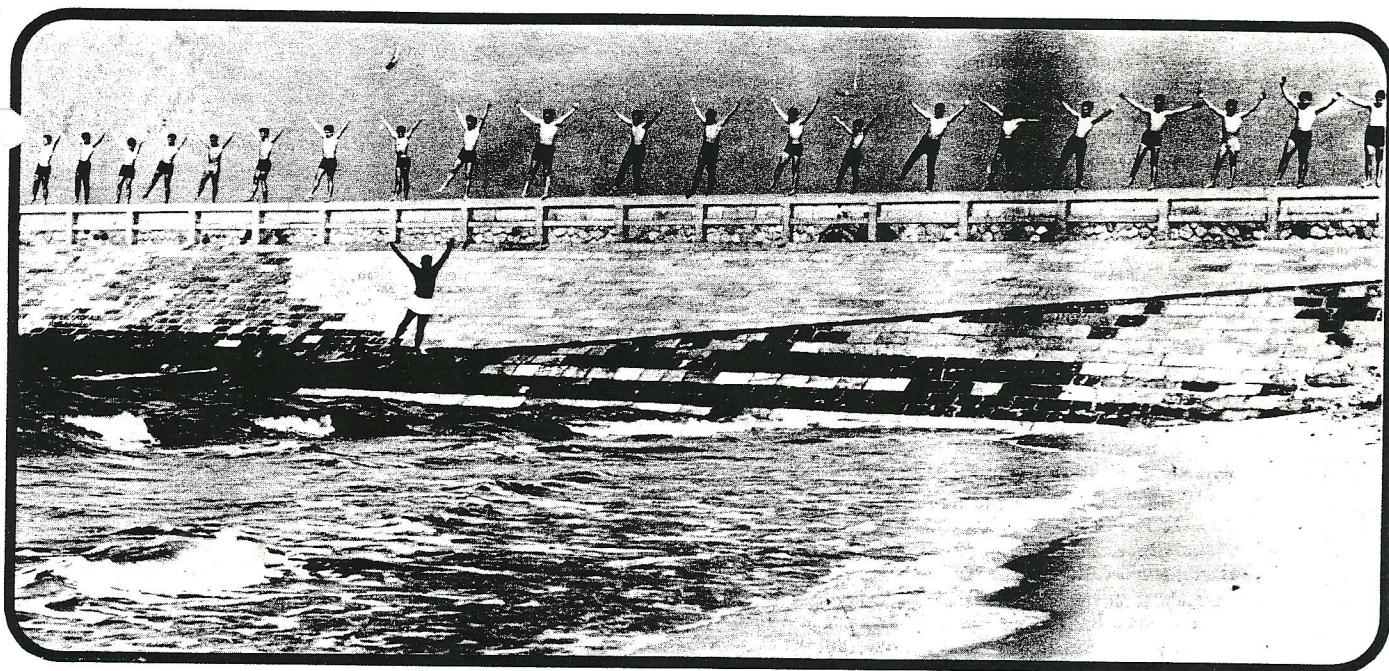


LES VOIES DE L'AUTORITE EN EPS



1945-1967

Habituellement, on ne connaît le problème du pouvoir pédagogique en éducation physique que sous la forme « coloniale » : les auteurs posent rarement le cas spécifique de l'éducation physique ; quand il en est question, c'est pour inférer, sans autre précaution, les discours généraux de pédagogues célèbres, toujours présentés en conquérants. Sans se livrer à un autonomisme intempestif, il est toutefois bon de considérer l'éducation physique comme une région originale sur la carte générale de la pédagogie.

On cherchera donc à jeter une attention neuve sur un aspect jusqu'ici relativement peu exploré des instructions officielles adressées par le ministère français aux enseignants d'éducation physique des lycées et des collèges : la fonction autoritaire. On se demandera comment s'exerce l'autorité dans cet enseignement, c'est-à-dire quelles sont ses figures préférées, quelle est leur stratégie, quelles en sont les voies d'application, afin de dessiner le profil de son évolution de 1945 à 1967, en faisant ressortir les différences et en mettant en relief les ruptures.

