraînement, compétition, BO, 37, 3371-3374.

MJS & MEN (1967). *Programmation des APS dans les établissements scolaires du second degré*. Texte adopté par la commission le 3 mai 1967. Paris, La documentation Française.

Circulaire du 19 octobre 1967. Éducation nationale, Jeunesse et Sports. Instructions officielles du Ministère aux professeurs et maîtres d'EPS. BO, 41, 2589-2595.

Arrêté du 7 août 1969. Portant sur l'aménagement de la semaine scolaire et à la répartition de l'horaire hebdomadaire dans les écoles élémentaires et maternelles.

Circulaire n°72-280 et n°72-182/b du 1^{er} juillet 1972. Nouvelle orientation de l'enseignement sportif. Le Centre d'animation sportive, BOEN, 29, 2062-2063.

Circulaire n°72-280 et n°72-182/B, 1^{er} juillet 1972. Nouvelle orientation de l'enseignement sportif, BOEN, 29, 2060-2065.

Circulaire °74-410/B, 18 décembre 1974. Sections sport-études, BOEN, 1, 8285.

Circulaires du 20 mars et du 10 mai 1977. Portant création des Sections d'animations sportives.

Circulaire du 28 juillet 1977, BOEN, 29, 2224-2228. Portant sur le contenu l'enseignement de la natation à l'école élémentaire.

Décret n°83-369 du 4 mai 1983. Modification du décret n°62-1173 du 29/09/1962 modifié portant réforme du baccalauréat de l'enseignement du 2nd degré, BO, 20, 1648-1649.

Décret n°83-443 du 31 mai 1983. Modification du décret n°68-1008 du 20/11/1968 portant délivrance du titre de bachelier de technicien, BO, 27, 2260-2262.

Instructions officielles du 14 novembre 1985. in, J.-M. Delaplace (1998). *Instructions officielles et programmes en éducation physique 1869-1985*. Montpellier. 374-384.

Compléments aux IO du 14 novembre 1985, Supplément au BO, 25 B.O., 25 du 30 juin 1988, 141-142.

Arrêté du 14 mars 1986. Programme d'EPS des classes de seconde, première et terminal des lycées d'enseignement général et technique et des classes de première et deuxième année du cycle d'études conduisant au baccalauréat professionnel. BO, 15, 17 avril 1986, 1343-1348.

4.2. Evaluations des élèves et contrôle des groupes en EPS

Note du 19 décembre 1945, BOEN n°1 (3/01/1946), 47-49. Livret d'EP de 5 à 21 ans.

Arrêté du 15 septembre 1959. Classification des élèves des établissements en vue de la pratique d'exercices d'EPS, BO, 19, 2439.

Ministère de l'Éducation nationale (MEN). Arrêté du 5 octobre 1959 relatif à l'épreuve obligatoire d'EP au baccalauréat, JO du 18 octobre 1959.

Arrêté du 23 novembre 1959, épreuve obligatoire d'EP dans les brevets de d'enseignement de l'enseignement technique, JO du 29 novembre 1959.

Brevet sportif populaire (1962), Règlement technique.

Circulaire du 28 février 1963. Organisation des épreuves d'EP aux différents examens scolaires : Baccalauréat, probatoire, brevets d'enseignement de l'enseignement technique, BEPC, brevet élémentaire, concours d'entrée aux écoles normales, B.O. n°10, 07/03/1963, 510-522.

Circulaire n°66-67 du 16 février 1966. Épreuve d'éducation physique au baccalauréat, BOEN n°8, 437-446.

Circulaire n° 67-408/B du 29 novembre 1967. Application des arrêtés du 10 août 1967 portant organisation des épreuves sportives dans les différents examens scolaire. BOEN, 46 (7-12-67), 3013-3025.

Arrêté du 28 septembre 1972. Organisation de l'épreuve d'EPS à l'examen du Baccalauréat, B.O.E.N n°39. 3418-3422.

Circulaire n° 72-335/B du 20 décembre 1972. Épreuve de natation aux examens et concours scolaires, BOEN n°3, 206.

Décret n°83-369 du 4 mai 1983. Modification du décret n°62-1173 du 29/09/1962 modifié portant réforme du baccalauréat de l'enseignement du 2nd degré, BO, 20, 1648-1649.

Décret n°83-443 du 31 mai 1983. Modification du décret n°68-1008 du 20/11/1968 portant délivrance du titre de bachelier de technicien, BO, 27, 2260-2262.

Arrêté du 17 juin 1983. Organisation de l'épreuve obligatoire d'EPS au baccalauréat de l'enseignement du 2nd degré, 2126-2128.

Circulaire n°83-266 du 11 juillet 1983. Organisation de l'épreuve d'EPS des baccalauréats et des brevets de technicien, BO, 30, annexe 2, 2586-2588.

Circulaire n°84-295 du 10 août 1984. Organisation de l'épreuve d'EPS des baccalauréats et des brevets de technicien (contrôle en cours de formation). BO, 33 (20-9-84), 3205-3231.

Circulaire n°88-169 du 22 juin 1988. Organisation de l'épreuve d'EPS dans les examens et les brevets de technicien, BOEN n°27, annexe 2 : natation, 1644-1646.

Arrêté du 22 novembre 1995. Modalités d'organisation du contrôle en cours de formation pour l'EPS en lycées, BO, 46, 7-19.

Circulaire n°95-253 du 23 novembre 1995. Évaluation lors du contrôle en cours de formation et de l'examen ponctuel terminal. BO, 46.

Évaluation de l'EPS aux baccalauréats de l'enseignement général et technologique. Liste nationale d'épreuves et référentiel national d'évaluation, BOEN, n°25, 20 juin 2002.

4.3. Concours de recrutement du personnel enseignant d'EPS (CAPEPS, moniteur d'EP, maîtrise d'EPS), professorat adjoint d'EPS, études en EPS, formation professionnelle

4.3.1. Le CAPEPS

Décret du 31 juillet 1933. CAPEP.

Décret du 31 décembre 1941. CAPEPS.

Arrêté du 15 mars 1945. Session spéciale du CAPEPS ouverte aux classes mobilisables, Journal Officiel du vendredi 30 mars 1945, 1723.

Arrête du 28 mars 1945. CAPEPS (1^{re} et 2^e parties). Conditions d'organisation, nature et programme des épreuves, BOEN n°27, 1724-1737.

Arrêté du 28 mars 1945. Examens et concours. CAPEPS (1^{er} et 2^e parties). Épreuves et programmes. BO, 8, 28-1-1946. 246-247.

Arrêté du 10 septembre 1945. Examens et concours. CAPEPS (1^{er} et 2^e parties). Épreuves et programmes. Sessions réservées aux victimes de la guerre, BOEN, 49, 3355-3363.

Arrêté du 25 octobre 1945. CAPEPS (1^{re} et 2^e parties). Épreuves et programmes, BOEN n°9, 270-272.

Arrêté du 3 mars 1950. Règlement du CAPEPS, BOEN n°15, 1243-1251.

Arrêté 28 mars 1950. Concours d'admission dans les Centres et Écoles préparant au CAPEPS 1^{er} partie, BOEN, 19, 1595-1598.

Arrêté du 21 octobre 1954, EPS/3^{ème} bureau. Modification de l'arrêté du 28 mars 1945 relatif au certificat d'aptitude au professorat d'EPS, BOEN, 41, 2929.

Arrêté du 21 octobre 1954. Épreuves de classement, Épreuves techniques et de pédagogie pratique. CA au professorat d'EP.S, BOEN, 41, 2931.

Arrêté du 15 février 1955 EPS/3^e bureau. Concours d'admission dans les CREPS ou Ecoles préparant au CA au professorat d'EPS (première partie), BOEN, 10, 721-726.

Arrêté du 29 mars 1955, EPS/3^e Bureau. Épreuves de natation et de sauvetage au professorat d'EPS. BOEN, 15, 21-4-1955, 1061-1065.

Arrêté du 13 décembre 1956. Modification des épreuves du concours d'admission dans les CREPS préparant au CA au professorat d'EPS (première partie). BOEN, 3, 263.

Arrêté du 13 décembre 1956. Modification des épreuves physiques, orales et de pédagogie pratique de la première partie du professorat d'EPS. BOEN, 3, 245-262.

Arrêté du 20 décembre 1960. Modifications des épreuves du CAPEPS (1^{er} et 2^e parties). BOEN n°2, 155-162.

Arrêté du 20 décembre 1960. Modification des épreuves du CAPEPS 1^{ère} et 2^{ème} parties. BOPEN n°2, 137-144.

Arrêté du 2 décembre 1963. Concours d'admission à l'entrée des CREPS ou des Ecoles (ENSEPS), BOEN, 1, 74.

CAPEPS (1964). *Programmes d'études, d'examens et de concours*. Brochure n°153, Paris, INP.

Arrêté du 14 décembre 1964. Suppression de l'épreuve d'apnée sous l'eau au certificat d'aptitude au professorat et au diplôme de maître d'EPS. BOEN n°3, 163.

Arrêté du 12 septembre 1966. Modifications des épreuves de la première partie et de la deuxième partie du certificat d'aptitude au professorat d'EPS, BOEN n°37, 2203-2213.

Arrêté du 30 avril 1968. Décentralisation de l'examen probatoire (2^e partie du CAPEPS) et modalités de délivrance des certificats accès à la 3^e année, puis aux épreuves de classement, BO, 19, 1469-1472.

Circulaire du 12/03/1969. Modalités d'admission en classe préparatoire à la 1^{re} partie du certificat d'aptitude au professorat d'EPS. BOEN, 12, 1124-1134.

Personnels de l'EN/recrutement. (1969). *Professeurs d'éducation physique et sportive*. Paris, I, brochure n°450.

Arrêté du 18 septembre 1970. Concours de recrutement des professeurs d'EPS, BOEN n°38, 2775-2781.

Circulaire n°73-261/B du 27 septembre 1973, BOEN, 38, 18-10-73. Nature des épreuves intellectuelles de la 1^{er} partie du CAPEPS, 3054-3058.

Arrêté du 11 avril 1975. JO du 23 avril 1975. Création du DEUG STAPS.

Circulaire n°78-15/B du 11 janvier 1978, BOEN n°5, 438-439.

Arrêté du 17 décembre 1981. Epreuves du concours de recrutement des professeurs d'EPS, BOEN n°2, 109-119.

Arrêté du 24 novembre 1982, JO du 30/09/1982. Portant sur la création du concours externe de l'agrégation d'EPS.

Arrêté du 27 août 1985. Concours de recrutement des professeurs d'EPS, BOEN n°36 du 17 octobre 1985, 2581-2582.

Arrêté du 22 septembre 1989. Modalités des concours du CAPEPS, BOEN n°39 du 2 novembre 1989, 2516-2534.

Arrêté du 26 mai 1992. Enseignement supérieur, DEUG, licence, maîtrise. BOEN, 25, 1726-1729.

Arrêté du 3 août 1993 modifiant l'arrêté du 22 septembre 1989. Portant sur les modalités des concours du CAPEPS, JO de 22 août 1993.

4.3.2. Les diplômes de moniteur d'EP et de maître d'EPS

Décret n°1967, juillet 1942. Portant création du brevet de moniteur d'EP.

Décret n°45-437, 17 mars 1945. Portant création sur le diplôme de maître d'EPS (maîtrise d'EPS).

Décret du 17 mars 1945. CAPEPS.

Arrêté du 30 mars 1945. Examens et concours, Épreuves du diplôme de maître d'éducation physique et sportive (1^{ère} et 2^{ème} parties, session normale), BOEN, 68, 20-12-45, 3907-3916.

Arrêté du 15 septembre 1945. Examens et concours. Nature et programme des épreuves du diplôme de maître d'EPS pour les sessions réservées aux candidats victimes de guerre. BOEN n°55, 3598-3604.

Arrêté du 15 septembre 1945. Nature et programme des épreuves de l'examen probatoire en vue de l'admission des étudiants victimes de la guerre 1939 dans un Centre de préparation spéciale au diplôme de maître d'EPS, BOEN n°55, 1-11-1945, 3603.

Décret n°45-2385 du 17 octobre 1945, BOEN n°53, 3550-3553. Sessions spéciales de recrutement de maître d'EPS.

Décret n°45-2385 du 17 octobre 1945, BOEN n°53. Le législateur reconnaît comme équivalence à la 1^{ère} année de maîtrise (M1) d'EPS les stages effectués dans ces institutions durant la période de Vichy, 3552.

Arrêté du 7 novembre 1945. EPS/3^{ème} Bureau. Recrutement des Maîtres d'EPS, 3804-3808. Sessions spéciales de recrutement de maîtres d'EPS (M2).

Décret n°47. 1220, 1^{er} juillet 1947. Reclassement des maîtres d'EPS.

Arrêté du 30 juillet 1951. Éducation Physique et Sports, 3^{ème} Bureau. Admission dans les établissements de la Jeunesse et des Sports, Admission dans les Écoles et Sections préparatoires au diplôme de maître d'EPS (1^{ère} partie), BOEN n°32, 2385-2386.

Arrêté du 22 décembre 1951, EPS, 3^e Bureau, Diplôme de maître d'EPS, nature des épreuves et organisation, BOEN, 2, 10-1-52, 149-154.

Arrêté du 12 mai 1953, EPS, 2^e Bureau. Modification de l'arrêté du 31 juillet 1951 instituant un diplôme de maître-nageur sauveteur, BOEN, 24, 18-5-53, 1775-1776.

Arrêté du 21 octobre 1954, EPS/3^e Bureau. Modification de l'arrêté du 22 décembre 1951 relatif au diplôme de maître d'EPS, BOEN, 41, 18-11-54, 2923-2927.

Arrêté du 29 mars 1955, EPS/3^e Bureau. Épreuves de natation et de sauvetage au diplôme de maître d'EPS, BOEN, 15, 21-4-55, 1057-1060.

Circulaire n°610 EPS/2. 1955. Information et perfectionnement du personnel d'Education physique et sportive affecté au secteur non scolaire. BOEN, 13, 944-945.

Arrêté du 1^{er} décembre 1955, EPS/3^e Bureau. Modification du règlement du diplôme de maître d'EPS première et deuxième parties, BOEN, 46, 22-12-55, 3333-3335.

Arrêté du 13 décembre 1956 EPS/3^e bureau. Modification des épreuves du concours d'admission dans les écoles et sections préparatoires au diplôme de maître d'EPS (première partie), 243.

Arrêté du 23 décembre 1960. Modifications des épreuves du Diplôme de maître d'EPS, 1^e et 2^e partie, BOEN n°4 du 23/1/1961, 351-358.

Arrêté du 15 septembre 1962. Modifications des épreuves du diplôme de maître d'EPS (M1 et M2), BOEN n°39 du 22 octobre 1962, 3633-3673.

Programmes d'études d'examens et de concours. (1963). Diplôme de maître d'EPS. Brochure 152, MEN-INP.

Personnels de l'Éducation nationale/recrutement. (1970). *Maître d'EPS*. INP, Brochure n°451.

Arrêté du 13 novembre 1972, BOEN, 47, 4123-4127. Épreuves du concours du diplôme de maître d'EPS.

Arrêté du 28 septembre 1973. Diplôme de maître d'éducation physique et sportive (session normale) 1^{er} et 2^e parties. BOEN n°40, 3220-3226.

4.3.3. Le professorat adjoint d'EPS

Arrêté du 3 février 1975. Examen ayant pour objet de vérifier l'aptitude des candidats non bacheliers au concours d'admission dans les CREPS pour le professorat adjoint. BOEN, 9, 891-892.

Arrêté du 3 février 1975. Epreuves du concours d'admission dans les CREPS spécialisés dans la préparation au concours de professorat adjoint d'EPS, BOEN, 8, 819-823.

Arrêté du 3 février 1975, BOEN, 8, 819-823. Epreuves du concours de professeur-adjoint d'EPS.

Circulaire n°75-72/B du 18 mars 1975. Concours d'admission dans un CREPS préparant au professorat-adjoint d'EPS - Certificat d'aptitude intellectuelle -, BOEN n°14, 1321-1326.

Arrêté du 2 avril 1975. Programme de la scolarité dans les CREPS spécialisés dans la préparation au concours de PA EP. BOEN n°16, 1489 (partie annexe).

Arrêté du 12 septembre 1975. Concours de recrutement des professeurs-adjoints à la fin de la seconde année de formation (PA2).

4.4.4. Service du personnel enseignant d'EPS

Circulaire n°11-647 EP/3 du 17 octobre 1947, BOEN, 30, 1072. Fixation du service hebdomadaire des maîtres et professeurs d'EPS.

4.4.5. Diplôme de maître nageur sauveteur et brevets d'État d'entraîneur de natation

- Archives rectorales (Académie de Caen)

Arrêté du 31 juillet 1951, Diplôme de maître-nageur sauveteur, BOEN n°33, 2461-2464.

Journal officiel du 19 janvier 1954, Institution d'un Brevet d'état de natation sportive, 4 janvier 1954, 699-700.

Journal Officiel du 8 août 1963, loi n°63-807 du 6/09/1963 réglementant la profession d'éducateur physique sportif et les écoles ou établissements où s'exerce cette profession, 7348-7349.

Arrêté du 14 décembre 1964. Diplôme de MNS, in Personnels de l'EN/Recrutement. *Professeurs d'EPS*. MEN, Secrétariat d'État auprès du Premier Ministre chargé de Jeunesse et des Sports. Paris, IPN, Brochure n°450 Pe, 126.

Arrêté du 6 mai 1966. Création du Brevet d'État d'entraîneur de natation sportive, BOEN, n°23, 9/06/1966, 1181-1184.

Arrêté du 5 décembre 1972, application du décret n°72-490 du 15 juin 1972 portant sur la création d'un Brevet d'État à trois degrés d'éducateur sportif. BOEN, n°9 (1/03/1973), 767-770.

Arrêté du 8 mai 1974. Examens de formation commune du Brevet d'État à trois degrés d'éducateur sportif. BOEN, n°23 (6/06/1974), 1735-1746.

Examens de formation spécifique du Brevet d'État à trois degrés option natation sportive. Examen de formation spécifique du 1^{er} degré. BOEN, n°48, (26/12/1974), annexe à l'arrêté du 8 mai 1974, 3843-3846.

Examens de formation spécifique du Brevet d'État à trois degrés option natation sportive. Examen de formation spécifique du 2^{ème} degré. BOEN, n°11 bis, (18/03/1976), annexe à l'arrêté du 8 mai 1974, 1283-1284.

