

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**CONTRIBUTION DE L'EDUCATION PHYSIQUE A LA
FORMATION DE L'ELEVE.
POINTS DE VUE DES CHEFS D'ETABLISSEMENT**

V. MEES, G. CARLIER, J-P. RENARD
Institut d'Education physique et de réadaptation - UCL

Ministère de la Communauté française
*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

1. Problématique

Voilà maintenant plus de cent ans que l'éducation physique fait obligatoirement partie du cursus scolaire de tout élève belge.

A elle seule, cette longévité est un bon indicateur de la nécessité de la discipline dans la formation de l'élève. un tel argument est cependant contrebalancé par la précarité de sa situation dans l'école.

Depuis toujours, l'éducation physique est confrontée au risque d'une éviction hors du monde scolaire ou tout au moins, au risque d'une réduction importante de son volume dans la grille horaire (CEEPQ, 1994; Morrissey, 1992).

Afin de légitimer au mieux sa place dans l'école, elle doit continuellement justifier son utilité dans la formation de l'élève. Utilité dont l'expression varie en fonction des contextes et des époques.

Qu'en est-il aujourd'hui? Comment l'éducation physique justifie-t-elle actuellement sa présence dans l'école et plus particulièrement dans la formation de l'élève?

Cet article a pour objectif de présenter les réponses apportées à ces questions par un partenaire éducatif déterminant: le chef d'établissement. Déterminant, par sa position stratégique dans l'organisation et donc par l'influence qu'il peut exercer sur le fonctionnement de l'éducation physique dans son école.

2. Démarche utilisée

Deux étapes structurent la démarche de recherche.

2.1. Dans un premier temps, 28 entretiens téléphoniques semi-directifs d'une quinzaine de minutes ont été effectués avec des chefs d'établissement exerçant dans des écoles du réseau libre en Belgique francophone.

Ce premier recueil de données a permis d'explorer le sujet et de dégager des idées communes entre les chefs d'établissement interviewés à propos de la contribution de l'éducation physique à la formation de l'élève.

Ces idées communes, appelées « logiques de pensée » sont mises en évidence grâce à un classement catégoriel de l'ensemble des discours.

2.2. Dans un deuxième temps, l'importance respective de chaque logique de pensée a été évaluée à partir d'un questionnaire administré à un échantillon représentatif (n=123).

3. Résultats

3.1. Cinq logiques de pensée

Logique de pensée 1 : « Éducation physique épanouissante »

Elle rend compte d'une éducation physique qui se soucie prioritairement de l'équilibre et du bien-être général de l'élève. Bien-être considéré comme fondamental pour la réussite des études et pour la bonne gestion de la vie.

Logique de pensée 2 : « Éducation du physique »

Dans ce cas, la finalité première de l'éducation physique est le développement de la composante motrice de l'élève par l'acquisition de compétences qui lui sont spécifiques : capacités motrices de base (endurance, coordination...) ou psychomotrices.

Logique de pensée 3 : « Éducation au physique »

Dans cette logique, l'éducation physique apprend aux élèves à gérer leur motricité tout au long de leur vie. Hygiène de vie, santé, gestion du stress, entretien de la condition physique sont les éléments les plus représentatifs de cette logique.

Logique de pensée 4 : « Éducation par le physique »

Cette logique met l'accent sur le terme « éducation » dans son acceptation large. L'éducation physique y est considérée comme un moyen pour atteindre des finalités éducatives par l'apprentissage de compétences affectivo-sociales (dépassement de soi, coopération...).

