

ESQUISSE D'UNE MÉTHODOLOGIE COMPRÉHENSIVE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN ALTERNANCE DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE (EP) ET/OU DU SPORT ET/OU DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS)

**Céline DUBOIS-HERON,
Université de Pau et des Pays de l'Adour, France**

On peut supposer que les pratiques d'enseignement mises en œuvre par les enseignants dans une discipline donnée¹ sont influencées d'une part par un contexte général et d'autre part, par leur propre expérience d'élève, d'élève-enseignant et d'enseignant. Le contexte général est constitué par l'environnement de la discipline. S'y enchevêtrent des approches historique, économique, sociologique, institutionnelle... Une approche plus anthropologique, qui situe l'enseignant au cœur de ses pratiques, permet d'avancer vers l'idée d'une certaine autonomie des acteurs dans la discipline. C'est l'enchevêtrement, l'interaction de ces deux influences que nous souhaitons regarder autour des pratiques d'enseignement.

L'intention de cet article consiste à interroger l'enchevêtrement entre hétéro et auto-référentiations afin d'esquisser une approche compréhensive des pratiques d'enseignement en alternance. Dans cet esprit, les travaux de Piaget, de Varela, et de Lerbet, nous serviront de base théorique. Par ailleurs, nous tenterons de lire, à partir des travaux d'un praticien-théoricien de l'éducation physique, G. Hebert, l'interaction envisagée par cet auteur entre environnement et pratiques d'enseignement. Sa visible appartenance à un modèle où environnement et pratiques d'enseignement s'auto-justifient permettra de poser les limites méthodologiques d'une recherche qui s'intéresse à l'observation du changement des pratiques pédagogiques et à leur compréhension.

I - CONTEXTUALISATION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE

I - 1 Contexte de la recherche

Nous travaillons dans le cadre de la formation des enseignants. Ces derniers ont la particularité de travailler dans des établissements scolaires,² où les élèves sont engagés dans un processus de formation par alternance. Après quinze jours de stage sur un lieu professionnel, les élèves reviennent en centre de formation pour une période équivalente. Il est évident que nous ne pouvons pas réduire l'alternance à cette vision organisationnelle du temps. Il apparaît cependant, de cette vision organisationnelle du temps, que les enseignants ont un certain nombre de questions concernant l'organisation de leurs enseignements. Nous allons éclairer notre propos autour de deux questions qui nous semblent être redondantes.³⁰

I - 2 Questionnement des enseignants

◆ première question : pour l'Éducation Physique et Sportive (EPS), un des premiers niveaux de questionnement, pour ces enseignants, est le suivant : comment faire progresser des élèves dans des apprentissages moteurs si ces derniers sont absents deux semaines par mois ? Cette interrogation pose en toile de fond une représentation de ce qui se dit dans la logique disciplinaire des pratiques pédagogiques. Ces « dits » s'articuleraient, par exemple, autour de l'idée que les apprentissages moteurs ne peuvent s'inscrire que dans la durée, la répétition. Cette entrée, par la logique disciplinaire, nous semble heurter les pratiques pédagogiques des enseignants en particulier lorsque ces derniers souhaitent reproduire des directives au sens strict ;

¹ Si l'on considère l'environnement de la discipline, il nous est apparu difficile de fixer définitivement la terminologie même de la discipline. En effet, si les programmes, dans leur ensemble, et quelles que soient les classes considérées, parlent aujourd'hui d'Éducation Physique et Sportive (EPS), on peut identifier, par exemple, au début du siècle, une autre terminologie : Éducation Physique (EP). Par ailleurs, alors qu'aujourd'hui, au regard des programmes, la terminologie serait fixée à EPS, on peut repérer derrière B-X René, (1997. p15) que les enseignants utilisent des dénominations multiples lorsqu'ils évoquent la discipline qu'ils enseignent. Ainsi, « les uns parlent d'activité physique, les autres de pratiques corporelles, de sport ou de loisirs, d'autres enfin d'Éducation Physique ». Pour notre travail, nous avons choisi de conserver trois terminologies qui nous semblent rassembler les différentes dénominations : l'Éducation Physique, le sport et l'Éducation Physique et Sportive.