Examens de formation spécifique du Brevet d'État à trois degrés option natation sportive. Examen de formation spécifique du 3^{ème} degré, BOEN, n°14 (5/04/1979), annexe à l'arrêté du 8 mai 1974, 875.

Arrêté du 16 mars 1978, Modalités de délivrance du diplôme d'État de MNS, BO, n°16 (20/4/1978), 1347-1351.

Arrêté du 30 septembre 1985, BO Jeunesse et Sports n°19 du 6 novembre 1985. BEESAN

4.4.6. Rapports divers (classés par ordre chronologique)

Commissariat Général à l'Éducation Générale et aux Sports (1941). *Piscines et bassins de natation*. Notice provisoire, N°2-A. Paris, Charles-Lavauzelle & Cie.

Haut-Comité des Sports. (1965). *Essai de doctrine du sport*. Paris, IPN.

Personnel d'éducation physique et sportive dans les établissements publics du second degré, 1966-1967, MEN, Paris, cote n° document TS 2850, 1-2 ; source Internet <http://www.infocentre.education.fr/acadoc/>

De Peretti, A. (1982). *La formation continue des personnels de l'Éducation nationale*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale. La documentation française.

Note d'information n°84-25, 02 juillet 1984, *L'EPS dans les établissements publics du second degré en 1983-1984 : personnel enseignant, groupes et heures*. Paris, MEN, Service de l'informatique de gestion et des statistiques. Cette note est téléchargeable sur le site <http://www.infocentre.education.fr/acadoc/>

Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Remis le 10 octobre 1989 au ministre de l'Éducation nationale Lionel Jospin.

Discours de Lionel Jospin, alors Ministre de l'Éducation nationale, prononcé en 1991 à la Sorbonne et intitulé « 10 ans d'EPS ».

La Direction de l'évaluation, de la prospective (DEP). (1995). *Repères et statistiques sur les enseignants et la formation*, Paris, 239.

Les épreuves du baccalauréat en EPS (2000). Ministère de l'EN de la Recherche et de la Technologie, Inspection Générale, Rapport du Groupe EPS.

MEN. *Les STAPS* (2003). n°05-13 ; www.education.gouv.fr/stateval.

Legendre, J. (2008). *A quoi sert le baccalauréat ?* Rapport d'information n° 370 (2007-2008). Rapport d'information sur le baccalauréat de sa naissance à 2007, Sénat, 370, session ordinaire 3 juin 2008, 34-36.

MEN & MGEN (2009). *Être professeurs d'EPS en 2009. Interrogation réalisée en mai-juin 2009 auprès de 900 professeurs d'EPS dans les collèges et lycées publics*. Les dossiers Enseignants et personnels de l'éducation n°195, Paris, MEN-DEPP.

- Archives disponibles à la Médiathèque de l'INSEP (Paris, Vincennes)

Rapports de jurys CAPEPS 1^{ère} partie, candidats, session 1949, document ronéotypé, MJS.

Rapports de jurys CAPEPS 1^{ère} partie, candidats et candidates, session 1953, document ronéotypé MJS.

Rapports de jurys CAPEPS 1^{ère} partie, candidats et candidates, session 1955, document ronéotypé, MJS.

Rapports de jurys CAPEPS 1^{ère} partie, candidats et candidates, session 1956, document ronéotypé, MJS.

Rapports de jurys CAPEPS 1^{ère} partie, candidats et candidates, session 1957, document ronéotypé, MJS.

Rapports de jurys CAPEPS, 1^{ère} partie, candidats et candidates, session 1958, document ronéotypé, MJS.

Rapports de jurys de CAPEPS 1^{ère} partie, jeunes filles, session 1959, document ronéotypé, MJS.

Rapports de jurys de CAPEPS, 1^{ère} partie jeunes gens, session 1959, document ronéotypé, MJS.

Rapports de jurys de CAPEPS, 2^{ème} partie, examen probatoire, jeunes gens, session 1959, document ronéotypé, MJS.

Rapports de jurys de CAPEPS, 2^{ème} partie, épreuves de classement, jeunes gens, session 1959, document ronéotypé, MJS.

Rapports de jurys de CAPEPS, 2^{ème} partie, examen probatoire, jeunes gens, session 1960, document ronéotypé, MJS.

Rapports de jurys de CAPEPS, 1^{ère} partie, jeunes filles, session 1961, document ronéotypé, MJS.

Rapports de jurys de CAPEPS, 1^{ère} partie, jeunes filles, session 1962, document ronéotypé, MJS.

Rapports de jurys de CAPEPS, 1^{ère} partie, jeunes filles, session 1963, document ronéotypé, MJS.

Rapports de jurys de CAPEPS, 1^{ère} partie, jeunes filles, session 1966, document ronéotypé, MJS, IPN.

Rapports de jurys de CAPEPS, 1^{ère} partie, jeunes filles, session 1967, document ronéotypé, MJS.

- Archives disponibles au Centre régional de documentation pédagogique de Caen

Rapports de jurys de concours, concours externe de recrutement de professeurs d'EPS, CAPEPS externe, MEN, Centre national de documentation pédagogique, session 1984.

Rapports de jurys de concours, concours externe de recrutement de professeurs d'EPS, CAPEPS externe, MEN, Centre national de documentation pédagogique, session 1986.

Rapports de jurys de concours, concours externe de recrutement de professeurs d'EPS, CAPEPS externe, MEN, Centre national de documentation pédagogique, session, 1987.

Rapports de jurys de concours, concours externe de recrutement de professeurs d'EPS, CAPEPS externe, MEN, Centre national de documentation pédagogique, session, 1988

Rapports de jurys de concours, concours externe de recrutement de professeurs d'EPS, CAPEPS externe, MEN, Centre national de documentation pédagogique, session, 1989.

Rapports de jurys de concours, concours externe de recrutement de professeurs d'EPS, CAPEPS externe, MEN, Centre national de documentation pédagogique, session, 1989.

Rapports de jurys de concours, concours externe de recrutement de professeurs d'EPS, CAPEPS externe, MEN, Centre national de documentation pédagogique, session, 1990

Rapports de jurys de concours, concours externe de recrutement de professeurs d'EPS, CAPEPS externe, MEN, Centre national de documentation pédagogique, session, 1991.

Rapports de jurys de concours, concours externe de recrutement de professeurs d'EPS, CAPEPS externe, MEN, Centre national de documentation pédagogique, session, 1992.

Rapports de jurys de concours, concours externe de recrutement de professeurs d'EPS, CAPEPS externe, MEN, Centre national de documentation pédagogique, session, 1993.

Rapports de jurys de concours, concours externe de recrutement de professeurs d'EPS, CAPEPS externe, MEN, Centre national de documentation pédagogique, session, 1994.

Rapports de jurys de concours, concours externe de recrutement de professeurs d'EPS, CAPEPS externe, MEN, Centre national de documentation pédagogique, session, 1995.

- Archives privées M. Tersac, professeur d'EPS à la retraite

Rapports de jurys de CAPEPS, 1^{ère} partie, jeunes filles, session 1968 document ronéotypé.

Rapports de jurys de CAPEPS, épreuves de classement, jeunes filles, session 1969 document ronéotypé.

Rapports de jurys de CAPEPS, épreuves de classement, jeunes filles, session 1970, document ronéotypé.

- Archives privées de M. André Arnoux

Rapports de session M2 1976, Centre de Strasbourg, cote 76-443/PG, Inspection Académique du Bas-Rhin, Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports.

5. Archives sur des cours théoriques et pratiques en formation initiale et en formation continue sur la natation et l'enseignement de la natation

- Archives disponibles au CREPS de Dinard (Ille-et-Vilaine)

Référence G.31.e.21, Titre : Plan de cours sur la technique, Auteur, J.-M. Castillo, année 1985-1986 ;

Référence G.31.g.34, Titre : « Natation », Auteur, Decourt et collectif, PA2 année 1982-1983 ;

Référence G.31.e.18, Titre : « Dossier Natation », Auteur, Bonnet Ronald, PA2 année 1985 ;

Référence G.31.g.30, Titre : « Compte rendu pédagogique », Auteurs, Guisgand et Van. Ighem, PA2 1981.

- Archives privées sur la natation et son enseignement ayant valeur de sources

- Formation initiale

Notes de cours d'étudiants à l'ENSEP, M. X professeur certifié d'EPS, né en 1939, promotion ENSEP 1958-1961.

Notes de cours sur « Les nages sportives » ; « La natation élémentaire-sportive-utilitaire » « Les plongeurs sportifs et utilitaires » ; « Noyade et sauvetage. » « L'enseignement de la natation élémentaire » de M. Jules Benoît, professeur certifié d'EPS, né en 1939, promotion ENSEP 1958-1961.

Natation, séance pratique avec M. Schœbel lundi 20 octobre 1959, d'après les notes de M. Jules Benoît, professeur certifié d'EPS, né en 1939, promotion ENSEP 1958-1961.

Exposé sur la « Natation » de M. Millet élève de 2^{ème} année ENSEP, promotion 1958-1961, document prêté par M. Jules Benoît.

Exposé sur « Les effets physiologiques de la natation » élève de 2^{ème} année ENSEP, promotion 1958-1961, document prêté par M. Jules Benoît.

Note de cours théoriques et pratiques sur la natation et son enseignement de M. Hervé Gicquel, certifié d'EPS, CREPS de Bordeaux 1967-1970.

- Formation continue

Bilan « Journée de d'information sur l'enseignement de la natation » pour les professeurs d'EPS à Caen en 1963, document prêté par M. Jules Benoît.

Stage FPC Natation, « Comment observer l'enfant ? » et « Perfectionnement des stagiaires en natation, à Caen, octobre 1974, document prêté par M. Jules Benoît.

« Schéma d'une démarche d'apprentissage en natation. » Juin 1984, document donné par M. Michel Vinzant, né en 1943, professeur certifié d'EPS, CREPS de Toulouse promotion 1961-1962, puis IREPS de Lyon 1962-1965.

Stage de recyclage en natation des enseignants d'EPS demandé par l'équipe pédagogique du collège de Canet, septembre 1988, document donné par Madame Christine Ghezal, née en 1949, certifiée EPS, CREPS de Dijon promotion 1970-1973.

6. Ouvrages et articles sur l'EPS et le sport ayant valeur de sources

Baquet, M. (1942). *Éducation sportive. Initiation et entraînement*. Paris, Godin.

Baquet, M. (1943). *Précis d'initiation sportive*. Paris, Éditions Bourrelhier.

CPS-FSGT, (1970). *Stage Maurice Baquet. Recherche et rénovation pédagogique. Sport et plein air*, numéro spécial, 5.

Beliveau, B. (1983). *Sport au collège, La pratique des activités physiques en classe de 4^e/3^e*. Collection Roger Bambuck, Paris, Éditions Magnard, 148-153.

Caviglioli, B. (1973). *Motivation sportive des adolescents et pré-adolescents en E.P.S.* Mémoire pour le diplôme de l'école normale supérieure d'éducation physique. Paris.

Demeny, G. (1902). *Les bases scientifiques de l'EP*. Paris, Librairie Félix Alcan.

- Gantheret, M. & Petit, J. (1947). *Éducation physique et initiation sportive. Éducation physique corrective. Jeux. Sports. Organisation pédagogique et matérielle.* Paris, Éditions Istra.
- Gerbeaux, M. (1984). « La réussite aux examens universitaires dans les UER EPS de France. » Conférence des directeurs d'UER EPS, Lille.
- Haut-Comité des Sports (1965). *Essai de doctrine sur le Sport.* Paris, Institut pédagogique national.
- Hébert, G. (1923). « L'Éducation physique. Revue Scientifique et critique. » *Revue* n°9, Paris, Gérant G. Meyer, citation première de couverture.
- Hébert, G. (1936). *L'éducation physique, virile et morale par la méthode naturelle.* Tome 1. Paris, Éditions Vuibert.
- Hébert, G. (1942). *L'éducation physique, virile et morale, par la méthode naturelle, Exposé doctrinal et principes directeurs de travail.* Tome I, Paris, Vuibert.
- L'Équipe* (1973). *Radiographie du sport Français.* Paris, Calmann-Levy.
- Marsenach, J. Mérand, R., Lagisquet M. (1971). « Pédagogie de la motricité. » Extrait de la *Revue de l'EP* de Liège, vol. XI, 4, 5.
- Marsenach, J. & Mérand, R. (1972). « Développement de la motricité et pratiques pédagogiques. Analyse du comportement moteur et pédagogie des sports collectifs. » Extrait de la *Revue de l'EP* de Liège, vol. XII, 3, 6-10.
- Mérand, R. (1972). « Analyse du comportement moteur et pédagogie des sports collectifs. » Document ENSEPS, Paris.
- Pujade-Renaud, C. (1974). *Expression corporelle, langage du silence.* Paris, ESF.
- Pujade-Renaud, C. (1975). « L'expression corporelle impossible » *Revue Esprit*, 5, 755-768.
- Le Boulch, J. (1960). *Les facteurs de la valeur motrice. Analyse expérimentale des certains de ces facteurs,* Thèse pour le Doctorat en médecine, Brest.
- Leguet, J. (1985). *Actions motrices en gymnastique sportive.* Paris, Éditions Vigot.
- Loisel, E. (1934). *Les bases psychologiques de l'EP.* Paris V, Bourrelier.
- Pineau, C. (1991). *Introduction à une didactique de l'éducation physique.* Dossier EPS, 8. Paris, Éditions EP.S.
- Seurin, P., Haure-Placé, L., Marchand, R., Sère, M. (1949). *Vers une éducation physique méthodique.* Bordeaux, Bière.

7. Ouvrages sur la natation ayant valeur de sources

- Beulque, P. & A. Descarpentries, (1922). *Méthode de natation.* Tourcoing, Imprimeur Georges Frère.
- Blache, P. (1908). *Traité pratique de natation & de sauvetage.* Paris, Librairie Garnier Frères.
- Boisseau, M. (1946). *Apprenons à Nager. Natation, Plongeurs, Sauvetage.* Paris, éditions Bornemann.
- Boissière, G. & Grosjean, C. (1973). *Natation élémentaire.* Paris, Éditions Amphora.
- Catteau, R. & Garoff, G. (1968). *L'enseignement de la natation.* Paris, Éditions Vigot.

- Catteau, R. & Garoff, G. (1974). *L'enseignement de la natation*. 3^e éd., Paris, Éditions Vigot.
- Catteau, A. & Renoux, Y. (1978). *Comment les hommes construisent la natation*. Paris, Éditions Sport et Plein air, CPS-FSGT.
- Catteau R. (2008). *La natation de demain. Une pédagogie de l'action*. Biarritz, Atlantica.
- Counsilman, J.-E. (1971). "The application Bernoulli's principal to human propulsion in water.", in I. Lewillie, J.-J. Clarys, *First International Symposium on Biomechanics in Swimming Brussels*. University Park Press.
- Counsilman, J.-E. (1975). *La natation*. Tome premier : *I. Les Techniques*. Tome Second : *II. L'entraînement*. Éditions française de *The science of swimming*. Paris, Éditions Chiron.
- De Villepion, G. (1929). *Nageons*. Paris, Éditions Bernard Grasset.
- Drigny, E.-G. (1935). *La Natation. Natation élémentaire et natation sportive. Le crawl moderne*. 25^e édition, Paris, Éditions Berger-Levrault.
- Dubois, C. & Robin, J.-P. (1985). *Natation*. Collection « De l'école aux associations ». Paris, Éditions EP.S.
- Encyclopédie par l'image (1950). *Les nages modernes. L'art de bien nager*. Paris, Librairie Hachette.
- Éducation Générale et Sportive. Collège national de Moniteurs et d'Athlètes Antibes, (1943). *L'enseignement naturel de la natation. Cours de natation n°19*. Imprimerie de l'Eclaireur de Nice.
- FFN, Commission d'Études (1957). *Initiation aux nages sportives*. 3^e éd. Paris.
- FFN (1970). *Mémento d'apprentissage*. Paris.
- Gal, N. (1993). *Savoir nager*. Paris, Éditions Revue EP.S.
- Grenet, L. (1963). *Évolution de l'apprentissage de la natation en France pendant un demi-siècle*. (document ronéotypé archives FFN).
- Guilbert, P.-R. (1968). *La natation d'aujourd'hui*. Paris, Éditions Borneman.
- Guilbert, P.-R (dir.). (1974). *L'homme et l'eau, de l'apprentissage des nages à la maîtrise du milieu aquatique*, ENSEPS, Châtenay-Malabry.
- Guilbert, P.-R. (1973). *La natation aujourd'hui*. 3^eéd., Paris, Éditions Bornemann.
- Hébert, G. {1914 (1959)}. *Ma Leçon type de natation*. Paris, Librairie Vuibert, 6^e édition.
- La Coursière, R. (1973). *La natation à la portée de tous, du bébé à l'adulte*. Montréal, Éditions de l'Homme.
- Listello, A., Clerc, P., Crenn, R., Schœbel É. (1956). *Récréation et éducation physique sportive*, Paris, Bourrelier, 238-282.
- Madeuf, P. (1947). *La natation correctrice pour le traitement des déviations vertébrales. Insuffisances respiratoires et paralysies infantiles*, Paris, Vigot Frères.
- Mart-Lagarde, A. & Olive, J.-M. (1950). *Problèmes hydrodynamiques de la natation*. Lille, Institut de mécanique des fluides.
- Maurice-Boyrie, J.-P. (1946). *Nages sportives*. Clichy, Paul Dupont.
- Menaud, M. & Zins, L. (1965). *La natation. Technique & entraînement*. Paris, Éditions Amphora.