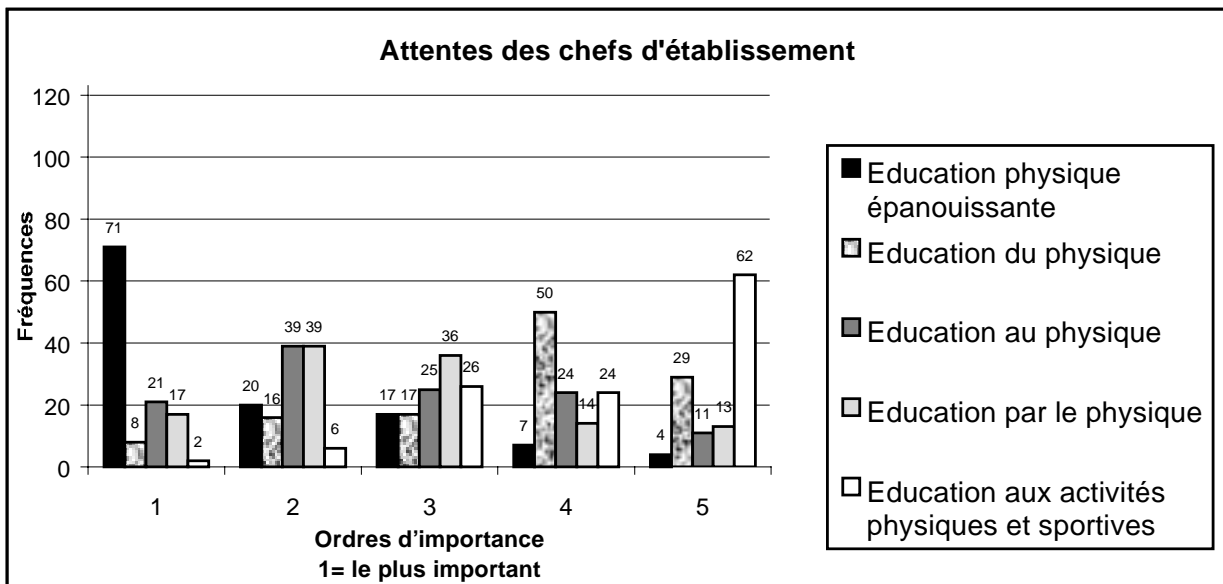
Logique de pensée 5 : « Éducation aux activités sportives »

Cette dernière logique envisage l'éducation physique comme un accès au domaine culturel que sont les activités sportives. Elle est caractérisée par le souci d'offrir aux élèves une diversité importante d'activités, dans un but de découverte, d'initiation et éventuellement comme point de départ d'une pratique plus assidue hors de l'école.

Ces cinq logiques de pensée, construites à partir des entretiens téléphoniques exploratoires, montrent la variété des attentes des chefs d'établissement interviewés vis-à-vis de l'éducation physique. Même si dans son discours, le chef d'établissement privilégie une logique de pensée, ses attentes sont à considérer comme une combinaison originale des différentes logiques.

3.2. Attentes des chefs d'établissement

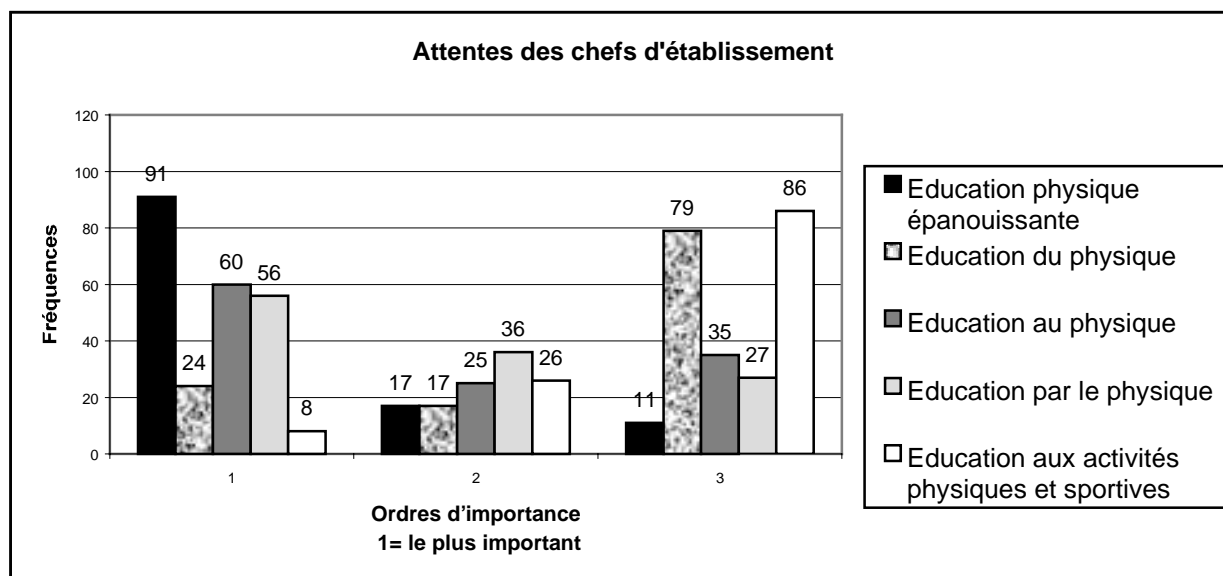
A partir de cette construction exploratoire, les chefs d'établissement sont amenés par questionnaire, à classer les 5 logiques de pensée par ordre d'importance en fonction de leurs attentes : « *je souhaiterais que l'éducation physique dans mon école serve à...* ».