² Ces établissements scolaires accueillent des jeunes et des adultes de la 4^{ème} au BTS. La première Maison Familiale Rurale (MFR) est née en 1937. On dénombre aujourd'hui 500 maisons familiales, Instituts Ruraux d'Éducation et d'Orientation (IREO) ou Centre de Formation Professionnel (CFP) en France métropolitaine et quasiment le même nombre à l'étranger. Sous un statut associatif privé, les MFR dépendent généralement du Ministère de l'Agriculture.

³⁰ Ces questions d'enseignants sont issues de différents bilans de formation effectués en début ou en fin de stage de formation.

◆ seconde question : si nous considérons maintenant l'alternance non comme un temps partiel mais comme « un temps plein de formation »,³¹ il apparaît qu'au niveau pédagogique nous devons tenir compte de ce qui se passe sur le lieu de stage ou en tous les cas que la structuration des séquences pédagogiques tiennent compte du vécu des élèves.³² Les formations alternées situent en effet l'expérience de chacun au cœur de l'apprentissage³³ impliquant une multi-référentialité dans la mise en problème et une multiplicité de traitement des situations. Cette mise en intrigue est bien différente de la méthodologie de l'exercice car elle oblige à l'obstacle d'être autre chose qu'un agencement de situations proposé par l'enseignant en vue de permettre à l'élève la résolution de problème. La seconde question des enseignants est alors la suivante : comment s'appuyer sur le vécu sportif des élèves pour leur permettre la construction de problèmes moteurs alors que l'on sait que l'alternance semble interdire toute pratique fédérale ? Cette interrogation pose un autre pré-supposé lié à la logique disciplinaire. Le support de l'EPS est le sport. De ce pré-supposé naît alors souvent une tension entre une pratique d'enseignement centrée sur la construction de situation-problème par l'enseignant, en relation avec une logique d'enseignement d'un sport, et une pratique pédagogique qui privilégierait la construction de problèmes par les élèves.

Les deux questions que nous venons d'évoquer n'épuisent évidemment pas le questionnement des enseignants. Elles permettent cependant de mettre en évidence les tensions vécues par les enseignants d'Education Physique et Sportive de notre institution au regard d'un environnement disciplinaire singulier. Elles permettent également de mettre en évidence une construction de pratiques d'enseignement, par des enseignants, liée à une logique disciplinaire (celles de l'EPS) et à un milieu d'exercice de ces pratiques avec ses propres logiques disciplinaires (l'EPS en MFR). On pourrait alors supposer que les pratiques d'enseignement permettraient de lire la recherche par ses enseignants d'une certaine cohérence entre ces deux pôles.

Nous allons tenter maintenant d'armer notre travail théoriquement afin de construire notre problématique en liant concept théorique et questionnement des enseignants.

II - PREMIERES APPROCHES THEORIQUES ET ESQUISSE METHODOLOGIQUE

Notre regard se focalise autour des pratiques d'enseignement. En cela, elles représentent un observable. Pour spécifier le vocabulaire que nous utilisons, nous dirons que nous regardons ce que l'environnement dit des pratiques d'enseignement - ainsi, par exemple, qu'est-ce que les instructions officielles disent des pratiques d'enseignement ? - et ce que la personne dit de ses pratiques d'enseignement. Ainsi, pouvons-nous imaginer de pouvoir appréhender les similitudes, différences, antagonismes existants. Cependant derrière G. Lerbet, il nous semble devoir distinguer l'environnement du milieu.

II - 1 Environnement, milieu et système-personne : l'approche de G. Lerbet,

L'environnement serait constitué de l'ensemble des informations disponibles sur les pratiques d'enseignement. La particularité serait que ces dernières ne seraient pas intégrées par les personnes. Ainsi, on peut supposer que le manuel de 1891 qui guide de façon assez précise les pratiques d'enseignement,³⁴ oriente sans doute très peu les pratiques d'enseignement des enseignants d'aujourd'hui. Le milieu, quant à lui, serait constitué par un certain nombre d'informations issues de l'environnement qui aurait, chez la personne, une certaine résonance.³⁵ Cette nuance, qui fait du milieu un « intégré » du système-personne, nous permet de préciser encore notre proposition de départ.