- Ministère de la Défense Nationale, Secrétariat d'État aux Forces Armées, « Guerre », État-Major-3^e Bureau. (1950). *Notice sur L'enseignement de la natation*.
- Neukomm, P. (1930). *La technique du crawl*. Paris, Berger-Levrault.
- Schmitt, P. (1989). *Nager : de la découverte à la performance*. Paris, Éditions Vigot.
- Schœbel, É. (1947). *Précis de natation scolaire*. Carnets de l'éducation physique et des sports. Paris, Éditions Bourrelier.
- Schœbel, É. & Raude, E. (1952). *La natation en colonies de vacances*. Carnets de l'éducation physique et des sports, Paris, Éditions Bourrelier.
- Siener, R. (1948). *L'enseignement naturel de la natation utilitaire. Tome 1, Technique des nages, Initiation sportive*. Paris, Éditions Étienne Chiron.
- Vadepied, A. (1976). *Laissez l'eau faire*. Paris, Éditions Scarabée.
- Vadepied, A. (1978). *Les eaux troublées*. Paris : Éditions Scarabée.
- Vallet, J. (1974). *Les bébés nageurs. La familiarisation à l'eau source d'éveil d du jeune enfant*. Paris, Éditions Marabout.
- Veysièrre, R. (1946). *Les nages sportives et leur enseignement*. Paris, Éditions SEIP.
- Vivensang, J. (1977). *La Pédagogie moderne de la natation*. 3^e Éd., Paris, Éditions Chiron Sports.
- Vuillemin, R. (1945). *Notice Technique Natation*. Paris, Imprimeries Bellenand.

8. Articles sur la natation ayant valeur de source : *Revue EPS* (classés par ordre chronologique)

- Articles disponibles à la bibliothèque de l'UCBN, sauf le numéro 24 (1955) disponible sur demande aux Editions EP.S (version numérique)

- Collectif d'auteurs « Comment le problème de la natation scolaire a été résolu à Tours » (1951). *Revue EP.S*, 5, 10-11.
- Grosborne, J.-B. (1951). « Une solution intéressante au problème de baignade. » *Revue EP.S*, 7, 37-38.
- Collectif d'auteurs, (1952). « Quatre années d'expérience au Havre. » *Revue EP.S*, 11, 36-37.
- Collectif d'auteurs, (1952). « La natation scolaire » *Revue EP.S*, 11, 37.
- É. Schœbel, (1954). « Les plaisirs de l'eau », *Revue EP.S*, 21, 50-51.
- Le Guyader, J. (1954). « La natation, son enseignement. » *Revue EP.S*, 21, 21-23
- Perez-Riveiro, J. (1955). « Natation-Le dauphin. », *Revue EP.S*, 24, 25-30.
- Zins, L. (1960). « Natation sportive. », *Revue EP.S*, 50, 36-38.
- Garret, G. (1960). « Le dos crawlé. », *Revue EP.S*, 50, 39-42.
- Fageau, P. (1960). « La brasse orthodoxe. » *Revue EP.S*, 47-49.
- Garret, G. (1960). « Les enseignements de Rome. », *Revue EP.S*, 52, 49-51.
- Catteau, R. (1961). « Évolution pédagogique de la natation. » *Revue EP.S*, 54, 30-33.

- Catteau, R. (1961). « Étude systématique de la flottaison. » *Revue EP.S*, 55, 55-60.
- Catteau, R. (1961). « La respiration du nageur. », *Revue EP.S*, 68, 31-34.
- Catteau, R. (1961). « La respiration du nageur, progression d'exercices. », *Revue EP.S*, 69, 88-89.
- Catteau, R. (1964). « La propulsion du nageur. », *Revue EP.S*, 70, 75-80.
- Garret, G. (1965). « En natation. » *Revue EP.S*, 73, 87-88, et 124.
- Oppenheim, F. (1965). « Évolution de la technique des nages. », *Revue EP.S*, 73, 89.
- Garoff, G. (1962). « La technique moderne de brasse orthodoxe. », *Revue EP.S*, 60, 34-36.
- Menaud, M. (1963). « Le crawl de Marcel Louvet. » *Revue EP.S*, 66, 70-71.
- Menaud, M. (1963). « Les différentes étapes de la formation du nageur. » *Revue EP.S*, 64, 37-39.
- Menaud, M. (1963). « Les différentes étapes de la formation du nageur. » *Revue EP.S* 65, 43-45.
- Menaud, M. (1964), « Crawl. Le virage ½ fond ou virage renversé. », *Revue EP.S*, 69, 66-67.
- Catteau, R. & col. (1965). « Natation pour les jeunes. Le crawl, enseignement élémentaire. », *Revue EP.S*, supplément au n°74.
- Menaud, M., Saint-Marty, P. (1970). « Natation. L'apprentissage collectif. » *Revue EP.S*, 103, 54.
- Guilbert, P.-R. (1965). « L'enseignement de la natation. », *Revue EP.S*, 77, 33-37.
- Boissière, G. (1965). « Papillon dauphin. » *Revue EP.S*, 76, 66-67.
- Catteau, R. (1968). « L'enseignement du papillon. » *Revue EP.S*, 92, 41-45.
- Vallet, J. (1969). « L'enfant et l'eau. » *Revue EP.S*, 100, 15-19.
- Palamaringue, A. (1970). « Natation. Enseigner comment ? » *Revue EP.S*, 110, 71-74.
- Catteau, R. (1970). « Évolution de la brasse. » *Revue EP.S*, 101, 71-75.
- Menaud, M. & Saint-Marty, P. (1970). « Natation. L'apprentissage collectif. » *Revue EP.S*, 108, 51-54.
- Catteau, R. (1971). « Natation, apprentissage collectif. Le problème des niveaux. » *Revue EP.S*, 108, 55-56.
- Cercle d'études de natation (1971). « Une étape capitale : la familiarisation. » *Revue EP.S*, 109, 32-34.
- Cercle d'études de natation. (1971). « La conquête de l'eau. » *Revue EP.S*, 110, 34-36.
- Laroche, (1971). J.-P. « L'eau et les tout-petits. L'expérience d'Anthony. » *Revue EP.S*, 112, 41-45.
- Vivensang, J. (1972). « Pédagogie moderne de la natation. » *Revue EP.S*, 113, 49-53.
- Menaud, M. (1972). « L'apprentissage d'une nage. Le crawl. » *Revue EP.S*, 115, 57-59.
- Boulin, J. (1973). « Natation : les cas difficiles. », *Revue EP.S*, 119, 41-45.
- Azémar, G. (1974). « Aspects fondamentaux du comportement du jeune enfant dans l'eau. » *Revue EP.S*, 129-130, 23-47.
- Arnaud, P., & Broyer, G. (1979). « Les conduites aquatiques du débutant. Analyse et interprétation de la régression des conduites aquatiques chez des élèves du premier cycle du second degré. » *Revue EP.S*, 158,49-59, 159, 70-73, 160, 73-75.
- Catteau, R. (1980). « Illustration d'une pédagogie nouvelle en natation : Digne, dingue, d'eau. Un film de la FFN. » *Revue EP.S*, 165, 43.

- Guerpillon, P. (1981). « Natation, évolution des modèles techniques de propulsion. » *Revue EP.S*, 167, 27-30.
- Meslier, J. (1981). « Approche du 4 nages. », *Revue EP.S*, 169, 28-31.
- Dubois, C., & Robin, J.-P. (1982). « Le papillon une belle nage. » *Revue EP.S*, 173, 28-31.
- Dubois, C., & Robin, J.-P. (1982). « Le virage dos. » *Revue EP.S*, 177, 46-49.
- Dubois, C., & Robin, J.-P. (1984). « Le papillon. » *Revue EP.S*, 186, 11-15.
- Dubois, C., & Robin, J.-P. (1984). « Le dos.» *Revue EP.S*, 187, 17-21.
- Bordat, É. (1985). « Apprentissage du crawl. Une progression en 8 exercices. » *Revue EP.S*, 191, 33-37.
- Morin, J.-L. (1987). « Le virage culbute en crawl.» *Revue EP.S*, 199, 35-37.
- Billard, M. (1987). « Natation : évaluation au Brevet des collèges. » *Revue EP.S*, 204, 61-64.
- Martinez, R., & Scelles, M. (1988). « Le virage papillon. » 211, 34-36.
- Dubois, C., Robin, J.-P., Darquie, C. (1989). « Baccalauréat : le 100m 4 nages », *Revue EP.S*, 215, 56-56.
- Mestejanot, D. (1989). « Evaluation Brevet des collèges. » *Revue EP.S*, 219, 33-35.
- Pelayo, P., & Wojciechowski, P. (1991). « La résolution des problèmes respiratoires. » *Revue EP.S*, 230-231, 29-31, 50-53.
- Alix, R. (1995). « La natation au temps de Rabelais. » *Revue EP.S*, 252, 72-74.
- Terret, T. (1995). « Traité complet de natation Vicomte de Courtivron. » *Revue EP.S*, 254, 65-68.
- Barrué, J.-P. (1996). « L'EPS et ses références. Regards à travers la *Revue EP.S* 1950-1992 », *Revue EP.S*, 258, 71-74.

9. Articles divers sur l'EPS ayant valeur de sources : *Revue EP.S*, (articles classés par ordre chronologique)

- Articles disponibles à la bibliothèque de l'UCBN

- Comité de rédaction *Revue EP.S*, (1950). « Editorial », *Revue EP.S*, 1.
- Morice, A. (1951). « Le programme de la Jeunesse et des sports pour 1951. » *Revue EP.S*, 4, 43.
- Roux, G. (1953). « L'éducation physique aux examens. » *Revue EP.S*, 18, 2-3.
- Guillemain, B. (1957). « L'enseignement de la philosophie aux futurs professeurs d'Éducation physique », *Revue EP.S*, 37, 5-7.
- Teissié, J. (1957-59). « Essai d'une systématique », *Revue EP.S*, 37-38-39-40-41-43-44.
- Teissié, J. (1964-66). « Méthode sportive : 38 leçons », *Revue EP.S*, 72-75-78.
- Teissié, J. (1965). « Éducation sportive : 38 leçons », *Revue EP.S*, 75-77.
- Parlebas, P. (1967). « L'EP en miettes : pleins feux sur la psycho-socio-motricité. » *Revue EP.S*, 85, 7-12.
- Parlebas, P. (1967). « L'EP en miettes : la socio-motricité : mode d'approche nouveau de l'éducation physique. » *Revue EP.S*, 86, 7-12.
- Le Boulch, J. (1967). « L'EPS « voie d'intégration sociale. », *Revue EP.S*, 87, 13-16.

- Parlebas, P. (1967). « L'EP en miettes : l'EP une pédagogie des conduites motrices. », *Revue EP.S*, 88, 17-22.
- Roger, (1967). G. « Éditorial. » *Revue EP.S*, 88, 5.
- Parlebas, P. (1967). « L'EP en miettes : l'EP une pédagogie des conduites motrices. » *Revue EP.S*, 88, 17-22.
- Delaubert, R. (1968). « Opportunité d'une réforme. », *Revue EP.S*, 90, 6-7.
- De Rette, J. (1969). « Jacques De Rette raconte comment est née la république des sports. », *Revue EP.S*, 98, 52-59.
- De Rette, J. (1969). « La République des sports ». *Revue EPS*, 98, 49-71.
- Seurin, P. (1973). « Pour un retour à la simplicité et à l'efficacité. » *Revue EP.S*, 121, 14-18.
- Mérand, R. (1974). « Stage Maurice Baquet : Rénovation de l'EP et innovation pédagogique. » *Revue EP.S* 127. 33-38.
- Delaubert, R. (1974). « Les activités physiques dans l'enseignement secondaire : 25 ans d'EPS dans l'enseignement du second degré », *Revue EP.S*, 129, 79.
- Amicale des anciens élèves de l'ENSEPS (1975). « La séance d'EP. » *Revue EP.S*, 133-134.
- Boyer, M., & Eisenbeis, J. (1980). « Programme et enseignement, Réflexions sur la pédagogie par objectifs. » *Revue EP.S*, 165, 4-8.
- Crevoisier, J., & Vernet G. (1980). « Les matières enseignées en EPS ». *Revue EP.S*, 166, 8-10.
- Pages, G. (1983). « Les nouvelles épreuves d'EPS au baccalauréat. » *Revue EP.S*, 184, 4.
- Pineau C. (1984). « Les nouvelles épreuves d'EPS au baccalauréat. » *Revue EP.S*, 185, 38.
- Comité d'études et d'innovations pédagogiques (1984). « Bibliographies BAC. Athlétisme, Gymnastique, Natation. » *Revue EP.S*, 185, 64.
- Arnaud, P. (1985-1986). « La revue EP.S et l'innovation didactique. 1950-1982. » *Revue EP.S*, 192, 30-37 ; 194, 22-25 ; 198, 24-27 ; 200-201, 181-184.
- Pineau, C. (1989). « Programme et savoirs en EPS. » *Revue EPS*, 216, 25.
- Pineau, C., & Hébrard, A. (1994). « Schéma directeur du programme d'EPS. » *Revue EP.S*, 249, 49.
- Collinet, C. (1994). « L'EPS : problème d'identité à partir de 1950. Étude de la *Revue EP.S*. » *Revue EP.S*, 250, 21-24.
- Legras, J.-M. (1995). « L'EPS aujourd'hui n'est-elle qu'un discours ? Approche de l'EPS à partir du discours institutionnel tenu dans la *Revue EP.S*. » *Revue EP.S*, 251, 57-60.
- Mérand, R. (2005). Jeux sportifs collectifs quelle sportivisation ? *Revue EP.S*, 315, 12-13.

10. Journaux et bulletins divers

- Georges Briquet, (1942). « Le Collège National de Moniteurs et d'Athlètes d'Antibes. » *L'Illustration* du 8 août 1942, n°5187, 98-99.

Louis Vincent, (1947). « Une semaine triomphale pour la natation française et Alex Jany son étoile. » *Miroir Sprint*, n° 69, 16 septembre 1947, 3-6.

Josette Delmas, (1947). « Double champion 'Europe, triple champion du monde, Alex Jany peut être en 1948 triple champion olympique ! » *Miroir Sprint* n° 70, 23 septembre 1947, 3.

Claude Désiré, (1965). « Natation : l'enseignement par le crawl. » *L'Équipe* du 18 mai 1965, 12. Archive privée de M. Jean Letessier.

Esquisse de Doctrine d'Éducation Sportive. (1946), 1^{er} numéro Bulletin de l'INS, 4-9.

Bulletin du SNEP (de l'enseignement public), n°84, février-mars 1962.

Pineau, C. (1963). « Baccalauréat : erreurs graves. » in Bulletin du SNEP janvier-février.

SNEP (1975). *L'EPS dans tous les lycées et collèges. Luxe ou nécessité ?* Supplément au n°67, Paris, Bouillot.

11. Archives filmées

11.1. Vidéos Natation

- Archives disponibles à la Médiathèque de l'INSEP (classées par ordre chronologique)

Inconnu (1946). *Les eaux claires*. Film noir et blanc sonorisé, durée environ 17 minutes.

Catteau, R. (1979). *Digne, Dingue, D'eau*. Paris, Production INSEP. Film couleur sonorisé en 16 mm, durée de 32 minutes.

Ribaud, J., Dubois, C., Robin, J.-P. (1983). *Nouveau départ*, Paris Vincennes, Production INSEP. Film sonore en couleur, durée de 36 minutes.

Dubois, C., & Robin, J.-P. (1986). *Une approche de la natation. L'apprentissage des techniques. Les nages simultanées*. Paris, Production INSEP.

Dubois, C., & Robin, J.-P. (1986) *Une approche de la natation. L'apprentissage des techniques. Les nages alternatives*. Paris, Production INSEP. Ces deux films sonores en couleur, durée moyenne de vingt minutes chaque film.

Catteau, R. (2009). *Une approche de la Natation*. Paris, Production INSEP. Film couleur sonorisé, durée 1 heure 12.

11.2. Vidéos gymnastique et éducation physique

- Archives disponibles sur <http://www.ina.fr>

La Société d'éducation physique « L'Ornaise » 01/01/1946. Film noir et blanc non sonorisé, durée 2 minutes 20.

La Gymnastique scolaire à Besançon. Jeux du Lendit. 22/06/1966. Film noir et blanc sonorisé, 66 secondes.

- À la bibliothèque de l'UCBN

Fédération Française d'Éducation Physique et de Gymnastique volontaire (1992). *Gorges Hébert, un pionnier de l'éducation physique*. Film (VHS) avec extraits noir et blanc, durée 20 minutes, source.

Bibliographie

1. Culture générale

- Avanzini, G. (1976). *Introduction aux sciences de l'éducation : les orientations de la recherche et le développement des méthodes dans le champ de l'éducation moderne*. Toulouse, Privat
- Bachelard, G. (1942). *L'eau et les rêves. Essai sur l'imagination de la matière*. Paris, José Corti.
- Bayard, J.-F. (2004). *Le gouvernement du monde. Une critique politique de la globalisation*. Paris, Fayard.
- Braudel, F. (1986). *L'identité de la France*. Paris, Arthaud, 3 volumes.
- Collectif anonyme (1996). *Pratique de la philosophie de A à Z*. Evreux, Hatier.
- Coudray, L. (1977). *Lexique en Sciences de l'Éducation*. Paris, ESF.
- D'Alembert, (1986). *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Tome 1. Paris, Flammarion.
- Dawkins R. (1989). *The Selfish Gene*. Oxford University Presse.
- De Gaulle, C. (1934). *Vers une armée de métier*. Paris, Berger-Levrault.
- Dumazdier, J. (1962). *Vers une civilisation du loisir ?* Paris, Seuil.
- Dutour, J. (2000). *Jeannot mémoires d'un enfant*. Paris, Plon.
- George, C. (1983). *Apprendre par l'action*. Paris, PUF.
- Husserl, E. (1992). *L'Idée de la phénoménologie*. 5^{ème} édition, Paris, Epiméthée, PUF.
- Lamotte V. (2005). *Lexique de l'enseignement de l'EPS*. Paris, PUF.
- Marx, K. (1965, {1867}). *Le Capital. Critique de l'économie politique*, in *Œuvres*, tomes I et II, trad. De D. Roy, Paris, Gallimard La Pléiade.
- Missour, G. (1979). *Psychopédagogie des activités du corps*, Paris, Éditions Vigot.
- Morin, É. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, Seuil.
- Reboul, O. (1977). *L'endoctrinement*. Paris, PUF.
- Simonin, A. (2009). *Le Déshonneur dans la République : une histoire de l'indignité 1791-1958*. Paris, Grasset.
- Touraine, A. (1969). *La société post-industrielle*. Paris, Denoël.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris, Fayard.
- Weber, M. (1964, {1904}). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris, Plon.
- Weber, M. (1971, {1920}). *Économie et société*. Paris, Plon.
- Zedlin, T. (1981). *Histoire des passions françaises – Goût et corruption*. Paris, Éditions du Seuil.