On s'étonne de trouver dans le texte officiel de 1945 tout un chapitre consacré à cette partie de la didactique et indiquant « l'emploi des chefs de groupe » (1), alors qu'il n'y a pas trace d'un texte semblable dans la circulaire du 19 octobre 1967.

Ainsi, quand certains affirment que la pédagogie « se libéralise », alors que d'autres proclament qu'elle se durcit et que les actes autoritaires se renforcent, notre propos sera de savoir : comment a évolué, officiellement, l'autorité du pédagogue en éducation physique ? A des affirmations péremptoires sur son existence, nous préférons des interrogations sur la stratégie de ses positions.

Le visible et l'invisible

Le chapitre mentionné des instructions officielles de 1945 égale, au moins en longueur, sinon en importance, l'énoncé des contenus d'enseignement, la répartition des horaires ou le contrôle des résultats : en outre, de nombreux passages du texte évoquent le rôle de « la personnalité de l'éducateur » (2), l'importance de l'effort et de l'intérêt de l'élève pour la matière enseignée (3), les problèmes didactiques de l'apprentissage proprement dit (4). C'est dire que la question n'est pas négligée.

Bien sûr, l'emploi des chefs de groupe n'est pas nouveau en pédagogie ; c'est un procédé déjà mis en œuvre dans les écoles mutuelles telles qu'elles se sont développées en France au XIX^e siècle, sous la Restauration. En effet, après la chute de l'Empire, les exigences de la première révolution industrielle rendant de plus en plus sensible le décalage entre les besoins d'instruction et les moyens dont on disposait pour les satisfaire, les industriels ont vu dans le système d'enseignement mutuel – qui consiste à confier plusieurs centaines d'élèves à un seul maître assisté de moniteurs – un moyen de former rapidement et économiquement du personnel. N'ouvre-t-il pas également la possibilité de développer chez les travailleurs des habitudes de régularité, d'ordre et de soumission ?

Sur le plan fonctionnel, les élèves étaient groupés en demi-cercles autour de moniteurs chargés de régler au sifflet et par des gestes conventionnels exercices et déplacements de la classe. Un instituteur, du haut de sa chaire, dirigeait l'ensemble des activités.

Un tel modèle inaugure un procédé pédagogique fondé sur l'essaimage et la démultiplication. Il consiste à dispenser le message, par jalons successifs, afin d'adapter et de mieux contrôler sa diffusion. C'est à lui que se réfèrent les instructions de 1945.

La procédure de mise en œuvre des « jalons » n'est pas laissée au hasard dans ce texte : « si l'on veut que ces élèves aient quelque crédit auprès de leurs camarades, recommandent les instructions, il faut éviter de les imposer à leurs pairs » (5). L'ambiguïté du statut des chefs de groupe semble caractéristique : émanation du groupe, les chefs restent néanmoins des représentants du maître. Il s'agit donc de mettre en place un dispositif qui vise à donner à l'autorité du maître cette assise que constitue l'assentiment des élèves. Grâce aux chefs de groupes, à la fois choisis par lui et élus par leurs pairs, l'autorité du maître se fortifie de la caution des élèves ; bien plus, dans le processus d'essaimage, elle va se démultiplier, par division en sous-groupes de travail.

Les critères de choix des chefs de groupes illustrent bien la didactique mise en œuvre : « les qualités physiques d'honnêteté, le sérieux, la franchise, le bon caractère, sont autant d'éléments dont on tiendra compte pour indiquer aux élèves ceux de leurs camarades parmi lesquels ils peuvent désigner celui qu'ils souhaiteraient voir chargé de ces fonctions » (6). Contre les élèves insubordonnés, doit jouer la force des « qualités » retenues par l'enseignant ; l'efficacité du chef de groupe s'appuie sur sa conformité aux « canons » retenus par le maître. La réussite scolaire est ainsi doublement primée : elle porte la marque du succès et est rendue visible par les privilèges que lui confère le pouvoir : le chef de groupe est à la fois le premier parmi ses pairs et à la tête d'un commandement. La réussite attribue pouvoir et autorité, ce dont témoigne le statut du chef de groupe et les signes perceptibles qu'il produit.