Notre objet est un système : le système-personne. Ce système est envisagé, au niveau méthodologique, comme un système ouvert mais trivial, c'est à dire, pour faire court, un système où il y a des échanges avec l'environnement mais où les entrées dépendent du retour des sorties. A l'intérieur de ce système, nous regardons ce que l'environnement dit des pratiques d'enseignement à une personne et ce que la personne dit des pratiques d'enseignement dans son milieu.³⁶

³¹ Ozanam, Jacques, « Les Maisons Familiales, un anti enseignement ». In : Education et développement. « L'alternance École Travail, l'expérience des Maisons Familiales Rurales ». n° 84. 03/1973. p50.

³² Ozanam nous indique que « c'est la relation entre ces deux périodes qui est formatrice » (id. p50). « L'adolescent s'éduque de façon totale à la fois grâce à la continuité et aux liaisons entre les périodes dans la vie (non exclusivement attachées au stage, ajouté par nous) et à la Maison Familiale ».

³³ Cf. notamment Geay, André. 1998. « L'école de l'alternance ». Paris. L'Harmattan. 193p.

³⁴ Ainsi, « quand on veut obtenir de l'exercice musculaire ses effets généraux, il faut rechercher les exercices qui essoufflent, et ne pas s'en tenir à ceux qui fatiguent. Ces derniers produisent surtout des effets locaux... » « Manuel d'exercices gymnastiques et de jeux scolaires ». 1891. Paris. Hachette. p63.

³⁵ Le concept de milieu « procède de la signification (prise en considération) de l'environnement par le système envisagé ». Lerbet, Georges. 1993. « Approche systémique et production de savoir ». Paris. L'Harmattan. 276p. p72.

³⁶ Cette position interroge la posture du chercheur. Cette interrogation ne sera pas développée dans le cadre de cet article. Cependant, nous ne pouvons pas éviter de dire combien finalement nos choix méthodologiques interrogent notre posture. Ainsi, par exemple, notre angle d'attaque permet de lire une petite partie du monde qui nous (chercheur) entoure ou/et qu'il (le chercheur) entoure et esquisse un visage impliqué du chercheur bien à la marge du visage traditionnel de distanciation du chercheur. Il nous semble aujourd'hui que notre angle d'attaque renvoie à la faible complexité du système parce qu'il est élaboré par nous-même et donc à la forte trivialité du système élaboré par nous-même. Ainsi, peut-on dire que les pratiques d'enseignement ne peuvent se lire qu'autour de ce que le milieu dit des pratiques d'enseignement à une personne et ce que la personne dit des pratiques d'enseignement dans son milieu ? Derrière Koplán, Atlan, et Dupuy, et plus particulièrement derrière Von Foerster, la mesure de la faible complexité du système évalue la faible influence des agents libres considérés isolément sur l'environnement et donc leur forte aliénation. C'est sans doute dans l'explicitation de cette forte aliénation que nous forgerons, assez paradoxalement, notre moindre

II - 2 Hétéro et auto-référentiations : l'approche piagétienne

II - 2.1 Méthodologie générale

J. Piaget,³⁷ nous apporte quelques modèles de lecture de l'enchevêtrement de l'auto et de l'hétéro-référentiations. Ainsi, « *la société est l'unité suprême et l'individu ne parvient à ses inventions ou constructions intellectuelles que dans la mesure où il est le siège d'interactions collectives dont le niveau et la valeur dépendent naturellement de la société en son ensemble* ». Pour le dire autrement, la construction d'une société d'une part et celle d'un individu de l'autre n'est pas tenable. Il nous invite donc à cet enchevêtrement entre hétéro et auto-référentiations. Au niveau méthodologique, il choisit de lier le biologique et le cognitif tant il y a une continuité³⁸ entre les processus d'adaptation de l'organisme au milieu extérieur et les processus psychologiques de l'intelligence. Il propose donc des concepts issus de la biologie pour appréhender ces processus.