2. Méthodologie et épistémologie

- Avanzini, G. (1976). *Introduction aux sciences de l'éducation : les orientations de la recherche et le développement des méthodes dans le champ de l'éducation moderne*. Toulouse, Privat
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Paris, Nathan.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, Minuit.
- Collinet, C. & Taled, A. (2003). « Histoire et historiens en STAPS de 1975 à nos jours », in C. Collinet, (dir.), *La recherche en STAPS*. Paris, PUF, 131-152.
- Delacroix, C., Dosse, F., Garcia, P. (2007). *Les courants historiques en France XIXe-XXe siècle*. Paris, Gallimard, Folio histoire.
- Dosse, F. (2005). *Le pari biographique*. Paris, La découverte.
- Durkheim, É. (1963, {1895}). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris, PUF.
- Ferrarotti, F. (1990). *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Collection sociologies au quotidien. Paris, Éditions Méridiens Klincksieck.
- Ferro, M. (1981). *Comment on raconte l'histoire aux enfants : à travers le monde entier*. Paris, Payot, collection « Aux origines de notre temps ».
- Ferro, M. (1985). *L'Histoire sous surveillance : science et conscience de l'histoire*. Paris, Calmann-Lévy ; (2000). *Que transmettre à nos enfants*. Paris, Le Seuil.
- Héry, É. (2005). « Les pratiques pédagogiques, objets d'histoire ». *Carrefours de l'éducation*, 19, 93-105.
- Halbwachs, M. (1994, {1924}). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris, Albin Michel.
- Halbwachs, M. (1950). *La mémoire collective*. Paris, PUF.
- Kaufmann, J.-C. (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris, Armand Colin.
- Le Goff J.-P. (1988). *Histoire et mémoire*. Paris, Collection Folio Histoire, Gallimard.
- Liotard, P. (1998). « Histoire et mémoire collective : réflexions autour de la première épreuve écrite des concours de recrutement à l'enseignement de l'Éducation Physique Scolaire. », in P. Arnaud (dir.), *op.cit.* 391-403.
- Marrou, H.-I. (1954, {1993}). *De la connaissance historique*. Paris, Éditions du Seuil.
- Nora, P. & Le Goff, J. (1974). *Faire de l'histoire*. Tomes 1 et 2 *Nouveaux problèmes*, Tome 3, *Nouveaux objets*. Paris, Gallimard.
- Nora P. (1984). *Les Lieux de mémoire*. Tome 1, *La République*. Paris, Gallimard, XIX.
- Nora, P. (1997). *Les lieux de mémoire : La République, La nation, Les France*. 3 tomes, Paris, Gallimard.
- Prost, A. (1984). « Le Discours de restauration. Essai d'interprétation. » *Revue Le débat*, 31, 40-47.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris, Éditions du Seuil.
- Robert, A. & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris, PUF.
- Ricoeur, P. (1955, {1967}). *Histoire et vérité*, Paris, Le Seuil.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris, Le Seuil.

Soulet, J.-F. (2009). *L'histoire immédiate. Historiographie, sources et méthodes*. Paris, Collection U, Armand Colin.

Terret, T. (1998). « Anciens et nouveaux objets dans l'histoire de l'éducation physique en France. » in, P. Arnaud (dir.), *Une Histoire de l'éducation physique, Enseignement primaire et secondaire 1880-2000. Spirales*, 13-14, 367-381.

Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie*. Paris, « L'Univers historique », Éditions du Seuil.

Voldman, D. (1992). « La bouche et la vérité ? La recherche historique et les sources orales. » *Les cahiers de l'IHTP*, 29.

3. Sociologie des professions et identité professionnelle, formation, acteur, curriculum, savoir, didactique

Amade-Escot, C. (1991). *Caractérisation de la formation didactique initiale des enseignants d'éducation physique et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles*. Thèse doctorat en STAPS, non publiée, Toulouse III.

Amade-Escot, C. (1993). « Profils de professionnalité recherchés et conceptions de la compétence dans les épreuves professionnelles des différents CAPEPS (1947-1989). », in, J.-P. Clément, & M. Herr, (1993). *L'identité de l'éducation physique scolaire au XXe siècle*. Clermont-Ferrand, AFRAPS, 365-375.

Amade-Escot, C., & Marsenach, J. (1995). *Didactique de l'Éducation Physique et Sportive*. Grenoble, La pensée sauvage.

Amade-Escot, C. (2003). (dir.). *Didactique de l'éducation physique, État des recherches*. Paris, Revue EP.S.

Amblard, H., Bernoux, P., Herreos, G., Livian, Y.-F. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris, Seuil.

Arnaud, P. (1983). *Les savoirs du corps, Éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français*. Lyon, PUL.

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, PUF.

Altet, M. (2000). « L'analyse des pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? » *Recherche et Formation*, 35, 25-41.

Barbier, J.-M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, PUF.

Beillerot, J. (2000). « Savoir », in Y. Philippe, C. Etévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. 2éd., Paris, Nathan, 944.

Benguigui, G. (1972). « La définition des professions ». *Epistémologie sociologique*, 13, 99-113.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*. Paris, PUF.

Boudon, R. (1992). *Traité de sociologie*. Paris, PUF.

- Bourdoncle, R. (1993). « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. » *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-117.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris, De Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris, Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris, De Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). *L'illusion biographique*. Actes de la recherche en Sciences sociales, 62-63, 69-72.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites. Le sens commun*. Paris, Minuit.
- Briot, M. (1998). *Logiques d'action et contenus d'enseignement : l'effet équipe EPS. Application aux objectifs de socialisation/citoyenneté*. Thèse de doctorat en STAPS, Grenoble 1, Université Joseph Fournier.
- Brohm, J.-M. (1984). *Histoire de l'EPS. La sportivisation de l'EP*. CRUISE de Poitiers.
- Brousseau, G. (1986). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*. Thèse d'État. Bordeaux, Université Bordeaux 1.
- Bucher, R., & Strauss, A. (1961). « La dynamique des professions », in *La trame de la négociation*. Paris, L'Harmattan, 68.
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A., Margnes, E. (2007). « L'expérience personnelle du professeur d'EPS, approche clinique et implications didactiques : une étude de cas d'une enseignante débutante ». *Revue en ligne eJRIEPS*, 11, Besançon.
- Carlier, G., et al. (2000). *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*. Coll. Pratiques pédagogiques. Bruxelles, De Bœck.
- Chapoulie, J.-M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago, 1892-1961*. Paris, Seuil.
- Charles, F. & Clément, J.-P. (1999). « Les professeurs en EPS et leurs pairs des autres disciplines scolaires : caractéristiques et trajectoires des professeurs stagiaires à l'IUFM d'Alsace. » *STAPS*, 48, 7-23.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1989). « Le concept de rapport au savoir : rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel », in Actes du séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique, 108 Grenoble, LSD-MAG, 211-236.
- Chevallard, Y. (2003). « Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques », in S. Maury, & M. Caillot, (Éds). *Rapport au savoir et didactiques*. Paris, Éditions Fabert, 81-104.
- Chevrel, A. (1988). « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Clermont Gauthier, Ph.-D. et al. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Ste Foy, Les presses de l'université de Laval.
- Clot, Y. (1989). « L'autre illusion biographique », *Enquête, Biographie et cycle de vie*, 5.

<http://enquete.revues.org/document99.html>.

- Condette, J.-F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants (XIXe-XXe siècles)*. Paris, L'Harmattan.
- Crozier M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris, Éditions Du Seuil.
- Demailly, L. (1984). « Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques. » *Revue française de sociologie*, XXV, 96-119.
- Derouet, J.-L. (1986). « Désaccord et arrangements dans les collèges (1981-1986) : éléments pour une sociologie des établissements scolaires. » *Revue Française de pédagogie*. 83, 5-22
- Derouet, J.-L. & Derouet-Besson, M.-C. (1989). « Cohérence et dynamique des établissements scolaires. Études sociologiques ». Actes du colloque. Tours, INRP-CDDP.
- Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*. Paris, ESF.
- Develay, M. (2000). « À propos des savoirs scolaires ». *Revue VEI Enjeux*, 123, 28-37. in « Savoirs de classe, savoirs de ville, savoirs de vie. » *Revue Ville-École-Intégration-Enjeux*. 123, 28-37.
- Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation*. Paris, Bourrellet.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, L'Harmattan.
- Dubar, C., & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris, Armand Colin.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, Le Seuil.
- Ducros, P., & D. Fkelsztein, (1986). *L'école face au changement. Innover. Pourquoi ? Comment ?* Grenoble, MEN-CRDP.
- Dumazdier, J. (1985). « Formation permanente et autoformation. » *Revue Éducation permanente*, 78-79, 9-24.
- Durand, M. (2004). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris, Éditions Revue EP.S.
- Durkheim, É. (1966, {1911}). *Éducation et sociologie*. Paris, PUF.
- Durkheim, É. (1969, {1938}). *L'évolution pédagogique en France*. Paris, PUF.
- Durkheim, É. (2004, {1930}). *De la division sociale du travail*. Paris, PUF.
- Elias, N. (1991, {1939}). *La société des individus*. Paris, Fayard.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris, PUF.
- Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris, Dunod.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*. Coll. Sciences de l'Éducation. Paris, Dunod.
- Fleuriel, S., Mierzejewski, S. Schotte, M. (2008). « Les enseignants d'EPS. Premiers enseignements d'une enquête sociologique ». Colloque *L'EPS, Une discipline en mutation*, St Amand les eaux, les 21 et 22 novembre 2008. Compte-rendu d'enquête pour l'ANR.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture, le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris, Gallimard.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle : dynamique de l'action organisée*. Paris, Le Seuil.
- Gal, N. (2000). *Typicalité dans la signification et l'organisation des professeurs d'éducation physique et sportive en situation d'enseignement de la natation : le cas des situations de nage "en file indienne"*. Thèse de doctorat en STAPS, Montpellier.
- Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (2001). « L'enseignement de l'Éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive ». *STAPS*, 55, 79-100.
- Garnier, A. (2003). « Le rapport au savoir de l'enseignant dans un enseignement usuel de gymnastique. », in C. Amade-Escot, (dir.). *Didactique de l'éducation physique. État des recherches*. Collection Recherche et formation. Paris, Revue EP.S, 225-253.
- Giret, E. & Michot, T. (2006). « Les étudiants en STAPS face à leurs employeurs. Étude comparée des représentations portées sur la filière STAPS par des étudiants en STAPS et leurs employeurs potentiels. » *Esprit Critique*, vol.8, 1, ISSN 1705-1045, Internet : <http://www.espritcritique.org>.
- Goffman, E. (1975). « Stigmate et identité sociale », in, *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*. Paris, Édition.
- Gresser, B. (1989). « Les entrants en STAPS à Lille ». *STAPS*, vol.10, 20, 15-30.
- Guglielmi, J. (1989). « Histoires de vie professionnelle et formation. » *Revue Française de Pédagogie*, 86, 17-21.
- Hébrard, A. (1986). *L'éducation physique et sportive. Réflexions et perspectives*. Paris, Revue EP.S.
- Hirschhorn, M. (1993). *L'ère des enseignants*. Paris, Éditions.
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne, Peter Lang, 3^e éd.
- Huberman, M. (1989). « Les phases de la carrière enseignante : Un essai de description et de prévision. » *Revue Française de Pédagogie*, 86, 5-16.
- Ion, J. (1990). *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Toulouse, Privat.
- Isambert-Jamati, V. (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris, PUF.
- Jackon, P.-W. (1992). *Handbook of Resarch on Curriculum*. New York, Maemtlan.
- Jourdan, I. (2005). *L'évolution du rapport au savoir comme « révélateur » des logiques de professionnalisation : études de cas en formation initiale en EPS à l'IUFM de Midi-Pyrénées*. Thèse de doctorat. Toulouse, Université Toulouse 3.
- Jonnaert, P., & Vander Borgh, C., et al. (1999). *Créer les conditions d'apprentissage. Un cadre de référence pour la formation didactique des enseignants* Bruxelles, De Boeck-Université.
- Kaddouri, M. (2000). « Retour sur les dynamiques identitaires », in Gohier, G., & Alin, C., *Enseignant-formateur: la construction de l'identité professionnelle*. Recherche et formation. Paris, l'Harmattan, 195-212.
- Kaspi, A., & Ruano-Borbalan, J.-C. (1997). « Dynamique identitaire », in, « Identité, identités, l'individu, le groupe, la société ». *Revue Sciences humaines*, hors série, 15, 4

- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, Nathan.
- Laing, R. (1969). *La politique de l'expérience*. Paris, Stock.
- Landry, F. (1989). « La formation expérientielle : origines, définitions et tendances. » *Revue Éducation permanente, 100-101*, 13-22.
- Léon, A. (1971). *Psychopédagogie des adultes*. Paris, SUP.
- Lescouey, N. (2001). *Les activités aquatiques à l'école : un cadre d'enseignement paradoxal : analyse comparative des modèles théoriques et pratiques de l'enseignement de la natation véhiculés par les enseignants et les professionnels de la natation*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Paris VIII.
- Louis-Guérin, C., & Zavalloni, M. (2005). « L'ego-écologie comme étude de l'interaction symbolique et imaginaire de soi et des autres. », in A.-M. Costalat-Founeau, *Identité sociale et ego-écologie. Théorie et pratique*. Fontenay-sous-Bois, SIDES, 56-58.
- Mann, P. (1991). *L'action collective. Mobilisation et organisation des minorités actives*. Paris, Armand Colin.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris, PUF.
- Martinand, J.-L. (1983). « Questions pour la recherche : la référence et le possible dans les activités scientifiques scolaires », in G. Delacôte & A. Tiberghien (coord.). *Recherche en didactique de la physique : les actes du premier atelier international* Paris : Editions du CNRS, 227-249.
- Marsault, C. (2004). « Compétence professionnelle et formation initiale ». *Recherche et formation*, 46. Paris, INRP, 9-21.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne, Peter Lang.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris, PUF.
- Mialaret, G. (1979). *Vocabulaire de l'Éducation. Éducation et sciences de l'Éducation*. Paris, PUF.
- Mialaret, G. (1991). *Pédagogie Générale*. Paris, PUF.
- Michon, B. & Faber, C. (1987). « Les postulants en STAPS à Strasbourg. » *Revue STAPS*, Vol.8, 15, 47-78.
- Not, L. (1988). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse, Privat. 1988.
- Parsons, T. (1964 {1937}). *The structure of social action*. New-York, The Press of Glencoe.
- Perrenoud, Ph. (1993). « Curriculum : le formel, le réel, le caché », in J. Houssaye, (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, ESF, 61-76.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1998). « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences ». *Revue des Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle CERSE Caen*, 3, 487-514.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris, Éditeur ESF.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexion dans le métier d'enseignement. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, ESF.

- Perrenoud, Ph. (2004). « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation ». *Éducation permanente*, 160, 35-60.
- Pinard, W.-F., Reynolds, W.-M., Slattery, P., Taubman, P.-M. (1995). *Understanding Curriculum : An Introduction to the story of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New-York, Berne, Peter Lang.
- Pineau, G. (1985). « L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation ». *Revue Éducation permanente*, 78-79, 25-39.
- Pineau, G. (1989). « La formation expérientielle en auto-, éco-, et co-formation. » *Revue Éducation permanente*, 100-101, 23-30.
- Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*, Paris, Éditions PUF.
- Raisky, C. (2001). « Référence et système didactique. », in A. Terrisse, *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles, De Bœck Université, 25-48.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (1998). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris, ESF.
- Riverin-Simard, D. (1984). *Étapes de vie au travail*. Montréal, Saint-Martin.
- Roux-Perez, T. (2001). *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre appartenance au groupe, expériences professionnelles singulières et recomposition identitaires à l'échelle du temps*. Thèse de 3^e cycle en sciences de l'éducation non publiée, Université de Nantes.
- Roux-Perez, T. (2003, a). « L'identité professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive : entre valeurs partagées et interprétations singulières ». *STAPS*, 63, 78-88.
- Roux-Perez T. (2003, b). « Identités professionnelles et modes d'implication privilégiés chez des enseignants d'éducation physique et sportive ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*. CERSE-Université de Caen, vol.36, 4, 40. 37-63.
- Roux-Perez, T. (2005). « Dynamiques identitaires à l'échelle du temps : une étude de cas chez les enseignants d'Éducation physique et Sportive ». *Science et motricité*, 56, 75-95.
- Ruano-Borbalan, J.-C. (2004). « La construction de l'identité », in Halpern, C., & Ruano-Borbalan, J.-C., (coord.). *Identité(s), l'individu, le groupe, la société*. Auxerre, Sciences humaines, 1-10.
- Ruyer, B. (1994). *Logique*. Paris, PUF.
- Sachot, M. (1993). « La notion de « discipline scolaire » : éléments de constitution », in J.-P. Clément, & et M. Herr, (dir.), *op.cit.* 127-147.
- Schön, D.-A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Logiques.
- Slimani, S. (1992). *Contribution à une analyse technique contextualisée de la natation. Repérage d'obstacles techniques*. Mémoire de DEA STAPS.

- Tardif, M., et al. (1991). « Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant ». *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, 1, 55-69.
- Terral, P. (2003). « La construction sociale des intervenants sportifs. » Xème Congrès international de l'association des chercheurs en activités physiques et sportives. Toulouse, Symposium, 6, 57.
- Terret, T. (1988). « Débuts et déboire du jeune enseignant en éducation physique et sportive. » *Revue Le Binet Simon*, 614, 32-45.
- Terret, T. (1998). « Anciens et nouveaux objets dans l'histoire de l'éducation physique en France. » in, P. Arnaud (dir.), *Une Histoire de l'éducation physique, Enseignement primaire et secondaire 1880-2000. Spirales*, 13-14, 367-381.
- Terret, T. (2003, b). « Pour des contenus renouvelés et des enseignants experts. Innovation et épistémologie en EPS. » in, G. Carlier, (dir.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*, Montpellier, AFRAPS, 329-338.
- Terrisse, A. (1994). *La question du savoir dans la didactique des activités physiques et sportives : essai de formalisation*. Note de synthèse à l'HDR. Toulouse, Université Toulouse 3.
- Terrisse, A. (1998). « Transposition didactique et prise en compte du sujet : perspectives de recherche en éducation physique et sportive », in C. Amade-Escot, J.-P. Barrué, J.-C. Bos, F. Dufor, M. Dugrand, A. Terrisse (Éds.), *Recherches en EPS : bilan et perspective*. Paris, Revue EPS, 81-90.
- Terrisse, A. (2001). « Le référent dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive », in A. Terrisse (Éds.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles, De Bœck Université, 119-140.
- Theil, J.-P. (1989). « L'autodidaxie comme type d'apprentissage expérientiel. » *Revue Éducation permanente*, 100-101, 31-38.
- Tochon, F.-V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris, Nathan.
- Vial, J. (1973). *La pédagogie au ras du sol*. Paris, ESF.
- Zavalloni, M. (2005). « Penser le « genre » avec l'ego-écologie », in A.-M. Costalat-Founeau, *Identité sociale et ego-écologie. Théorie et pratique*. Fontenay-sous-Bois, SIDES, 21-47.