Mais si, apparemment, le prestige permet d'accéder au pouvoir, puisque l'élève qui réussit est déjà à moitié de la distance qui sépare encore ses pairs et le maître – peut-être plus proche de celui-ci que de ceux-là – en réalité, l'artifice du procédé doit permettre un usage plus subtil de cette promotion affichée, car « il faudra tendre à confier successivement ces fonctions au plus grand nombre possible d'élèves de façon à donner à la plupart d'entre eux une idée juste des difficultés de la tâche » (7). Confier ces fonctions successivement au plus grand nombre, n'est-ce pas procéder à une initiation efficace ? Initiation efficace non pas au rôle de commandement, mais à l'attitude de soumission : grâce à cette méthode, chaque élève éprouvera la difficulté qu'il y a à perdre provisoirement son identité et ne rendra pas ensuite l'épreuve insupportable à ses égaux.

Pratiquement les chefs de groupe ne choisiront pas le registre de la technique ou de l'arbitraire, mais celui des sentiments, « en signalant amicalement à un

camarade l'erreur qu'il commet (...). Ils modèrent amicalement les turbulents, préviennent l'imprudence d'un étourdi (...). Leur bonne volonté et leur bonne camaraderie peuvent aider très utilement pour le grand bien de tous » (8). Ces sentiments qui servent de réseau de transmission aux consignes magistrales, permettront d'opposer à une mauvaise tendance une bonne habitude ; contre la force de l'indiscipline, on appliquera une autre force, celle du sentiment, de la bienveillance spontanée et non celle du pouvoir avec ses violences. Cette mise en forme de la discipline et de son contrôle a d'ailleurs quelque chose de théâtral : en se faisant les échos du maître, les chefs de groupe ont, bien entendu, pour mission de démultiplier l'autorité mais surtout de la faire surgir de directions diverses. La séance d'éducation physique prend l'allure d'une grande mise en scène – qu'appréciera l'inspecteur – et où la salle de classe est transformée en « plateau » qu'animent avec art les adeptes de la méthode Hébert (9) ou les disciples de la « gymnastique construite » (10), auxquels s'adresse, en 1945, le discours officiel.

Le problème n'est donc pas, massivement, de faire respecter les ordres du maître ou de renforcer son autorité ; l'autorité reste incontestée ou incontestable dans les textes. Il s'agit de rendre effective l'action pédagogique sur les actes des élèves. L'attribution à chacun d'entre eux, à des moments distincts, du rôle de chef de groupe, impose à tous la forme morale de la correction comme condition d'existence scolaire. La correction des gestes permet d'apprendre à des enfants qui vivent dans la turbulence et la dissipation ce qu'est la prévoyance, l'ordre de la dépense d'énergie, bref à reproduire une gestualité réglée.

Vers une pédagogie discrète

La circulaire du 19 octobre 1967 fait suite à une programmation d'exercices publiée le 3 mai de la même année et lui donne, pour ainsi dire, droit de cité. Tout le texte vise à justifier et à rationaliser les objectifs de l'éducation physique (que faire ?), en indiquant les principes généraux de cette programmation et les modalités de leur application (comment faire ?).

Quatre grands titres rappellent les virages du texte :

1. Place de l'éducation physique et sportive.

Il s'agit de justifier et de légitimer sur le plan des principes la fonction éducative des activités physiques.

2. Classement des activités physiques et sportives.

C'est la distribution de la fonction éducative des exercices présentés en plusieurs sous-systèmes.

3. Le rôle du professeur d'éducation physique et sportive.

Véritable tour de passe-passe, ce chapitre assigne à l'éducateur le devoir d'inscrire son enseignement dans la grille d'une analyse factorielle des aptitudes à développer.