II - 2.2 Le concept d'adaptation via les mécanismes d'assimilation et d'accommodation

Le processus « englobant » est l'adaptation. Au niveau biologique, l'adaptation est caractérisée par l'équilibre entre deux mécanismes fondamentaux, l'assimilation et l'accommodation, à la fois antagonistes et complémentaires,³⁹ qui régissent les échanges de l'être vivant avec son environnement. Le mécanisme d'assimilation⁴⁰ correspond à « *l'intégration à des structures préalables, qui peuvent demeurer inchangées ou sont plus ou moins modifiées par cette intégration même, mais sans discontinuité avec l'état précédent, c'est à dire sans être détruites et en s'accommodant à la nouvelle situation* » (Piaget, 1967. p20). L'accommodation est le processus par lequel cet organisme se modifie en fonction des pressions qu'exercent sur lui le milieu. L'assimilation et l'accommodation sont alors les deux faces d'un jeu interactionnel entre l'organisme et le milieu. Ce jeu laisserait « *poindre une sorte de point d'équilibre autour duquel s'articule l'émergence autonome adaptative... C'est lui (point d'équilibre) qui laisserait la place aux développements ultérieurs et, si équilibration il y a, c'est autour de cet axe (bio-cognitif creux) émanant du sujet qu'il semble falloir poser celle-ci (équilibration) et non par rapport à quelque sommet qui lui serait extérieur* ». (Lerbet, 1995. p50)⁴¹

II - 3 Modélisation du système-personne de G. Lerbet, autour de l'adaptation piagétienne

Pour énoncer sous une forme mathématique ces trois postures, G. Lerbet, propose de lire une partie de sa modélisation du système-personne par l'enchevêtrement entre environnement et personne⁴² de la manière suivante :

- ◆ une première relation, l'accommodation, peut s'énoncer comme suit : la personne dépend de son environnement soit P est fonction de E soit encore ($P=f(E)$) ;
- ◆ une seconde relation, l'assimilation, peut s'énoncer comme suit : l'environnement dépend de la personne soit E est fonction de P soit encore ($E=f(P)$) ;
- ◆ l'adaptation piagétienne traduit alors un jeu d'interactions complexes entre $p=f(e)$ et $e=f(p)$.

Nous avons choisi d'illustrer ces différentes modélisations autour des travaux d'un praticien-théoricien de l'éducation physique : Georges Hébert,.

III - LES TRAVAUX DE G. HEBERT,

G. Hébert, (1875-1957) est à la fois un praticien et un théoricien de l'Education Physique. Au congrès de l'éducation physique et du sport de Paris en 1913, qui marque son triomphe,⁴³ il est lieutenant de vaisseau et instructeur des pupilles et des fusiliers de marine. Mais il est aussi l'auteur de nombreux ouvrages qui déclinent ses convictions de l'éducation physique autour de la « méthode naturelle ».

III - 1 L'environnement d'Hébert,

On peut dire que la méthode naturelle fonde sa pertinence sur l'observation de l'environnement et plus particulièrement sur l'interaction entre développement physique et nature : « *ainsi, par exemple, il suffit à un quadrupède de marcher, de courir, de sauter, de faire avec ses membres ou son corps tous les efforts utiles à son entretien pour parvenir à son développement complet* » (p1).⁴⁴ L'état de nature est le seul qui permette ce

aliénation faisant apparaître toute l'incomplétude-complétude de notre travail... Koppel, Mosche, Atlan, Henri, Dupuy, Jean-Pierre, « Complexité et aliénation. Formalisation de la conjecture de Von Foerster ».

³⁷ Piaget, Jean. 1967. « Biologie et connaissance ». Paris. Gallimard. 510p.

³⁸ Une des hypothèses de cet ouvrage est que « les fonctions cognitives prolongent les régulations organiques » p.509.

³⁹ Sur le caractère antagoniste et complémentaire des deux mécanismes cf. Piaget, Jean. 1977. « La construction du réel chez l'enfant ». Neuchâtel. Delachaux et Niestlé. p309. 342 p.

⁴⁰ Piaget illustre l'assimilation de la façon suivante : « quand un lapin mange des choux, les choux se transforment en lapin et non l'inverse ».

⁴¹ Lerbet, Georges. 1995. « Bio-cognition, formation et alternance ». Paris. L'Harmattan. 181p.

⁴² Lerbet, Georges. 1998. « L'autonomie masquée, histoire d'une modélisation ». Paris. L'Harmattan. 162p. Pour construire sa modélisation du système-personne G. Lerbet, utilise, entre autre, l'adaptation piagétienne.