4. Histoire et sociologie du sport, de l'école, de l'EPS et de la natation

- Abonnen, D. & Attali M. (2006). « De l'Amicale à l'AEEPS : des spécialistes au service de l'EPS. », in M.
- André, J. (1988). « Trois décades : trois images du prof. de gym. » *Cahiers pédagogiques*, 262, 21.
- Andrieu, G. (1990). *L'éducation physique au XXe siècle : une histoire des pratiques*. Joinville-Le-Pont, Les Cahiers de l'Actio.
- Andrieu, G. (1998). *Enjeux et débats en E.P. 1886-1966 : La démocratisation de l'E.P. Entre désir et réalité. 1967-1997*. Joinville-le-Pont, Les cahiers Action.
- Andrieu, G. (1994). *À propos des finalités de l'éducation physique*. Millau, Les cahiers de l'Actio.

- Arnaud, P. (1983). *Les savoirs du corps, Éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français*. Lyon, PUL.
- Arnaud, P. (1986). *Le sportsman, l'écolier, le gymnaste : la mise en forme scolaire de la culture physique*. Thèse en Sciences de l'éducation, Université de Lyon II.
- Arnaud, P. (1987). *Les Athlètes de la République, gymnastique, sport et idéologie républicaine 1870-1914*. Toulouse, Privat.
- Arnaud, P. (1988). « Métier : prof de gym. Enfance et jeunesse d'une profession au travers d'un récit autobiographique (1906-1958). Entretien avec Jean-Louis Charrière. » *Le Binet Simon*, n° 614, 3-31.
- Arnaud, P. (1991). *Le militaire, l'écolier, le gymnaste*. Lyon, PUL.
- Arnaud, P. (dir.) (1998). *Une Histoire de l'éducation physique, Enseignement primaire et secondaire 1880-2000. Spirales*, 13-14.
- Arnaud, P. (2000). « L'apprentissage de la citoyenneté, une finalité retrouvée pour l'éducation physique. », in T. Terret, (dir.). *Education physique, sport et loisir 1970-2000*. Clermont-Ferrand, AFRAPS, 159-170.
- Attali M. (2005). « Le genre dans la Revue EPS. » In, J. Saint-Martin et T. Terret (2005). *Apprentissage du genre et institutions éducatives*. Actes du 11^e Carrefour d'histoire du sport. Paris, L'Harmattan, vol.3, 283-302.
- Attali, & coll. (2006). *L'univers professionnel des enseignants d'éducation physique de 1940 à nos jours*. Paris, Vuibert.
- Attali, M. & Saint-Martin, J. (2004, a). *L'EP de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*. Paris, Armand-Colin.
- Attali M. & Saint-Martin J. (2004, b), « La « sportivisation » de l'Éducation physique est-elle une réalité historique ? » *Revue EP.S*, 310, 51-56.
- Attali, M. & Saint-Martin, J. (2006, a). « Essai d'analyse quantitative de l'encadrement de l'EPS entre 1945 et 1981 », *Science et motricité*, 57, 55-66.
- Attali, M. & Saint-Martin, J. (2006, b). « La formation professionnelle continue. Reflet des distorsions institutionnelles de l'EPS depuis 1981. » *Recherche et formation*, 53, 95-108.
- Attali, M. & Saint-Martin, J. (2008). « Émile Schœbel : un concepteur-formateur de la natation moderne (années 1920-1960). », in L. Munoz, 2008. *Usages corporels et pratiques sportives aquatiques du XVIII^e au XXI^e siècle*. Paris, L'Harmattan, Tome II, 125-138.
- Auvray, E. (2005, a). *Identités professionnelles : Essai d'analyse comparative entre quatre générations différentes d'enseignants d'EPS*. Master 2 Recherche STAPS & Sciences de l'éducation, Universités de Caen.
- Auvray, E. (2005, b). « Techniques de nage et natation scolaire. », in J.-L. Legras, (dir.), *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 121-148.
- Bancel, N. (2002). *Du guerrier à l'athlète. Éléments d'histoire des pratiques corporelles*. Paris, Éditions PUF.

- Belhoste, B. (1989). « Les caractères généraux de l'enseignement secondaire scientifique de l'Ancien Régime à la Première Guerre » *Histoire de l'éducation*, 41, 3-46.
- Belhoste, B., Gispert, H., Hulin, N. (1996). *Les sciences au lycée. Un siècle de réformes des mathématiques et de la physique en France et à l'étranger*. Paris, INREP et Vuibert.
- Boltanski, L. (1971). « Les usages sociaux du corps ». *Annales ESC*, vol. 26., 205-233.
- Brohm, J.-M. (1984). *Histoire de l'EPS. La sportivisation de l'EP*. CRUISE de Poitiers.
- Bruant, G. (1992). *Anthropologie du geste sportif. La construction sociale de la course à pied*. Paris, PUF.
- Callède, J.-P. (2000). *Les politiques sportives en France. Éléments de sociologie historique*. Paris, Éditions Economica.
- Caritey, B. (2008). « Parcours de vie des enseignants d'EPS et diversité des pratiques professionnelles. » Dossier EPS, 77. Paris, Revue EPS, 47-58.
- Caron, C. (2006). *Kiki - par Christine Caron*. Paris, Éditions Jacob-Duvernet.
- Catteau, A. (2006). « L'homme nageur. », in L. Robène, & Y. Léziart, *L'homme en mouvement. Histoire et anthropologie des techniques sportives*. Vol. 2, Paris, Éditeur Chiron, 55-76.
- Clément, J.-P. & Herr, M. (dir.). (1993). *L'identité de l'éducation physique scolaire au XXe siècle. Entre l'école et le sport*. Clermont-Ferrand, Éditions AFRAPS.
- Clément, J.-P. et al. (1994). *Sport et pouvoirs au XXe siècle*. Grenoble, Sport en questions, PUG.
- Collinet, C. (1994). « L'EPS : problème d'identité à partir de 1950. » *Revue EP.S*, 250, 21-24.
- Collinet, C. (2000). *Les grands courants d'éducation physique en France*. Paris, PUF, Pratiques corporelles.
- Collot-Laribe, J. (1985). « L'éducateur, Le gymnasiarque, Le scientifique. Contribution à l'histoire d'une profession (1870-1900). » *Histoire sociale des pratiques sportives*. Travaux et Recherches en EPS, 8, INSEP. Paris, 152-164.
- Combaz, G. (1992). *Sociologie de l'EPS*. Paris, PUF.
- Combeau-Mari, É. (1998). « Les années Herzog et la sportivisation de l'éducation physique (1958-1966) », in P. Arnaud (dir.), *op.cit.*, 257-282.
- Condette, J.-F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France (XIXe-XXe siècles)*. Paris, L'Harmattan.
- Cros, L. (1961). *L'explosion scolaire*. Paris, CUIP.
- Defrance, J. (1978). *La fortification des corps*. Thèse de doctorat en 3^e cycle de sociologie, Paris EHESS.
- Defrance, J. (1982). « Le professorat d'éducation physique. Note de recherche sociologique ». *Les amis de Sèvre*, 1, 18-30.
- Defrance, J. (1987). *L'excellence corporelle. La formation des activités physiques et sportives modernes (1770-1914)*. PUR.
- Delaplace J.-M. (1983). *Du moniteur au professeur agrégé d'EPS. Histoire de la formation des cadres en EPS*. Besançon.

- Denis, D. (1974). *Le corps enseigné*. Éditions Universitaires.
- Denis, D. & Kahn, P. (2003). *L'école républicaine et la question des savoirs*. Paris, Éditions CNRS.
- Dorville, C. (1993). « Les concours de recrutement comme révélateurs de l'identité de l'éducation physique. », in J.-P. Clément, & M. Herr, (dir.). *L'identité de l'éducation physique scolaire au XXe siècle*. Clermont-ferrand, AFRAPS, 311-326.
- Dubois, T. Carbonnel, J. Zakhartchouk, J.-M. Brouet O. (1988). « Souvenirs des classes d'éducation physique. » *Cahiers pédagogiques*, 262, 22-24.
- Ducros, P. & Finkelsztejn D, (1987). *L'école face au changement. Innover. Pourquoi ? Comment ?* MEN, CRDP de Grenoble.
- During, B. (1981). *La crise des pédagogies corporelles*, Paris, Éditions Scarabée-CEMEA.
- Ehrenberg, A. (1991). *Le culte de la performance*. Paris, Éditions Calmann-Lévy.
- Erard, & C. Catteau, A. (2008). « Les trois modèles d'analyse de l'enseignement de la natation de Raymond Catteau (1950-2006) : influences pédagogiques et scientifiques. » in, L. Munoz, (2008). *Usages corporels et pratiques sportives aquatiques du XVIIIe au XXe siècle*. Paris, L'Harmattan, Tome II, 101-123.
- Fernandez, G. (2004). *Construction d'une éducation physique scolaire 1869-2004*, Paris, Éditions Vigot.
- Gancel H. (2003). *Il y a un siècle... L'école*. Rennes, Ouest-France.
- Gay-Lescot, J.-L. (1991), *Sport et Éducation physique sous Vichy (1940-1944)*, Lyon, PUL.
- Gleyse, J. (1989). « Les paradoxes d'une intégration institutionnelle image de l'éducation physique et sportive du secondaire. » *STAPS*, vol.10, 20, 31-36.
- Gleyse, J. & coll. (1999). *L'éducation physique au Xxe siècle. Approches historique et culturelle*, Paris, Vigot.
- Goirand, P. (2004). *Les stages Maurice Baquet (1965-1975). Genèse du sport de l'enfant*. Paris, Éditions L'Harmattan, Collection Espace et Temps du sport.
- Gougeon, Y. (1994). *Professeurs d'EPS : les ambiguïtés d'une discipline scolaire et d'un corps professionnel*. Thèse de Sociologie, Institut de Sociologie, Université des Sciences et Techniques de Lille.
- Gougeon, Y. (1993). « Quelques précisions sur les conceptions », in J.-P. Clément, & M. Herr, *L'identité de l'éducation physique scolaire au XXe siècle*. Clermont-Ferrand, AFRAPS, 151-155.
- Guerin, J.-P. (1984). « Action culturelle, ouverture de l'école et rénovation pédagogique. », *Cahier de l'Éducation nationale*, 25, 4-7.
- Guillaume, P. (1992). « L'hygiène et le corps », in J.-F. Sirinelli, (dir.). *Histoire des droites en France, Sensibilités*. Paris, Éditions Gallimard, 509-564.
- Hébrard, A. (2004). « Peut-on définir l'EPS ? », in, Colloque « EPS, Corps, Cultures, Ecole », 7^{ème} Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon le 14 avril 2004, 7-15.
- Herr, L. (1981). « Quelques indications chiffrées sur les fédérations sportives françaises. » in C. Pociello, (dir.) (1981). *op.cit.*, 95-114.

- Herr, M. (1989). « Les textes officiels et l'histoire. » in, P. Arnaud, J.-P. Clément, M. Herr, *Éducation physique et sport 1920-1980*. Clermont-Ferrand, AFRAPS, 281-293.
- Héry, É. (1999). *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée dans les collèges et les lycées de garçons, 1870-1970*. Rennes, PUR.
- Héry, É. (2005). « Les pratiques pédagogiques, objet d'histoire. » *Revue Carrefours de l'éducation*, 19, 93-105.
- Héry, É. (2007). *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au XXe siècle*. Paris, L'Harmattan.
- Hirschhorn, M. (1993). *L'ère des enseignants*. Paris, Éditions PUF.
- Hurtebize, C. (1981). *La formation des cadres pour le sport et pour l'éducation physique. Étude comparée entre la France et la République Démocratique Allemande*. Mémoire pour le Diplôme de l'INSEP.
- Irlinger, P. Louveau, C. Metoudi, M. (1985). *Les pratiques sportives des français*. 2 tomes, Paris, INSEP.
- Jarnet, L. (2003). « La production universitaire du corps sportif. » *Cahiers internationaux de sociologie*, 115, 229-254.
- Klein, G. (2003). *Une affaire de discipline. L'éducation physique en France et en Europe 1970-2000*. Collection Recherche et formation. Paris, Revue EP.S.
- Le Boulch J. (1977). *Face au sport. De l'éducation physique en France depuis 1945 à la psychocinétique. Étude critique et perspective*. Paris, ESF.
- Lebrun, B. (2006). « Les revues professionnelles : entre débats et orientations. », in, M. Attali, et al. (2006). *op.cit.*, 48-60.
- Legras, J.-M. (1999). « À quoi servent les enseignants d'EPS ? » Dossier EPS, 29. *A quoi sert l'EPS ?* Paris, Éditions EPS, 259-266.
- Léon, A. (1999). *Histoire de l'enseignement en France*. 9^{ème} éd., Paris, Éditions PUF.
- Leray, C. (1975). *Le rôle de la Revue EP.S dans la formation professionnelle continue des éducateurs physiques*. Thèse pour le doctorat de 3^e cycle en Sciences de l'éducation, Université de Paris VII.
- Levet-Labry, É. (2000). *Place et rôle de l'Institut national du sport dans le champ sportif de 1945 à 1970 : de la doctrine sportive à la politique sportive, de l'éducation sportive de masse au sport d'élite*. Mémoire de DEA, Université de Marne-la-Vallée.
- Léziart, Y. (2000). « La formation des étudiants en EPS : entre scientificité et professionnalité ; analyse des tendances au cours des vingt dernières années. » in, *Éducation physique et sportive. Quelle activité professionnelle pour la réussite de tous ?* Actes du colloque - Orsay. Supplément au bulletin, 637. Paris, SNEP-FSU.
- Lorca, P. (2002). *Contribution à l'étude des conditions d'émergence de l'EPS comme discipline scolaire. Aperçus de la noosphère*. Thèse de Sciences de l'Éducation, Université Lyon 2.
- Loret, A. (1995). *Génération glisse dans l'eau, l'air, la neige ... la révolution du sport des années fun*. Paris, Éditions Autrement.

- Loret, A. (2008). *Le sport de la République. La France face au défi olympique*. Paris, Lassay-les-Châteaux.
- Maccario, B. (1982). *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS*. Paris, Éditions Vigot.
- Marsenach, J. (1982). *Les pratiques pédagogiques des enseignants d'EPS. Tradition ou modernité ?*, Thèse pour le Doctorat de troisième cycle en Sciences de l'éducation, Paris, Université Paris V Descartes.
- Marsenach, J. (1992). « La dynamique évolutive des pratiques enseignantes de 1967 à nos jours autonomie ? Dépendance ? », Dossier EP.S, 15, Paris : Éditions EP.S, 274-294.
- Martin, J.-L. (1999). *L'histoire de l'éducation physique sous la Ve République (1958-1969)*. « L'élan gaullien », Paris, PUF.
- Martin, J.-L. (2002). *L'histoire de l'éducation physique sous la Ve République. La conquête de l'Éducation nationale*, Paris, Éditions Vuibert.
- Martin, J.-L. (2004). *L'histoire de l'éducation physique sous la Ve République. 1981 à nos jours : La terre promise*. Paris, Éditions Vuibert.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris, Éditions La découverte.
- Meunier R. (1974). *Changements institutionnels dans l'éducation physique en 1850 et 1914*. Thèse de 3^e cycle, Paris VII.
- Meunier, R. (1978). « Histoire d'une profession : Du moniteur militaire au professeur de gymnastique ». *HISPA*, VIIe congrès international, INSEP, Paris.
- Michon, B. (1982). *Enquête nationale sur les origines sociales des étudiants en éducation physique et sportive : Identités et stratégies de gestion des propriétés socio-culturelles*. Thèse de 3^e cycle en sociologie, Paris VII.
- Michon, B. (1983). « Éléments pour une histoire sociale des enseignants en EPS. » *STAPS*, 8, 21-22.
- Michon, B. & Faber, C. (1987). « Les postulants en STAPS à Strasbourg. » *STAPS*, vol. 8, 15, 47-61.
- Michon, B. & Caritey, B. (1999). « Histoire orale d'une profession : les enseignants d'éducation physique. », in P. Arnaud (dir.), *op.cit.*, 11-45.
- Mierzejewski, S. (2005). « Le corps académisé. Sur l'accès aux positions universitaires des premiers enseignants-chercheurs en STAPS issus de l'EPS. » *Science et motricité*, 55, 79-99.
- Natation magazine, (1999). « Des bains Deligny à la piscine de Dunkerque 1899-1999. 100 ans de Championnats de France ». Supplément au n°17, 28-38
- Néaumont, P. (1992). *L'éducation physique et ses enseignants au XXe siècle*. Paris, Amphora.
- Oppenheim, F. (1964). *La natation*. Doullens, La table Ronde, Domaine du sport.
- Oppenheim, F. (1977). *Histoire de la natation mondiale et française. Depuis les origines...du sprint au marathon*. Paris, Chiron-Sports.
- Pelayo, P. & Terret, T. (1994). « Savoirs et enjeux relatifs à la natation dans les instructions et programmes officiels (1877-1986). » *STAPS*, 33, 79-88
- Pociello, C (1981). *Sociologie du sport*. Paris, Éditions Vigot.