4. L'organisation pratique.

Elle ne propose pas une pédagogie, mais des éléments de gestion. Voici qu'apparaissent les critères qui vont permettre de contrôler et d'apprécier le travail de l'enseignant.

Il n'existe pas de chapitre consacré aux procédés et aux techniques d'application de l'autorité, certains indices épars mon-

présente à l'esprit la devise hébertiste « être fort pour être utile ». L'éducation physique avait ses raisons dans ses effets extérieurs. En 1967, les regards se sont renversés : voilà que sont recherchés des effets qui ont pris non plus sur le monde en général, mais sur le sujet : le goût de l'effort, du dépassement de soi sont des objectifs qui renversent l'attention et apparaissent comme des principes d'ordre, aptes à plier le corps à des mouvements efficaces et donc à exclure l'agitation et la distraction qui animent et caractérisent ce qu'on appelle « l'enfance ».

Sans qu'aucune procédure pédagogique soit avancée, la posture de l'enseignant est d'emblée indiquée : l'éducation physique se présente comme un ajustement permanent de contenus éducatifs devant transformer l'enfant - être agité et irréfléchi

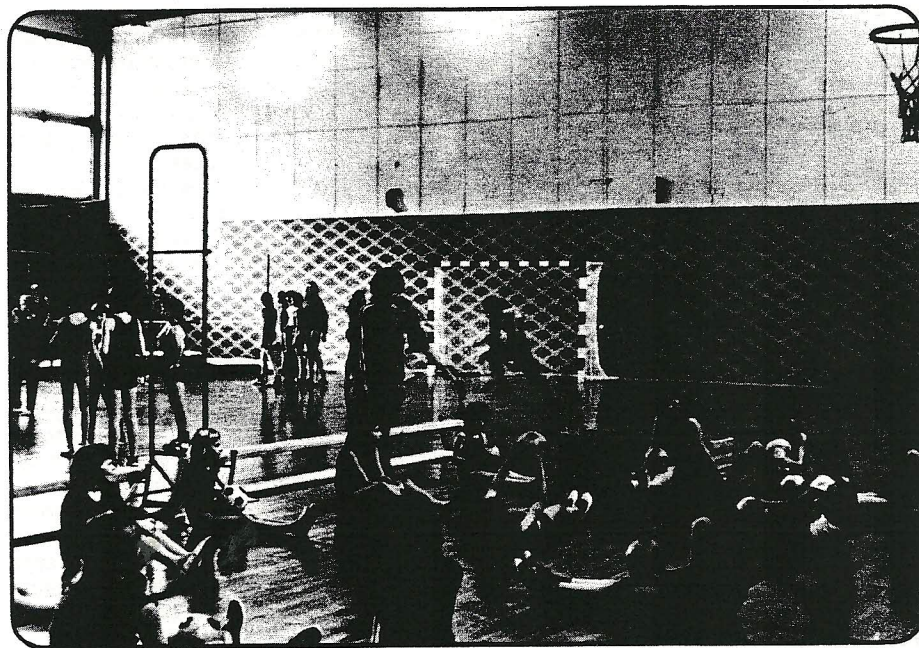
de groupe étant, à des degrés divers, les images de ces étapes successives qui permettent d'accéder à la perfection.

En 1967, l'exhibition d'un modèle terminal, image vivante d'une éducation achevée, semble d'un statisme paralysant. L'éducation physique est présentée comme une action indéfiniment continuée sur le corps. Pédagogiquement, le maître ne peut faire figure de modèle ; d'où sans doute, la disparition dans le texte officiel des signes de son autorité. Le champ pédagogique ainsi aménagé n'est plus, à proprement parler, de type disciplinaire. En cherchant à tirer le maximum de temps, le maximum d'effort du corps de l'élève, l'autorité pédagogique se présente comme un type économique de mise en valeur des possibilités humaines.