⁴³ Andrieu, Gilbert. « L'éducation physique au 20ème siècle : une histoire des pratiques ». Les cahiers du sport. Librairie du sport. Collection dirigée par Bertrand During. Le « chapitre I : l'amélioration du capital humain », est conclu par (G.) Une synthèse spectaculaire, le triomphe d'Hébert, au congrès de 1913.

⁴⁴ Hébert, Georges. 1934. « L'éducation physique ou l'entraînement complet par la méthode naturelle » Exposé et résultats. Huitième édition. Paris. Vuibert. 168p.

développement physique : « à l'époque actuelle, sur la surface entière du globe, les plus remarquables spécimens humains de force, de beauté et de santé se rencontrent surtout parmi les individus de certaines peuplades sauvages ou de tribus à peine civilisées » (p2). L'observation « du sujet civilisé » lui permet d'avancer l'idée que ce dernier « n'a pas... la possibilité de mener une existence conforme aux lois de la nature et de donner libre cours à son besoin naturel d'activité » (p8). Ainsi, « par exemple, le paysan ne court jamais » (p9).

Cet appui sur la nature n'est cependant pas le seul élément de l'environnement propre à Hébert. Les débuts de l'éducation physique⁴⁵ sont en effet soumis aux querelles des différentes méthodes. Ces dernières servent aussi d'environnement à Hébert. Ainsi, le chapitre VI de « l'éducation physique ou l'entraînement complet par la méthode naturelle » s'intitule : « Supériorité incontestable de la méthode naturelle sur les autres méthodes » (p19).

Dans le cadre de cet article, nous avons choisi de limiter à ces deux aspects, la description de l'environnement chez Hébert.

III - 2 Les pratiques d'enseignement d'Hébert

Ces dernières se déclinent autour de la leçon-type.⁴⁶ La durée, l'intensité, les règles de travail mais aussi le type d'exercice à proposer avec une distinction opérée entre les exercices éducatifs élémentaires et les exercices utilitaires indispensables sont précisés avec forte exactitude. Même le repos complet est décrit et organisé : « Le repos complet consiste à cesser brusquement tout travail durant le temps nécessaire pour ramener la circulation à son état normal et faire disparaître la sensation de gêne dans les parties du corps qui viennent d'être mises en action » (1941, p10). Du coup, « dans une séance de travail bien ordonnée ou bien conduite, les repos complets doivent être insignifiants et ne durer que quelques secondes ».

Enfin, il convient de noter que l'évaluation des pratiques d'enseignement constitue un incontournable de la méthode naturelle. De magnifiques planches illustrent les effets de la méthode naturelle (Hébert, 1934. cf. planche 3. p23 où l'on présente d'une part des types de sujets non encore éduqués et d'autre part des sujets, « élèves particuliers de l'auteur, normalement développés par la méthode naturelle »).

Si, par cette lecture nous pouvons disjoindre environnement et pratiques d'enseignement de l'enseignant, il est évident que l'un est fonction des autres et réciproquement.

III - 3 L'adaptation hébertienne

Au regard de ces différents aspects de la méthode naturelle, il nous semble que l'adaptation hébertienne peut se lire autour d'une justification des pratiques d'enseignement d'Hébert, par l'environnement et par un renforcement de l'environnement par ses pratiques d'enseignement.

Le système semble d'une cohérence remarquable et ne laisser place à aucun point aveugle. Ainsi, la planche 3 présentée ci-dessus, nous indique que l'homme civilisé, nouvellement recruté, est particulièrement malingre et qu'une éducation par la méthode naturelle permet de développer le malingre en musclé. Il nous semble, qu'à l'instar du « point de départ » de Piaget, (1977. p310) dans l'élaboration de l'univers par l'enfant, assimilation et accommodation sont relativement indifférenciés l'un par rapport à l'autre. Piaget, parle « d'indifférenciation chaotique » dans la mesure où « c'est à ce niveau que le monde extérieur et le moi demeurent indissociés au point que ni objet ni objectivations spatiales, temporelles ou causales ne sont possibles » (1977. p310). Le système hébertien semble tourner sur lui-même. Ainsi, par exemple, toute accommodation (et les attaques successives des autres méthodes ont nécessité des accommodations) nous semble modifier le système sans vraiment le modifier. Derrière Watzlawick, on peut dire que plus ça change et plus c'est la même chose.