- Pociello, C. (1995). *Les cultures sportives*. Paris, Éditions Vigot.
- Poucet, B. (1998). *Histoire de l'enseignement de la philosophie en France dans l'enseignement secondaire de 1863 à 1965*. Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques. Histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours. Éducation société et politiques*. Paris, Éditions seuil.
- Prost, A. (1996). « Comment faire l'histoire des réformes ? » in, B. Belhoste, H. Gispert, N. Hulin *op.cit.*, 15-25.
- Prost, A. (1999). « L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990. » *Recherche et formation*, 32, 9-24.
- Prost, A. (2000). *Petite histoire de la France au Xxe siècle*. Paris : Éditions Armand Colin
- Puyo, J.-P. (1984). *L'éducation physique au baccalauréat*. Thèse de Doctorat, Bordeaux II.
- Rauch, A. (1978). « Les voies de l'autorité en EPS. », *Revue EP.S*, 152, 49-53.
- Rouca, C. (1985). *Les reflets de l'eau. Approche sociologique des pratiques aquatiques. Un exemple urbain : les piscines de Paris*, mémoire pour le diplôme de l'INSEP.
- Saint-Martin, J. & Caritey, B. (2006). « Le singulier pluriel des formations initiales. » in, M. Attali, & al. (2006). *L'univers professionnel des enseignants d'éducation physique de 1940 à nos jours*. Paris, Vuibert, 9-37.
- Salavin, M. (1979). *Importance de la démarche en éducation physique. Influence de la formation initiale dans les conceptions pédagogiques des enseignants d'EPS*. Thèse de troisième cycle, Grenoble.
- Salavin, M. (1983). « Importance de la démarche en EPS. Influence de la formation initiale dans les conceptions pédagogiques. » *STAPS*, 8, 54-61.
- Sarmejane, P. (2004). *L'éducation physique et sportive depuis 1945, histoire des théories et des méthodes*, Paris, Vuibert.
- Sirinelli, J.-F. (2003). *Les baby-boomers. Une génération 1945-1969*, Éditions Fayard.
- SNEP collectif, (2004). « Regards sur l'histoire de l'EPS des années 60 à nos jours. Une profession et son syndicat acteurs. » Supplément au Bulletin SNEP n°70.
- Sorel, E. (1997). *Une ambition pour l'École : le plan Langevin-Wallon*. Paris, Sociales.
- Solal, É. (1999). *L'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire (1789-1990). Un parcours difficile*. Paris, *Revue EP.S*.
- Spivak, M. (1975). *Les origines de l'éducation physique*. Thèse de 3^e cycle, Montpellier.
- Sport & Plein air, CPS-FSGT (1970). *Stage Maurice Baquet, Recherche et rénovation pédagogique*, Paris, Éditions Imprimerie périodiques.
- Tardif, M., Lessard, C. (2000). « L'école change, la classe reste. » *Revue Sciences Humaine*, 111, 22-27.
- Terrail, J.-P. (1997). *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris, Éditions La Dispute.
- Terret, T. (1993). « L'identité de la natation scolaire au XXe siècle », in, P. Arnaud, J.-P. Clément, M. Herr, *op.cit.*, 241-250

- Terret T. (1994). « Méthode nationale et universalisme sportif : le cas de la brasse française et du papillon. » in, J.-M. Deleplace (dir.), G. Treuten, G. Spitzer, *Le sport et l'EP en France et en Allemagne*. Montpellier, Éditions AFRAPS, Actes du symposium franco-allemand d'histoire du sport et de l'éducation physique, 172-179.
- Terret, T. (1996, a). « Histoire de la natation », in Terret, T., (dir.), *Histoire des sports*. Paris, L'Harmattan, 51-85.
- Terret, T. (1996, b). « Savoir nager. Une histoire des pratiques et des techniques de la natation. » In, P. Goirand, J. Metzler (dir.), *Techniques sportives et culture scolaire*. Paris, Ed. Revue EPS, coll. "Histoire culturelle du sport.", 194-231.
- Terret, T. (1998, a). « Anciens et nouveaux objets dans l'histoire de l'éducation physique en France. » in, P. Arnaud, (dir.). *op.cit.*, 367-381.
- Terret T., (1998, b). « L'eau, l'école et l'espace. Normes scolaires et pratiques de la natation au XXe siècle. » in P. Arnaud, T. Terret, (dir.). *Le sport et ses espaces. XIXe-XXe siècles*, Paris, Ed. du Comité des Travaux Historique et Scientifiques, Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 47-63.
- Terret, T. (1999). « Éducation physique et sport de base », in J. Gleyse, et Coll. *L'éducation physique au XXe siècle. Approches historique et culturelle*. Paris, Vigot, 127-138.
- Terret, T. (dir.). (2000, a). *Education physique, sport et loisir 1970-2000*. Clermont-Ferrand, Éditions AFRAPS.
- Terret, T. (2000, b). « Natation : Ce qui s'est enseigné. » in, *Utopistes...Nageons !, Contre pied*, 7, 17-25.
- Terret, T. (2000, c). « L'EPS et la formation professionnelle continue entre autorité et innovation. » in T. Terret, (Dir.). (2000, a). *op.cit.*, 219-228.
- Terret, T. (2000, d). « L'éducation physique à l'école primaire depuis le tiers-temps pédagogique. », in T. Terret, (dir.), (2000, a). *op.cit.*, 174-184.
- Terret, T. (2002, a). « L'EP en France sous la quatrième République. » *Sport History Review*, 35, Human Kinetics Publishers, 51-72.
- Terret, T. (2002, b). « Le sport contre la santé. Les redéfinitions de l'EP 1945-1960. » in, D. Nourrisson (textes rassemblés par), *À votre santé ! Éducation et santé sous la IVe République*, Saint-Étienne, Publications de l'université de Saint-Étienne, 9-54.
- Terret, T., Fargier, P., Rias, B., Roger, A. (2002). *L'athlétisme et l'école, histoire et épistémologie d'un « sport éducatif »*. Paris, Éditions Harmattan.
- Terret, T. (2006, a). « Natation et méthode naturelle. » *Science et motricité*, 59, 83-98.
- Terret, T. (2006, b). « Éducation physique de base ou construction idéologique ? » in, *Quel athlétisme pour l'EPS ? Contre pied*, 19, 44-47.
- Thibault, J. (1987). *Sports et éducation physique 1870-1970. L'influence du mouvement sportif sur l'évolution de l'EP dans l'enseignement secondaire français. Étude historique et critique*. Pars, Vrin.
- Thibault, J. (1992, a). *Itinéraire d'un professeur d'éducation physique. Un demi-siècle d'histoire de*

l'éducation physique en France. AFRAPS, Nice.

Thibault, J. (1992, b). « Cette méthode française que j'ai connue ». *STAPS*, 27, 73-77.

Ulmann, J. (1964). *La Nature et l'Éducation. L'idée de nature dans l'éducation physique morale*. Paris, Vrin.

Vézières, G. (2007). *Une histoire syndicale de l'éducation physique (1880-2002). La force du militantisme*. Paris, Syllepse.

Vivier C. et coll., (2000). « Statuts et sphères d'appartenance des auteurs de la revue *EP.S* (1970-2000).

In, T. Terret (dir.), (2000, a). *op.cit.* 87-120.

Zoro, J. (2002). *150 ans d'EPS*. Paris, AEEPS.

Liste des abréviations

ADN	Acide désoxyribonucléique
AEEPS	Association des enseignants et des étudiants en EPS
AFRAPS	Association francophone pour la recherche sur les activités physiques et sportives
AN	Archives nationales
ANR	Agence nationale de la recherche
APS	Activité physique et sportive
APSA	Activité physique et sportive et artistique
AS	Association sportive
ASSU	Association du sport scolaire et universitaire
BAM	Bassin aquatique mobile
BB	Basket-ball
BEESAN	Brevet d'état d'éducateur sportif des activités de la natation.
BEPC	Brevet d'études du premier cycle
BNF	Bibliothèque nationale de France
BOEN	Bulletin Officiel de l'Éducation nationale
BSP	Brevet sportif populaire
CA	Centre d'apprentissage
CAEG	Certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique
CAI	Capacité d'aptitude intellectuelle
CAPEP	Certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique
CAPEPS	Certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive
CAPES	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CAPET	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique
CAPLP2	Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel du deuxième grade d'enseignant en lycée professionnel
CAS	Centre d'Animation Sportive
CEG	Collège d'enseignement général
CEMEA	Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active
CES	Collège d'enseignement secondaire
CET	Collège d'enseignement technique
CIO	Comité international olympique
CNDP	Centre national de documentation pédagogique
CPD	Conseiller pédagogique départemental
CNRS	Centre national de la recherche scientifique
CPR	Centre pédagogique régional
CPS-FSGT	Conseil pédagogique et scientifique de la Fédération sportive et gymnique du travail

CREG Centres Régionaux d'Éducation Général
CREPS Centres régionaux d'éducation physique et sportive
CRDP Centre régional de documentation pédagogique
CSP Catégories socio-professionnelles
CTN Conseiller technique national
CTR Conseiller technique régional
DEA Diplôme d'étude approfondie
DEP Direction de l'évaluation, de la prospective
DEPP Département de l'évaluation, de la prospection et de la performance
DEUG Diplôme d'études universitaires générales
DGEPS Direction générale de l'éducation physique et sportive
DTN Directeur technique national
DTOEC Dauphins du Toulouse Employés Club
EGS Éducation Générale et Sportive
ENF École de Natation Française
ENI École normale d'instituteurs
ENSEP École nationale supérieure d'éducation physique
ENSEPS École nationale supérieure d'éducation physique et sportive
EP Éducation physique
EPLÉ Etablissements Publics Locaux d'Enseignement
EPS Éducation physique et sportive
EP.S Éducation physique et sport
ERP équilibre-respiration-propulsion
ESEU Examen spécial d'entrée à l'université.
FB Football
FFN Fédération Française de Natation
FFNS Fédération Française de Natation Sauvetage
FINA Fédération Internationale de Natation Amateur
FPC Formation professionnelle continue
FSGT Fédération sportive et gymnique du travail
GRS Gymnastique rythmique et sportive
HB Hand-ball
HDR Habilitation à diriger des recherches
IHTP Institut d'Histoire du Temps Présent
IM Instructions ministérielles de l'EPS
INP Institut pédagogique national
INRA Institut national de recherche agronomique

INRP Institut national de recherche pédagogique
INS Institut national des sports
INSEE Institut national de la statistique et des études économiques
INSEP Institut national des sports et de l'éducation physique
IO Instructions officielles de l'EPS
IREP(S) Institut régional d'éducation physique et sportive
IUFM Institut universitaire de formation des maîtres
JF Jeunes filles
JG Jeunes gens
JO Jeux olympiques
LFEP Ligue Française d'éducation physique
MAFPEN Mission académique de formation des personnels de l'éducation nationale
MCE massage cardiaque externe
MCF Maître de conférences
MEN Ministère de l'Éducation nationale
MEPS Maîtrise d'éducation physique et sportive
MGEN Mutuelle générale de l'Éducation nationale
MJS Ministère de la Jeunesse et des Sports
MNS Maître nageur sauveteur
M1 Première année d'études en maîtrise d'EPS
M2 Deuxième année d'études en maîtrise d'EPS
NL nage libre
OSSU Office du sport scolaire et universitaire
P1 Première année d'études en EPS (CAPEPS)
P2A Deuxième année d'études en EPS (examen probatoire CAPEPS)
P2B Troisième année d'études en EPS (examen probatoire CAPEPS)
P2C Quatrième année d'études en EPS (épreuves de classement CAPEPS)
PA d'EPS Professorat-adjoint d'éducation physique et sportive
PAE Projet d'action éducative
PAF Plan académique de formation
PEGC Professeur d'enseignement général de collège
PLC1 Professeur des lycées et des collèges 1^{er} année
PLC2 Professeur des lycées et des collèges 2^{ème} année
PRAG Professeur agrégé
PRCE Professeur certifié
SES Section d'enseignement spécialisé
SNEP Syndical national de l'éducation physique

SNMEPS Syndicat national des maîtres d'EPS

STAPS Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

UER EPS Unité d'enseignement et de recherche en éducation physique et sportive

UFOLEP L'Union Française des Œuvres Laïques d'Éducation Physique

UFR STAPS Unité de formation et de recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

USEP Union du sportive de l'enseignement primaire

USFSA Union des Sociétés Françaises de Sport Athlétique

UNSS Union national du sport scolaire

VB Volley-ball

Liste tableaux et figure

Première Partie : Des concepts à la démarche

Chapitre 1 : Curriculum. Socialisation professionnelle. Savoirs

Tableau n°1 : La catégorie d'analyse de l'identité selon Claude Dubar.	p.55
Figure n°1 : Le triangle de la formation selon Michel Fabre.	p.63
Tableau n°2 : Les modèles de formation selon Marguerite Altet.	p.72
Tableau n°3 : Le réservoir des savoirs selon Clermont Gauthier et al.	p.83

Chapitre 2 : Des acteurs et des pratiques pédagogiques, objets d'histoire

Tableau n°4 : Positions antérieures occupées par les candidats au CAEG en 1880.	p.135
Tableau n°5 : Origine sociale des candidats au CAEG entre 1889 et 1893.	p.135
Tableau n°6 : Positions antérieures occupées par les candidats au CAEG entre 1910 et 1912.	p.135
Tableau n°7 : Origine des catégories socio-professionnelles des élèves-professeurs et des élèves-maîtres.	p.138
Tableau n°8 : Origine sociale des étudiants inscrits en UEREPS entre 1979 et 1980.	p.139
Tableau n°9 : Évolution (1949-1972) des épreuves relatives au concours d'admission dans les Centres préparant à la première partie de la maîtrise d'EPS (M0).	p.140
Tableau n°10 : Épreuves relatives au concours d'admission dans les Centres préparant à la première partie du professorat-adjoint d'EPS (PA0).	p.141
Tableau n°11 : Évolution des épreuves relatives au concours d'admission dans les Centres et Écoles préparant à la première partie du CAPEPS (1950-1972).	p.143
Suite tableau n°11 : Évolution des épreuves relatives au concours d'admission dans les Centres et Écoles préparant à la première partie du CAPEPS (1950-1972).	p.144
Tableau n°12 : Répartition des publics des différents établissements d'enseignement supérieur selon l'origine sociale (1980-1981).	p.148
Tableau n°13 : Épreuves d'admission dans les CREPS pour préparer la 1 ^{er} partie de professorat adjoint d'EPS (PA0).	p.149
Tableau n°14 : Évolution des épreuves d'admission en première année d'études en UER EPS (DEUG STAPS), UFR STAPS (1975-1984).	p.149
Tableau n° 15 : Chronologie des formations initiales relatives à la maîtrise d'EPS, au professorat adjoint d'EPS et aux CAPEPS externe et interne entre 1945-1995.	p.158
Tableau n°16 : Évolution de la nature des épreuves orales professionnelles d'admission du CAPEPS entre 1945 et 1995 selon C. Amade-Escot.	p.164
Tableau n°17 : Les épreuves écrites, orales, physiques et de pédagogie pratique du CAPEPS en 1945.	p.168
Tableau n°18 : Les épreuves écrites, orales, physiques et de pédagogie	

pratique du CAPEPS en 1950.	p.169
Tableau n°19 : Les épreuves écrites, orales, physiques et de pédagogie pratique du CAPEPS en 1960.	p.170
Tableau n°20 : Les épreuves écrites, physiques, orales et de pédagogie pratique du CAPEPS en 1971.	p.172
Tableau n°21 : Les épreuves écrites, physiques, orales et de pédagogie pratique du CAPEPS en 1985.	p.173
Tableau n°22 : Les épreuves écrites, physiques, orales et de pédagogie pratique du CAPEPS en 1990.	p.173
Tableau n°23 : Les épreuves écrites, physiques et orales du diplôme de maître d'EPS en 1945.	p.175
Tableau n°24 : Les épreuves écrites, physiques et orales du diplôme de maître d'EPS en 1960.	p.175
Tableau n°25 : Les épreuves écrites, physiques et orales du diplôme de maître d'EPS en 1973.	p.176
Tableau n°26 : Épreuves écrites, orales, pratiques, techniques et pédagogiques du PA d'EPS en 1975.	p.179
Tableau n°27 : Évolution des « mots clefs » dans les épreuves écrites du CAPEPS de pédagogie générale et de pédagogie appliquée, période 1947-1974, d'après M. Salavin.	p.183
Tableau n°28 : Aspects pédagogiques et compétences à travers lesquels les enseignants d'EPS se définissaient	p.198
Tableau n°29 : Qualificatifs associés au métier d'enseignant d'EPS	p.199

Chapitre 3 : Corpus, méthodologie, population étudiée

Tableau n°30 : Caractéristiques de la population étudiée selon les structures de formation initiale, la répartition hommes/femmes, les statuts administratifs.	p.254
Tableau n°31 : Personnel d'EPS dans les établissements publics du 2 nd degré 1966-1967.	p.255
Tableau n°32 : Répartition en 1984 du nombre d'enseignants d'EPS selon leur corps.	p.256
Tableau n°33 : Répartition de l'échantillon en fonction des CSP des parents.	p.258
Tableau n°34 : Ventilation des enseignants d'EPS (hommes H ou femmes F) en fonction de leur niveau d'expertise dans l'activité natation 1945-1995.	p.261
Tableau n°35 : Répartition des niveaux d'expertise et d'expérience dans l'activité natation chez des maîtres EPS (CREPS) entre 1945 et 1985.	p.263
Tableau n°36 : Répartition des niveaux d'expertise et d'expérience dans l'activité natation chez des professeurs adjoints d'EPS entre 1975 et 1985.	p.263
Tableau n°37 : Répartition des niveaux d'expertise et d'expérience dans l'activité natation chez des professeurs certifiés d'EPS initialement formés dans des IREPS entre 1945 et 1972.	p.264
Tableau n°38 : Répartition des niveaux d'expertise et d'expérience dans l'activité natation chez des professeurs certifiés d'EPS initialement formés aux ENSEPS entre 1945 et 1975.	p.264

Tableau n°39 : Répartition des niveaux d'expertise et d'expérience dans l'activité natation chez des professeurs certifiés d'EPS initialement formés dans des CREPS entre 1955 et 1977.	p.264
Tableau n°40 : Répartition des niveaux d'expertise dans l'activité natation chez des professeurs certifiés d'EPS initialement formés dans des UER EPS entre 1969 et 1985.	p.264
Tableau n°41 : Répartition des niveaux d'expertise et d'expérience dans l'activité natation chez des professeurs certifiés d'EPS initialement formés dans des UFR STAPS entre 1985 et 1995.	p.265
Tableau n°42 : Répartition des affections des enseignants d'EPS de la population étudiées en fonction du type d'établissement, des catégories administratives, et des lieux de formation initiale (1945-1995).	p.267
Tableau n°43 : Répartitions du personnel titulaire à temps complet d'EPS dans les établissements publics du 2 nd degré 1966-1967.	p.267
Tableau n°44 : Répartitions du personnel titulaire d'EPS dans les établissements publics du 2 nd degré 1982-1983.	p.268

Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ?