Il apparaît nettement que la logique de pensée « éducation physique épanouissante » occupe majoritairement la 1^{ère} place du classement. Cela signifie qu'une part importante des chefs d'établissement (57,7%) attribuent prioritairement à l'éducation physique une fonction de contribution à l'équilibre et au bien-être général de l'élève.

A l'inverse, la dernière place du classement est occupée principalement par la logique de pensée « éducation aux activités sportives ». Pour 50,4% des chefs d'établissement, la découverte et l'initiation aux activités sportives devraient donc remplir une fonction de moindre importance dans la formation de l'élève.

L'analyse des trois autres logiques de pensée est facilitée par le regroupement du classement en 3 niveaux (1= le plus important, 3= le moins important).



Ce regroupement met en évidence la constitution de deux types de logiques :

- les logiques de pensée privilégiées par les chefs d'établissement : « éducation physique épanouissante » - « éducation au physique » - « éducation par le physique » ;
- les logiques de pensée considérées de moindre importance dans la formation de l'élève : « éducation du physique » - « éducation aux activités sportives ».

Ces deux groupes de logiques se différencient par le type de compétences transmises et par leurs utilités pour l'élève.

Les trois premières logiques ont en commun une préoccupation pour le développement de la personne de l'élève, toutes composantes confondues, qu'elles soient intellectuelle, motrice, sociale ou affective. Pour ce faire, elles privilégient des apprentissages transversaux, utiles dans la vie de tous les jours ou plus précisément dans la réussite des études.

Les deux autres logiques, en se centrant sur la composante motrice de l'élève, visent prioritairement l'acquisition de contenus spécifiques à l'éducation physique dont l'utilisation en dehors de cette discipline n'est pas directement perceptible par les chefs d'établissement.

La préférence des chefs d'établissement pour une éducation physique transversale est en concordance avec l'évolution actuelle de la pédagogie orientée vers l'acquisition de compétences.

De même, les conceptions actuelles de l'éducation physique et les restructurations de programmes qui s'en suivent vont dans ce sens. Depuis 1995, l'orientation nouvelle de l'éducation physique dans l'enseignement secondaire catholique s'exprime dans quatre grands axes qui ne limitent plus le domaine de l'éducation physique aux seuls apprentissages moteurs, mais qui intègrent ces apprentissages dans une mission plus large d'éducation à la santé, d'éducation à la sécurité, d'éducation à l'expression et d'éducation sportive (FESeC, 1995).

Bibliographie

- CEEPQ (Confédérations des Educateurs et Educatrices Physiques du Québec) (1994). *L'avenir de l'éducation physique, le temps de l'engagement*. Québec : L'impulsion.
- Morrissey, C. (1992). Saving our job : making elementary physical education RIF-Resistant. *JOPERD*, 63, 4, 63-65.
- FESeC (Fédération de l'enseignement secondaire Catholique) (1995). *Actualisation des programmes de l'éducation physique*. Bruxelles : Licap.