Mais ce que semble nous dire aussi le discours d'Hébert, c'est combien le système est finalement fonction de lui-même. Sans doute, nous devons faire un petit détour par Varela, pour enrichir encore l'adaptation piagétienne. Ce dernier, utilise le concept de « couplage structurel » pour appréhender les processus interactifs d'hétéro-référence où les interactions « produiront une sélection continue au sein des structures possibles du système » (Varela, 1989. p64)⁴⁷ et celui de « clôture opérationnelle » pour décrire cette capacité qu'ont les systèmes à produire du même qu'eux. On peut ainsi conjecturer que le système d'Hébert, s'auto-consisterait progressivement dans un processus de renforcement perpétuel puisque les pratiques d'enseignement conforterait l'environnement et réciproquement.

Si Hébert, nous a permis de poser combien un système pouvait être fonction de lui-même, renvoyant à ce que G. Lerbet, (1998. p18), il appert que la lecture de ce discours soit difficilement « opérationnel » pour appréhender le système-personne. En effet, il semble s'inscrire dans une logique tautologique et positiviste qui laisse peu de place à l'incomplétude. Il semble cependant que Hébert, à l'instar d'autres spécialistes de l'Education Physique, nous aide à appréhender ce qui peut constituer l'environnement de la discipline pour les enseignants incluant du coup, une logique de l'Education Physique à l'EPS.

IV - RETOUR A NOS DEUX QUESTIONS DE DEPART

Dans les deux questions des enseignants, nous pouvons lire, au regard des pratiques d'enseignement, l'environnement de la façon suivante.

L'environnement « dit » que les apprentissages moteurs ne peuvent s'inscrire que dans la durée, la répétition. Ainsi, pour enseigner la brasse, il faut faire répéter un certain nombre de fois les mêmes mouvements dans un temps relativement compté (on enseigne difficilement la brasse en allant une fois par mois à la piscine). Il

⁴⁵ C'est en 1880 que l'Education physique devient matière obligatoire dans l'enseignement (primaire). Pour le secondaire, il faudra attendre 1925.

⁴⁶ Hébert, Georges. 1941. « Leçon-type d'entraînement ». Paris. Vuibert. 206p.

⁴⁷ Varela, Francisco. « Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant ». Paris. Seuil. 238p.

semble que ce « dit » s'articule autour de la logique sportive mais aussi autour de la logique de l'Education Physique et Sportive. Ces logiques, au niveau des pratiques d'enseignement mettraient en avant une méthodologie de l'exercice. Les exercices proposés seraient alors conçus comme un agencement de situations proposé par l'enseignant en vue de permettre à l'élève la résolution de problèmes (problèmes également construits par l'enseignant).

D'un autre côté, l'environnement « dit » que les élèves sont présents dans l'établissement scolaire deux semaines par mois et qu'il est bien difficile de consacrer plus de deux heures par semaine à l'enseignement de l'EPS. Les deux précédentes logiques (du sport et de l'Education Physique et Sportive) sont alors exclues. Il semble alors que ce « dit » s'articule autour d'une logique a-disciplinaire où les pratiques d'enseignement (terme ici impropre) consisteraient en un accompagnement à la construction et à la résolution de problèmes par l'élève.

L'enseignant se trouve, dès lors, devant plusieurs alternatives :

- ◆ celle de proposer des enseignements en privilégiant le premier « dit » de l'environnement. Nous rencontrons ainsi des enseignants qui nous font part de leurs difficultés à obtenir des apprentissages moteurs significatifs chez les élèves mais qui continuent cependant à travailler, par exemple, par le biais de cycles sportifs. Ainsi, ils réalisent des cycles de 4 mois de foot pour proposer au moins 7 séances pour cette discipline sportive ;

- ◆ celle de proposer des enseignements en privilégiant le second « dit » de l'environnement. Ceux-là choisissent d'emmener leurs élèves une semaine au ski ou proposent des temps forts autour d'une activité physique. D'autres encore proposent des activités interdisciplinaires qui permettent de lier course d'orientation, géographie, mathématiques... Pour d'autres encore, l'option consiste à exclure complètement l'EPS des plannings tout en proposant, en dehors des heures d'enseignement, des activités physiques. Cette dernière option, peu répandue aujourd'hui, a longtemps été privilégiée dans le passé ;

- ◆ celle de proposer des enseignements en cherchant un « compromis » entre ces deux « dits ». Certains enseignants proposent des pratiques comme les activités de pleine nature, les activités d'expression ou celles d'aventure... (en bref des activités où la performance sportive est moins prégnante). Ces pratiques nous semblent participer à cette recherche de compromis. Sans doute que le point d'équilibre entre les deux « dits » est intéressant à observer.