L'exercice du pouvoir magistral réside donc dans la mise en forme de cette efficacité. La compétition est ici signalée comme exemplaire : elle fabrique ce type d'existence qu'une société doit produire pour s'autoreproduire. La compétition contient le principe même d'une économie qui permet d'extraire le maximum du corps de l'élève. C'est en ce sens que le texte peut postuler que « le sport se pratique selon des règles et engendre des comportements qui se réfèrent aux valeurs couramment admises dans la société » (13). L'évidence de cette pédagogie est donc fondée sur son rôle d'appareil à transformer l'enfant pour en faire une pièce dans le fonctionnement général de la société, c'est-à-dire de l'établir comme valeur dans une économie d'échange.

A cet effet, lorsque la pédagogie de l'éducation physique privilégie « les petites compétitions » (14), cela modifie de façon caractéristique la conception de l'autorité magistrale et de son mode de circulation dans la classe. Antérieurement, selon les instructions de 1945, le maître était invité à maintenir l'enfant (d'où l'importance des « leçons de maintien »), à contenir ses élans et à construire ses attitudes (comme l'indique le terme de « gymnastique construite ») (15). Le geste devait être corrigé par le maître, c'est-à-dire rectifié et discipliné sous son autorité. A présent qu'a disparu la référence à un modèle éducatif, et que par conséquent l'exemple magistral a été évacué du champ pédagogique, l'autorité ne réside plus dans l'élaboration d'un geste calculé, mais dans la gestion économique de la valeur-élève.

Pédagogiquement, rectifier c'était supprimer le faux ou le superflu, bref, amputer le geste de l'enfant d'une gesticulation surabondante, foisonnante et parasite. La compétition n'obéit pas à cette métaphore chirurgicale, elle ne tronque pas mais elle élime, elle use ; elle n'agit pas arbitrairement sur le superflu mais, à force d'usage, s'en prend à l'inutile. Ce n'est plus le maître qui corrige, ce sont les frictions



trent qu'ignorer le problème revient à affirmer sa résolution : on n'invoque pas l'autorité car elle va de soi. Ses mécanismes sont à chercher dans les ombres laissées par la clarté du texte, dans ces procédures fugitives au cours desquelles les élèves sont distribués pour le travail, dans une rationalisation qui sert de ressort à la pédagogie, dans les attitudes qu'induit chez le maître le choix des procédés éducatifs.

Soit cette exhortation « ajuster en permanence ses réactions et comportements aux conditions du monde extérieur, s'accoutumer à l'effort, bref, se dépasser soi-même » (11). Le goût de l'effort et du dépassement de soi marque à lui seul le travail d'une action éducative qui s'applique au corps de l'élève et qui le prend pour cible. En 1945, était qualifié d'éducatif ce qui avait une utilité - on avait

- en une pièce qui, mue par l'idée de l'effort et du dépassement, jouera son rôle avec une parfaite régularité dans un monde mobilisé par la recherche du progrès.

Autrement dit encore : nul besoin de procédés artificiels ; il faut réunir les conditions matérielles pour que l'enfant soit à la fois « produit » par cet environnement que calque la pédagogie, et « rouage » de ce monde. C'est pourquoi, on cherchera « 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 » (12).

En 1945, l'enfant avait devant lui un modèle, l'enseignant qui dominait la scène pédagogique, signe visible de l'accomplissement ; la voie pour accéder à cette perfection lui était tout indiquée : les chefs

avec l'environnement qui peu à peu sculptent et polissent l'efficacité du geste de l'enfant. De ce point de vue, la compétition, loin de présenter un idéal humain exemplaire, est l'élément (au sens de milieu) dans lequel bonifient et s'harmonisent les corps.

Le texte abandonne ici son importance au contexte : « l'autodiscipline y sera introduite de très bonne heure : l'arbitrage, les tâches matérielles, l'organisation même des rencontres seront, dans une large mesure, laissés à l'initiative des jeunes et contrôlés par l'éducateur » (16). Derrière cette évocation du « self government », on assiste à la reconstitution d'une nouvelle forme de discipline et à l'établissement de relations inédites entre le maître et ses élèves ; non point que les cas d'indiscipline soient considérés comme des infractions à une règle de jeu, mais parce que les nouvelles formes de travail, les exigences de la performance, les impératifs de la technique, multiplient les occasions de polir et de policer la gestulation de l'enfant.