Chapitre 1. Les curricula formels en natation 1945-1995

Tableau n°45 : Objectifs et principes pédagogiques pour l'enseignement de la natation en 1967.	p.364
Tableau n°46 : Les principaux objectifs pour les élèves débutants en natation.	p.366
Tableau n°47 : Conseils pédagogiques et progression d'apprentissage pour les élèves débutants en natation.	p.367
Tableau n°48 : Les principaux objectifs pour les élèves débrouillés en natation.	p.367
Tableau n°49 : Conseils pédagogiques et progression d'apprentissage pour les élèves débrouillés en natation.	p.368
Tableau n°50 : Les principaux objectifs pour les élèves nageurs en natation.	p.369
Tableau n°51 : Conseils pédagogiques et progression d'apprentissage pour les élèves nageurs en natation.	p.370
Tableau n°52 : Les principaux objectifs pour les élèves nageurs sportifs.	p.371
Tableau n°53 : L'évolution des savoirs aquatiques, de la pédagogie natation et des évaluations certificatives officiels de 1945 à 1995.	p.409
Suite tableau n°53 : L'évolution des savoirs aquatiques, de la pédagogie natation et des évaluations certificatives officiels de 1945 à 1995.	p.410
Tableau n°54 : Les différentes notions utilisées dans les instructions et les programmes en EPS pour définir la nature des savoir-faire (objets d'enseignement) à enseigner entre 1945 à 1986.	p.419

Chapitre 2 : La construction sociale des savoirs et des logiques d'action : entre formations initiales, univers professionnel, et champ sportif 1945-1995

Tableau n°55 : Répartition des bases de points entre la 1 ^{ère} partie et la 2 ^{ème} du CAPEPS en 1945.	p.432
Tableau n°56 : Les épreuves du CAPEPS 1 ^{ère} partie entre 1945 et 1948.	p.433
Tableau n° 57: Les épreuves du CAPEPS 2 ^{ème} partie entre 1945 et 1948.	p.434
Tableau n°58 : Barèmes natation candidats et candidates CAPEPS (1 ^{ère} et 2 ^{ème} partie) 1945.	p.434
Tableau n° 59 : Barèmes de l'épreuve de natation (50m) candidats et candidates CAPEPS (1 ^{ère} et 2 ^{ème} parties) à compter de la session de 1955.	p.435
Tableau n°60 : Les épreuves de natation et de sauvetage du CAPEPS entre 1948-1959.	p.436
Tableau n°61 : Epreuves écrites, orales, physiques du CAPEPS (1 ^{ère} et 2 ^{ème} partie) sessions réservées aux victimes de la guerre.	p.443
Tableau n°62: Répartition des bases de points en pourcentages aux 1 ^{ère} et 2 ^{ème} parties du CAPEPS sessions normales et sessions réservées aux victimes de la guerre 1945.	p.444
Tableau n°63 : Sous-population des élèves-professeurs formés en CREPS ou IREPS (1 ^{ère} années d'études) entre 1946 et 1959.	p.457
Tableau n°64 : Nature des savoirs aquatiques (théoriques, pratiques, d'action) dispensés dans les CREPS de Poitiers, de Bordeaux, et de l'IREPS de Paris et Lille à des élèves-professeurs entre 1948 et 1954.	p.458
Tableau n°65 : Conception de l'enseignement de la natation d'Émile Schœbel (1947-1957).	p.466
Suite tableau n°65 : Conception de l'enseignement de la natation d'Émile Schœbel (1947-1957).	p.467
Tableau n°66 : Sous-population étudiée des étudiants(e)s aux ENSEP entre 1946 et 1958.	p.468
Tableau n°67 : Nature des savoirs aquatiques (pratiques, théoriques, d'actions) dispensés aux ENSEPS filles et garçons entre 1946 et 1959.	p.469
Tableau n°68 : Répartition des bases de points entre M1 et M2 de la maîtrise d'EPS.	p.478
Tableau n°69 : Barèmes des notes de l'épreuve de natation (50m) de la 1 ^{ère} et 2 ^{ème} partie de la maîtrise d'EPS à compter de la session de 1955.	p.479
Tableau n°70 : Barèmes des notes de l'épreuve de natation (50m) de la 1 ^{ère} et 2 ^{ème} partie du professorat d'EPS à compter de la session de 1955.	p.479
Tableau n°71 : Programmes des épreuves écrites, orales et physiques de la 1 ^{ère} et 2 ^{ème} année de la maîtrise d'EPS (1945-1959).	p.487
Tableau n°72 : Répartition du personnel titulaire à temps complet d'EPS dans les établissements publics du 2 nd degré 1966-1967.	p.498
Tableau n° 73 : Les épreuves du CAPEPS 1 ^{ère} et 2 ^{ème} partie en 1960.	p.500
Tableau n°74 : Les épreuves du CAPEPS 1 ^{ère} et 2 ^{ème} partie en 1966.	p.501
Tableau n°75 : Répartition des bases de points aux épreuves du CAPEPS (1 ^{ère} et 2 ^{ème} partie) entre 1960 et 1966.	p.502
Tableau n°76 : Extrait des barèmes natation JF et JG, 1 ^{ère} et 2 ^{ème} partie, CAPEPS 1966.	p.505

Tableau n°77 : Nature des savoirs aquatiques (pratiques, théoriques, d'actions) dispensés aux ENSEPS filles et garçons entre 1959 et 1967.	p.516
Tableau n°78 : Elèves-professeurs scolarisés dans un CREPS ou un IREPS entre 1959-1967.	p.519
Tableau n°79 : Savoirs aquatiques (pratiques, théoriques) dispensés dans des CREPS à des élèves-professeurs 1959-1967.	p.520
Suite tableau n°79 : Savoirs aquatiques (théoriques, d'action) dispensés dans des CREPS à des élèves-professeurs 1959-1967.	p.521
Tableau n°80 : Savoirs aquatiques (pratiques, théoriques, d'action) dispensés dans des IREPS à des élèves-professeurs 1959-1967.	p.525
Tableau n°80 : Épreuves du Diplôme de maître d'EPS (M1) 1960.	p.529
Suite tableau n°81 : Épreuves du Diplôme de maître d'EPS (M1) 1960.	p.529
Tableau n°82 : Épreuves du Diplôme de maître d'EPS (M1 et M2) 1967.	p.530
Tableau n°83 : Sous-population des élèves-maîtres scolarisés dans un CREPS 1959-1967.	p.532
Tableau n°84 : Savoirs aquatiques dispensés dans des CREPS à des élèves-maîtres 1959-1967.	p.533
Tableau n°85 : Épreuves du CAPEPS (1 ^{ère} et 2 ^e parties) 1967.	p.542
Tableau n°86 : Épreuves de classement CAPEPS 1970.	p.543
Tableau n°87 : Épreuves du CAPEPS (1 ^{ère} et 2 ^{ème} partie) 1981.	p.544
Tableau n°88 : Évolution des coefficients attribués aux preuves écrites, orales et physiques du CAPEPS entre 1967 et 1981.	p.546
Tableau n°89 : Barèmes option natation CAPEPS 1970.	p.548
Tableau n°90 : Barèmes option natation en 1981.	p.549
Tableau n°91 : Barèmes polyvalence natation en 1981.	p.549
Tableau n°92 : Nature des savoirs aquatiques (pratiques) dispensés aux ENSEPS filles et garçons, puis à l'ENSEPS, entre 1967 et 1973.	p.557
Suite tableau n°92 : Nature des savoirs aquatiques (théoriques, d'action) dispensés aux ENSEPS filles et garçons, puis à l'ENSEPS, entre 1967 et 1973.	p.558
Tableau n°93 : Sous-population des élèves-professeurs scolarisés dans un CREPS 1967-1973.	p.561
Tableau n°94 : Nature des savoirs aquatiques (pratiques, théoriques) dispensés dans des CREPS entre 1967 et 1973.	p.561
Suite tableau n°94 : Nature des savoirs aquatiques (théoriques, d'action) dispensés dans des CREPS entre 1967 et 1973.	p.562
Tableau n°95 : Sous-population des élèves-professeurs scolarisés dans un IREPS ou un UER EPS 1967-1984.	p.567
Tableau n°96 : Nature des savoirs aquatiques pratiques dispensés dans des IREPS ou des UEREPS entre 1967 et 1984.	p.568
Tableau n°97 : Nature des savoirs aquatiques théoriques dispensés dans des IREPS ou des UEREPS entre 1967 et 1984.	p.569

Tableau n°98 : Nature des savoirs aquatiques d'actions dispensés dans des IREPS ou des UEREPS entre 1967 et 1984.	p.570
Tableau n°99 : Épreuves du diplôme de maître d'EPS (M1 et M2) 1970.	p.577
Tableau n°100 : Épreuves du diplôme de maître d'EPS (M1 et M2) 1975.	p.578
Tableau n°101 : Barèmes natation 50m nage libre JG et JF, diplôme maître EPS 1970.	p.579
Tableau n°102 : Barèmes natation 50m JG et JF, diplôme maître EPS 1973.	p.580
Tableau n°103 : Barèmes option natation JG et JF, diplôme maître d'EPS 1973.	p.580
Tableau n°104 : Sous-population des élèves-maîtres scolarisés dans un CREPS 1967-1976.	p.585
Tableau n°105 : Nature des savoirs aquatiques dispensés à des élèves-maîtres dans des CREPS 1967-1976.	p.586
Tableau n°106 : Sous-population des élèves professeurs-adjoints scolarisés dans un CREPS 1975-1983.	p.590
Tableau n°107 : Nature des savoirs pratiques acquis chez 14 élèves-professeurs-adjoints d'EPS entre 1975 et 1984.	p.591
Tableau n°108 : Nature des savoirs théoriques acquis chez 14 élèves-professeurs-adjoints d'EPS entre 1975 et 1984.	p.592
Tableau n°109 : Nature des savoirs d'actions acquis chez 14 élèves-professeurs-adjoints d'EPS entre 1975 et 1984.	p.593
Tableau n°110 : Évolution de nombre de postes aux CAPEPS et aux agrégations d'EPS entre 1984 et 1995.	p.600
Tableau n°111 : Épreuves du CAPEPS à compter de 1985.	p.600
Tableau n°112 : Épreuves du CAPEPS à compter de 1990.	p.601
Tableau n°113 : Coefficients des épreuves écrites, orales et pratiques du CAPEPS 1985-1988.	p.601
Tableau n°114 : Coefficients des épreuves écrites, orales et pratiques du CAPEPS 1989-1995.	p.601
Tableau n°115 : Barèmes natation à compter de 1990.	p.602
Tableau n°116 : Évolution du nombre de candidats aux épreuves de natation, CAPEPS externe, 1990-1995.	p.611
Tableau n°117 : Évolution du nombre de participant(e)s et de disqualifications aux épreuves de natation, CAPEPS externe, 1990-1995.	p.611
Tableau n°118 : Évolution de la note moyenne de l'oral 2 natation entre 1990 et 1995.	p.612
Tableau n°119: Sous-population des élèves-professeurs scolarisés dans une UEREPS ou UFRSTAPS entre 1985 et 1995.	p.615
Tableau n°120 : Savoirs pratiques acquis chez 20 élèves-professeurs d'EPS entre 1985 et 1995.	p.615
Tableau n°121 : Savoirs théoriques acquis chez 20 élèves-professeurs d'EPS entre 1985 et 1995.	p.616
Tableau n°122 : Savoirs d'actions acquis chez 20 élèves-professeurs d'EPS entre 1985 et 1995.	p.617
Tableau n°123 : Évolution du nombre de FPC vécues par les témoins de la population étudiée entre 1960 et 1995.	p.627

Tableau n°124 : Savoirs aquatiques transmis et conditions d'acquisition en FPC natation années 60.	p.628
Tableau n°125 : Savoirs aquatiques transmis et conditions d'acquisition en FPC natation années 70.	p.628
Tableau n°126 : Savoirs aquatiques transmis et conditions d'acquisition en FPC natation années 80.	p.629
Tableau n°127 : Savoirs aquatiques transmis et conditions d'acquisition en FPC natation années 90.	p.629
Tableau n°128 : Liste des revues professionnelles pour l'ensemble de la population étudiée (n=143).	p.635
Tableau n°129 : Évolution de nombre d'articles parus sur la natation dans la <i>Revue EP.S</i> 1950-1995.	p.641
Tableau n°130 : Évolution des caractéristiques des auteurs ayant publié des articles sur la natation dans la <i>Revue EP.S</i> 1950-1995.	p.642
Tableau n°131 : Liste des ouvrages de natation les plus cités et lus par les 143 enseignant(e)s d'EPS de la population étudiée 1945-1995.	p.648
Tableau n°132 : Liste des vidéos de natation les plus citées par les 143 enseignant(e)s d'EPS de la population étudiée 1945-1995.	p.656
Tableau n°133 : Ventilation des enseignants d'EPS (hommes H ou femmes F) en fonction de leur niveau d'expertise et d'expérience dans l'activité natation 1945-1995.	p.664
Tableau n°134 : Épreuves pratiques et orales du diplôme de MNS du 31 juillet 1951.	p.664
Tableau n°135 : Épreuves du Brevet d'état de natation sportive du 4 janvier 1954.	p.666
Tableau n°136 : Épreuves du Brevet d'État d'entraîneur de natation sportive du 6 mai 1966.	p.668
Tableau n°137 : Formations communes et spécifiques aux trois degrés du Brevet d'État d'éducateur sportif 1972-1974.	p.669
Tableau n°138 : Formations communes et spécifiques aux trois degrés du Brevet d'État d'éducateur sportif 1972-1985.	p.670
Tableau n°139 : Épreuves du diplôme d'État de MNS entre 1978 et 1982.	p.673
Tableau n°140 : Programme de formation et épreuves certificatives du BEESAN 1985.	p.673
Tableau n°141 : Caractéristiques des formations préparant aux diplômes de MNS ou de BEESAN 1965-1995.	p.674

Chapitre 3. L'évolution des curricula réels liés à l'enseignement de la natation en EPS (second degré) entre 1950-1995

Tableau n°142 : Caractéristiques de la sous-population des enseignants d'EPS (n=6) ayant enseigné la natation entre 1950 et 1960.	p.689
---	-------

Tableau n°143 : Curricula réels liés à l'enseignement de la natation entre 1950 et 1960.	p.690
Tableau n°144 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1924, certifié EPS, ENSEPS 1946-1949, niveau 1 en natation.	p.692
Tableau n°145 : Curricula réel de Monsieur X, né en 1928, certifié EPS, ENSEPS 1950-1953, niveau 1 en natation.	p.692
Tableau n°146 : Curricula réel de Monsieur X, né en 1929, certifié EPS, ENSEPS 1950-1953, niveau 1 en natation.	p.693
Tableau n°147 : Curricula réel de Monsieur X, né en 1923, certifié EPS, ENSEPS 1949-1952, niveau 3 en natation.	p.693
Tableau n°148 : Curricula réel de Monsieur X, née en 1930, certifiée EPS, ENSEP 1951-1954, niveau 1 en natation.	p.693
Tableau n°149 : Curricula réel de Monsieur X, né en 1933, certifié EPS, IREPS de Paris 1955-1957, niveau 1 en natation.	p.694
Tableau n°150 : Caractéristiques de la sous-population des enseignant(e)s d'EPS (n=94) ayant enseigné la natation entre 1961 et 1986.	p.697
Tableau n°151 : Curricula réels liés à l'enseignement de la natation entre 1961 et 1986.	p.698
Tableau n°152 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1931, certifié EPS, ENSEPS 1955-1958, niveau 3 en natation.	p.701
Tableau n°153 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1938, certifié EPS, ENSEPS 1959-1962, niveau 2 en natation.	p.701
Tableau n°154 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1937, certifié EPS, ENSEPS 1958-1961, niveau 1 en natation.	p.701
Tableau n°155 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1939, certifié EPS, IREPS de Lyon 1959-1963, niveau 1 en natation.	p.702
Tableau n°156 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1946, certifié EPS, CREPS de Bordeaux 1967-1970, niveau 1 en natation.	p.702
Tableau n°157 : Curricula réels de Madame X, née en 1952, certifiée EPS, CREPS de Montpellier 1971-1974, niveau 1 en natation.	p.703
Tableau n°158 : Curricula réels de Madame X, née en 1952, PA EPS, CREPS de Wattignies de 1970-1973, niveau 1 en natation.	p.704
Tableau n°159 : Curricula réels de Madame X, née en 1949, certifiée EPS, ENSEPS 1968-1972, niveau 1 en natation.	p.704
Tableau n°160 : Curricula réels de Madame X, née en 1941, certifiée EPS, IREPS de Paris 1962-1965, niveau 1 en natation.	p.705
Tableau n°161 : Curricula réels de Madame X, née en 1953, certifiée EPS, UEREPS de Rennes 1975-1978, niveau 1 en natation.	p.706
Tableau n°162 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1955, PA EPS, CREPS Houlgate	