Il apparaît de ces différentes alternatives que l'enseignant va devoir faire un choix dans un environnement où s'enchevêtre une contradiction (c'est ainsi que l'on peut lire, nous semble-t-il les deux « dits », dans la mesure où le choix de l'un ne supporte pas le choix de l'autre. Il existe une antinomie).⁴⁸ C'est peut-être de la prise en compte de cette contradiction et de son dépassement que peuvent naître des pratiques d'enseignement innovantes, inattendues. Celles-ci, qu'il nous faudrait dès lors renommer, participeraient à nourrir ce que nous appelons : l'a-discipline.

CONCLUSION

La méthode naturelle d'Hébert, peut constituer un « dit » de l'environnement des pratiques d'enseignement autour de la logique de l'Education Physique (EP). Il nous reste encore à appréhender les « dits » de l'environnement de la logique sportive (sport) et de la logique de l'Education Physique et Sportive (EPS). Au terme de cet article se dessine aussi une autre logique que nous appelons « a-discipline ». Assez paradoxalement, elle ne peut se nommer ainsi que parce qu'elle entre en résonance avec les autres logiques.

Par ailleurs, il nous semble que, ces différentes logiques, qui visent à dessiner l'environnement des pratiques des enseignants, est fortement fonction de nous-même. En effet, nous décrétons, pour bonne part, ce que peut être l'environnement de l'autre. Ceci nous invite à poser l'idée selon laquelle le chercheur ne fait que parler « non pas de », mais « à travers » son objet.⁴⁹

BIBLIOGRAPHIE

ANDRIEU, Gilbert.

« *L'éducation physique au 20^{ème} siècle : une histoire des pratiques* ». Les cahiers du sport. Librairie du sport. Collection dirigée par Bertrand During,

GEAY, André.

(1998) - « *L'école de l'alternance* ». L'Harmattan : Paris. 193p.

HÉBERT, Georges.

⁴⁸ Pineau, Gaston. 1980. « Les combats aux frontières des organisations ». Montréal. Ed. Sciences et culture. 288p. où ce dernier, analysant les travaux de Barel, donne les deux conditions d'une contradiction : « l'existence de contraires et l'existence de leur unité ».

⁴⁹ Maffesoli, Michel. 1996. « Éloge de la raison sensible ». Essai. Paris. Grasset. 281p.

(1934) - « *L'éducation physique ou l'entraînement complet par la méthode naturelle, Exposé et résultats* ». Huitième édition. Vuibert : Paris. 168p.

(1941) - « *Leçon-type d'entraînement* ». Vuibert : Paris. 206p.

LERBET, Georges.

(1993) - « *Approche systémique et production de savoir* ». L'Harmattan : Paris. p72. 276p.

(1995) - « *Bio-cognition, formation et alternance* ». L'Harmattan : Paris. 181p.

(1998) - « *L'autonomie masquée, histoire d'une modélisation* ». L'Harmattan : Paris. 162p

MAFFESOLI, Michel.

(1996) - « *Eloge de la raison sensible* ». Essai. Grasset : Paris. 281p.

OZANAM, Jacques.

(1973) - « *Les Maisons Familiales, un anti enseignement* ». In : Education et développement. *L'alternance école travail, l'expérience des Maisons Familiales Rurales*. n° 84. 03. p50.

PIAGET, Jean.

(1967) - « *Biologie et connaissance* ». Gallimard : Paris. 510p.

(1977) - « *La construction du réel chez l'enfant* ». Delachaux et Niestlé : Neuchâtel. p309. 342p.

PINEAU, Gaston.

(1980) - « *Les combats aux frontières des organisations* ». Ed. Sciences et culture : Montréal. 288p

VARELA, Francisco.

« *Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant* ». Seuil : Paris. 238p.