1977-1980, niveau 1 en natation.	p.706
Tableau n°163 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1953, certifié EPS, UEREPS de Caen 1974-1978, niveau 1 en natation.	p.707
Tableau n°164 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1956, certifié EPS, UEREPS de Lyon 1976-1980. niveau 2 en natation.	p.707
Tableau n°165 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1966, certifié EPS, UEREPS de Caen 1976-1980. niveau 1 en natation.	p.707
Tableau n°166 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1959, PA EPS, CREPS de Montry 1979-1982, niveau 1 en natation.	p.708
Tableau n°167 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1941, maître EPS, CREPS de Houlgate 1958-1960, niveau 3 en natation.	p.709
Tableau n°168 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1944, certifié EPS, ENSEPS 1962-1965, niveau 1 en natation.	p.709
Tableau n°169 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1940, maître EPS, CREPS de Chatel-Guyon 1960-1962, niveau 1 en natation.	p.710
Tableau n°170 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1947, certifié EPS, IREPS de Paris 1967-1970, niveau 2 en natation.	p.710
Tableau n°171 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1949, certifié EPS, CREPS de Bordeaux de 1969-1973, niveau 1 en natation.	p.710
Tableau n°172 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1938, maître EPS, CREPS de Dinard, 1959-1961, niveau 1 en natation.	p.711
Tableau n°173 : Curricula réels de Madame X, née en 1960, certifiée EPS, UEREPS de Lille 1975-1979, niveau 1 en natation.	p.711
Tableau n°174 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1958, certifié EPS, UEREPS de Lacretelle 1975-1979, niveau 1 en natation.	p.712
Tableau n°175 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1943, certifié EPS, CREPS de Dinard 1959-1962, niveau 1 en natation.	p.712
Tableau n°176 : Curricula réels de Madame X, née en 1940, maîtresse EPS, CREPS de Chatel-Guyon 1960-1962, niveau 1 en natation.	p.712
Tableau n°177 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1948, certifié EPS, IREPS de Caen 1969-1972, niveau 2 en natation.	p.713
Tableau n°178 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1949, maître EPS, CREPS de Houlgate 1970-1972, niveau 2 en natation.	p.713
Tableau n°179 : Curricula réel de Madame X, née en 1958, certifiée EPS, UEREPS de Lyon 1978-1981, niveau 2.	p.714
Tableau n°180 : Caractéristiques de la sous-population des enseignants d'EPS (n=84) ayant enseigné la natation entre 1987 et 1995.	p.721

Tableau n°181 : Curricula réels liés à l'enseignement de la natation entre 1987 et 1995.	p.722
Tableau n°182 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1939, certifié d'EPS, ENSEPS 1958-1961, niveau 1 en natation.	p.724
Tableau n°183 : Curricula réels de Madame X, née en 1941, certifiée d'EPS, IREPS Paris 1962-1965, niveau 1 en natation.	p.725
Tableau n°184 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1947, certifié d'EPS, IREPS de Paris 1968-1971, niveau 2 en natation.	p.726
Tableau n°185 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1949, certifié d'EPS, IREPS de Nancy 1969-1972, niveau 1 en natation.	p.726
Tableau n°186 : Curricula réels de Madame X, née en 1952, professeur adjoint d'EPS, CREPS de Wattignies de 1970-1973, niveau 1 en natation.	p.727
Tableau n°187 : Curricula réels de Madame X, née en 1952, professeur adjoint d'EPS, CREPS de Montpellier 1971-1974, niveau 1 en natation.	p.727
Tableau n°188 : Curricula réels de Madame X, née en 1957, professeur adjoint d'EPS, CREPS de Wattignies 1973-1976, niveau 1 en natation.	p.728
Tableau n°189 : Curricula réels de Madame X, née en 1949, certifiée d'EPS, ENSEPS 1968-1972, niveau 1 en natation.	p.728
Tableau n°190 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1959, professeur adjoint d'EPS, CREPS de Montry 1979-1982, niveau 1 en natation.	p.729
Tableau n°191 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1960, professeur adjoint d'EPS, CREPS de Vichy 1980-1983, niveau 1 en natation.	p.730
Tableau n°192 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1966, certifié d'EPS, UEREPS de Caen 1976-1980, niveau 1 en natation.	p.730
Tableau n°193 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1963, certifié d'EPS, UEREPS de Caen 1982-1988, niveau 2 en natation.	p.730
Tableau n°194 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1938, certifié d'EPS, CREPS de Dinard 1959-1961, niveau 1 en natation.	p.731
Tableau n°195 : Curricula réels de Madame X, née en 1950, certifiée d'EPS, IREPS Paris 1969-1972, niveau 1 en natation.	p.732
Tableau n°196 : Curricula réels de Madame X, née en 1956, professeur adjoint d'EPS, CREPS de Wattignies de 1973-1977, niveau 1 en natation.	p.732
Tableau n°197 : Curricula réels de Madame X, née en 1957, certifiée d'EPS, UEREPS Clermont-Ferrand 1976-1980, niveau 1 en natation.	p.733
Tableau n°198 : Curricula réels de Madame X, née en 1957, professeur adjoint d'EPS, CREPS de Montpellier 1975-1979, niveau 1 en natation.	p.733
Tableau n°199 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1959, professeur adjoint d'EPS, CREPS de Toulouse de 1979-1982, niveau 3 en natation.	p.734

Tableau n°200 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1966, certifié d'EPS, UEREPS de Caen 1976-1980, niveau 1 en natation.	p.734
Tableau n°201 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1966, certifié d'EPS, UEREPS de Rennes 1976-1980, niveau 2 en natation.	p.734
Tableau n°202 : Curricula réels de Madame X, née en 1955, certifiée d'EPS, UEREPS de Bordeaux 1980-1985, niveau 1 en natation.	p.735
Tableau n°203 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1955, certifié d'EPS, UEREPS de Nancy 1974-1977, niveau 2 en natation.	p.735
Tableau n°204 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1942, certifié d'EPS, CREPS de Rennes, de Talence, de Strasbourg 1960-1964, niveau 3 en natation.	p.736
Tableau n°205 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1949, professeur adjoint d'EPS, CREPS de Houlgate 1970-1973, niveau 1 en natation.	p.737
Tableau n°206 : Curricula réels de Monsieur X, né en 1949, certifié d'EPS, UEREPS de Caen 1982-1986, niveau 1 en natation.	p.737

Table des matières	
Introduction générale	p.5
Première partie : Des concepts à la démarche	p.26
Chapitre 1. Curriculum. Socialisation professionnelle. Savoirs	p.27
1. Le curriculum	p.28
1.1. Le curriculum formel	p.28
1.2. Le curriculum réel	p.31
1.3. Le curriculum caché	p.34
1.4. Pratiques pédagogiques et pratiques didactiques	p.35
2. La construction et la professionnalisation des identités professionnelles	p.39
2.1. La socialisation des identités : un concept omniprésent	p.39
2.2. Le processus de formation et de professionnalisation	p.60
2.3. La professionnalisation du métier d'enseignant mythe ou réalité	p.73
3. Savoirs des enseignants et rationalité pratique	p.80
3.1. Savoirs et rapport aux savoirs des enseignants	p.80
3.2. L'acteur enseignant et la rationalité pratique : les différentes approches sociologiques de l'action	p.95
3.3. Les logiques d'action : entre formation initiale, continue, permanente, et expérientielle	p.113
Chapitre 2. Des acteurs et des pratiques pédagogiques en EPS : objets d'histoire	p.129
1. L'évolution des profils sociologiques des acteurs ordinaires de l'EPS	p.132
1.1. Avant 1945 : un recrutement populaire	p.133
1.2. De la Libération à la fin des années 70 : un recrutement qui s'embourgeoise	p.136
1.3. Début des années 80 : un embourgeoisement maintenu	p.145
1.4. Fin des années 80 au début des années 90 : un embourgeoisement déclinant	p.150
2. L'évolution des formations et des structures de formations entre 1945-1995	p.156
2.1. La pluralité des études en EPS (1945-1995)	p.157
2.2. Un relatif allongement des études	p.158
2.3. Une élévation du niveau d'études requis	p.160
2.4. La permanence des concours d'admission	p.160
2.5. Vers une universitarisation et une monopolisation des études en EPS en STAPS	p.161

3.	L'évolution des profils de professionnalité recherchés	p.163
3.1.	Les professeurs certifiés : de l'animateur charismatique à l'ingénieur didacticien (1947-1989)	p.163
3.2.	Les maîtres et les PA d'EPS : des pédago-techniciens du sport (1945-1985)	p.174
4.	Identités professionnelles et conceptions de l'EPS	p.181
4.1.	L'étude Michel Salavin : formation initiale et conceptions des enseignants d'EPS (1947-1974)	p.181
4.2.	L'étude de Yves Gougeon : les ambiguïtés identitaires d'une discipline scolaire et d'un corps professoral	p.186
4.3.	L'étude de Thérèse Roux-Perez : identité professionnelle et modes d'implications privilégiés	p.189
4.4.	L'étude de Pierre Lorca : les tribus en EPS	p.193
4.5.	Etre professeur d'EPS en 2009	p.196
5.	Historiographie des pratiques pédagogiques en EPS	p.200
5.1.	Pratiques pédagogiques révolues et sources indiciaires	p.200
5.2.	Recherches universitaires et pratiques pédagogiques passées en EPS	p.209
Chapitre 3. Corpus, méthodologie, population étudiée		p.227
1.	Des archives écrites, filmiques, iconographiques	p.227
1.1.	La conduite de la recherche : le temps, les lieux, les outils	p.229
1.2.	Des archives écrites	p.230
1.3.	Des archives iconographiques ou filmiques	p.234
1.4.	Des sources privées ou semi-officielles	p.236
2.	Des archives aux résultats	p.238
2.1.	Identification du curriculum formel (1945-1986)	p.239
2.2.	Formalisation des savoirs acquis sur la natation et son enseignement (1946-1995)	p.240
2.3.	Identification des curricula réels (1950-1995)	p.241
3.	Faire de l'histoire : une épistémologie de la lacune	p.242
3.1.	Des archives incomplètes	p.242
3.2.	De la mémoire à l'histoire ou de l'histoire au risque de la mémoire	p.243
3.3.	La mémoire collective : une historicité non-historique sous-influences	p.250
3.4.	Documents et mémoire : une plus value pour l'histoire	p.251

4.	Recherche et caractéristiques de la population étudiée	p.252
4.1.	La recherche de témoins : un travail long et délicat	p.252
4.1.	Caractéristiques générales et représentativité de l'échantillon étudié : des professeurs, des maîtres, et des professeurs adjoints	p.253
4.3.	Un échantillon sociologiquement conforme à ses pairs	p.258
4.4.	Niveaux d'expertise et d'expérience dans l'activité natation	p.259
4.5.	Affectations de l'échantillon dans les établissements scolaires	p.267
Deuxième partie : Résultats. Du formel au réel ?		p.269
Chapitre 1. Les curricula formels en natation 1945-1995		p.271
1.	L'épistémologie des savoirs scolaires	p.271
2.	La sociologie des curricula formels de l'EPS	p.277
3.	L'EPS et la natation à la Libération	p.283
3.1.	La natation dans les IM de 1945 : une natation scolaire sous influence hygiénique	p.294
3.2.	Une natation enseignée dans la séance de plein air	p.300
3.3.	Un enseignement natatoire par les méthodes actives	p.301
3.4.	La natation, un sport de base hygiénique	p.309
4.	Une natation correctrice par les <i>gestes sportifs</i> 1959	p.312
4.1.	Enseigner les <i>gestes sportifs</i> , oui mais lesquels ?	p.317
4.2.	Utiliser des « <i>exercices éducatifs sportifs</i> »	p.321
4.3.	Quels <i>gestes sportifs</i> pour la natation scolaire ?	p.323
4.4.	Une natation sans piscines	p.327
4.5.	Quand l'évaluation de l'EPS devient obligatoire : 50m nage libre	p.328
4.6.	Apprendre la brasse élémentaire	p.331
5.	Vers une natation sportive 1962	p.335
5.1.	Vers l'enseignement des nages sportives	p.338
5.2.	Pour une pédagogie de l'altérité	p.340
5.3.	Des piscines en projet	p.344
5.4.	La natation au baccalauréat : 50 mètres nage libre	p.345
5.5.	La sportivisation de la natation scolaire prescrite	p.347

6.	Une natation au service de l'efficience motrice sportive 1967	p.349
6.1.	Les vertus de la répétition et la question de la motivation des élèves	p.360
6.2.	De la maîtrise du milieu aquatique à l'apprentissage des quatre nages sportives	p.364
6.3.	L'entraînement sportif et la spécialisation technique	p.370
6.4.	L'évolution des techniques de nage et l'universalisme sportif	p.372
6.5.	Des épreuves d'EP aux épreuves sportives : de la nage libre aux quatre nages sportives	p.377
6.6.	L'acculturation scolaire de la natation course ou la conquête de l'eau	p.379
7.	Une natation ouverte sur une polyculture technique 1985-1995	p.384
7.1.	L'élève au centre des préoccupations pédagogiques et les affres du technicisme	p.386
7.2.	Au collège et au lycée : entre APS et pratiques sportives	p.393
7.3.	À la recherche d'une entente cordiale autour du modèle E-R-P	p.397
7.4.	L'essor des piscines couvertes	p.401
7.5.	La natation un sport de glisse	p.403
7.6.	Une natation scolaire culturellement sportive	p.404
8.	Une natation hygiénique, utilitaire, et sportive 1945-1995	p.408

Chapitre 2. La construction sociale des savoirs et des logiques d'action

	: entre formations initiales, univers professionnel, et champ sportif 1945-1995 (Vol. II)	p.424
1.	Les formations initiales des cadres de l'EPS 1945-1994	p.428
1.1.	Maîtres et professeurs d'EPS à la Libération 1945-1959	p.428
1.1.1.	Le CAPEPS et les épreuves de natation 1945-1959 : quels savoirs exigés ?	p.431
1.1.2.	Les savoirs aquatiques maîtrisés d'après les rapports de jurys : des savoirs minimaux	p.446
1.1.3.	La natation avant l'entrée à l'ENSEP : IREPS et CREPS et la préparation physique	p.456
1.1.4.	L'ENSEP et la conception « schœbelienne » de la natation	p.460
1.2.	Du monitorat d'EP à la maîtrise d'EPS 1942-1959	p.473
1.2.1.	Le recrutement des élèves-maîtres en chiffres	p.475
1.2.2.	Les élèves-maîtres d'EPS, des techniciens du sport	p.476
1.2.3.	Analyse fonctionnelle et comparative entre la maîtrise d'EPS et le CAPEPS	p.477
1.2.4.	Les sessions normales, réservées et spéciales du diplôme de maître d'EPS	p.482
1.3.	Maîtres et professeurs d'EPS au début de la Ve République : une sportivisation à deux vitesses 1959-1967	p.496
1.3.1.	Le CAPEPS et la sportivisation des épreuves aquatiques	p.499

1.3.2. Rapports de jurys du CAPEPS et les savoirs aquatiques maîtrisés par les élèves-professeurs	p.508
1.3.3. La natation aux ENSEPS : de Schoebel à Guilbert ou de l'élève nageur à l'élève technicien	p.515
1.3.4. Elèves-professeurs en CREPS ou en IREPS, des conditions disparates de formation	p.519
1.3.5. Elèves-professeurs, des formations natatoires hétérogènes	p.528
1.3.6. Le diplôme de maître d'EPS ou la relative désportivisation des savoirs aquatiques exigés	p.529
1.3.7. La natation aux élèves-maîtres dans des CREPS, des formations aquatiques plurielles	p.532
1.4. Maîtres, professeurs adjoints d'EPS, professeurs d'EPS : du ministère de la Jeunesse et des Sports à l'Éducation nationale 1967-1984	p.537
1.4.1. Vers une relative démocratisation quantitative de l'encadrement de l'EPS	p.538
1.4.2. Du professeur d'EPS animateur vers l'ingénieur didacticien	p.541
1.4.3. Le CAPEPS et la mise en place des options et des polyvalences sportives 1967-1981	p.541
1.4.4. Les savoirs aquatiques maîtrisés d'après les rapports de jury de CAPEPS	p.551
1.4.5. Les savoirs aquatiques dispensés aux élèves-professeurs : ENSEPS, CREPS, IREPS, UEREPS	p.556
1.4.6. Du maître d'EPS au professeur adjoint d'EPS 1967-1984 : quels savoirs aquatiques ?	p.577
1.5. La souveraineté du CAPEPS et de l'agrégation 1984-1994	p.598
1.5.1. Le CAPEPS externe et les épreuves de natation 1984-1994	p.600
1.5.2. Les savoirs aquatiques maîtrisés d'après les rapports de jury (CAPEPS externe)	p.604
1.5.3. Les savoirs aquatiques dispensés dans les UEREPS	p.615
1.6. Vers une relative homogénéisation et amélioration des savoirs aquatiques transmis et des conditions locales de formation 1945-1995	p.622
2. Univers professionnel : entre formation continue et auto formation 1945-1995	p.625
2.1. La formation professionnelle continue : un lieu de partage des savoirs d'action professionnelle	p.626
2.2. Les revues professionnelles : l'hégémonie de la <i>Revue EP.S</i> 1950-1995	p.634
2.3. Les ouvrages et les vidéos de référence en natation	p.648
2.4. Les rencontres au travail : les collègues spécialistes de natation, les MNS, les entraîneurs de Natation	p.661
2.5. L'univers professionnel, espace de création, de diffusion et d'homogénéisation des savoirs aquatiques 1945-1995	p.663
3. Univers sportif et formations natatoires extrascolaires 1951-1994	p.663
3.1. Le premier diplôme de maître nageur sauveteur 1951	p.664

3.2. Le premier diplôme d'État de moniteur de natation sportive 1954	p.665
3.3. Du Brevet d'État d'entraîneur de natation sportive au Brevet d'État à trois degrés 1966-1972	p.668
3.4. Du MNS au Brevet d'État d'éducateur sportif des activités de la natation 1965-1994	p.672
4. Souvenirs d'apprentis nageurs et de nageurs : la question du rapport aux savoirs à enseigner	p.679
5. Univers professionnel et champ sportif : entre homogénéisation et enrichissement des savoirs aquatiques 1945-1995	p.684

Chapitre 3. L'évolution des curricula réels liés à l'enseignement de la natation en EPS (2 nd degré) entre 1950-1995	p.687
1. Une natation de la débrouillardise 1950-1960	p.689
1.1. Exemples de curricula réels au collège 1950-1960	p.692
1.2. Exemples de curricula réels au collège et au lycée 1952-1960	p.693
2. Une natation à l'ombre du sport 1961-1986	p.696
2.1. Exemples de curricula réels au collège 1961-1986	p.701
2.2. Exemples de curricula réels au collège et au lycée 1961-1986	p.709
2.3. Exemples de curricula réels au lycée professionnel 1963-1986	p.712
3. Une natation d'apparence sportive et autotélique ou « épsienne » 1987-1995	p.720
4. Des curricula réels relativement disparates mais conformes à la parole d'autorité 1950-1995	p.743

Conclusion générale	p.746
---------------------	-------

Pour ne pas conclure : les limites et les perspectives de notre travail de recherche	p.751
--	-------

Sources	p.752
---------	-------

Bibliographie	p.771
---------------	-------

Liste des abréviations	p.788
------------------------	-------

Liste des tableaux et figure	p.792
------------------------------	-------

Table des matières	p.803
--------------------	-------

Annexes (Volume III)	
----------------------	--