Inutile, dès lors, que l'élève tente de se révolter contre l'autorité du maître ; celui-ci s'est retiré du champ de la classe pour laisser les élèves s'opposer entre eux, entre pairs : il est hors d'atteinte. Libéré des préoccupations toute disciplinaires, il s'occupe à différencier les activités, répartit les responsabilités afin d'assurer, de l'extérieur, sans jamais s'offrir en spectacle ni se donner pour cible, l'économie générale des exercices éducatifs.

Il en résulte que si, dans le précédent texte, la métaphore de la pression, par des impressions répétées et successives, prédominait dans l'art de diriger et de corriger l'enfant, tout, à présent, vise à distribuer, à distinguer de façon à aménager le champ pédagogique selon une tactique générale qui permet d'identifier chaque élève selon ses aptitudes, dans tel ou tel sport, à tel ou tel poste, c'est-à-dire selon l'usage qui peut être fait de lui dans un mécanisme d'ensemble.

Intérêt de la compétition ne s'arrête pas à ces effets économiques, elle marque aussi une rupture dans le traitement humain de la motricité. S'il est vrai que se mouvoir c'est s'émouvoir, la compétition « *constituant, dans la majorité des cas, une excellente motivation et le meilleur moyen de contrôler les résultats obtenus* » (17), sera l'instrument rêvé. L'autorité du maître d'après-guerre opposait sa volonté aux caprices de l'élève. D'ordinaire, la volonté magistrale réussissait à annuler le dynamisme des désirs de l'enfant ; mais, dans la rencontre de ces forces contraires que d'énergie dépensée en pure perte ! La motivation de l'élève apparaît comme une tactique à la fois plus subtile et plus économique ; elle permet de capturer et de rassembler les énergies de l'enfant sans

anéantir son dynamisme. Motiver, c'est ici non pas opposer mais articuler le projet magistral sur l'énergie des désirs de l'élève. Motiver, permet à l'enseignant d'enrôler toutes les forces de l'enfant en captant leur dynamisme et de les orienter dans la direction souhaitée.

Une stratégie semblable préside au contrôle de l'activité des élèves. Les instructions de 1945 opposaient à une mauvaise tendance de l'enfant les bonnes habitudes du maître. Contrôler, c'était confronter l'erreur de l'enfant à la vérité du maître. La compétition présente un tout autre profil de domination. Tout d'abord, elle fonctionne comme un système à retardement : elle n'a pas d'effet correctif immédiat, elle agit plus sur la conscience de l'élève que sur son attitude, en mobilisant progressivement toutes ses possibilités d'action. Pédagogiquement, elle met l'enseignant dans une position tout à fait nouvelle : le jeu du règlement rend la faute ou l'erreur de l'enfant visible à tous et libère le maître de cet acte peu populaire de contrôler et de juger. Il demeure à l'écart et à l'abri de toute rancœur et de toute contestation, illustration d'un pouvoir caché qui « peut » d'autant plus qu'il est redistribué à tous ceux qui participent au jeu et appellent son arbitrage. Son arbitrage est désiré alors que son jugement eut peut-être prêté à contestation.

Tels sont les écarts qui marquent et qui caractérisent les différences entre ces deux formes de l'autorité et leurs mécanismes profonds. Chacune d'entre elles a ses figures propres.

Figures et principes de l'autorité pédagogique

De 1945...

Trois grands principes semblent régir les instructions officielles de 1945.

Le principe de figuration.

Le maître est la figure pédagogique exemplaire qui représente le pouvoir ; il le rend visible et présent. S'adressant au regard et à l'écoute de l'enfant, il donne l'exemple ; sa présence est la figure visible, parlante qui explique, justifie et convainc grâce à sa prestance. D'ailleurs toute la pédagogie est à l'image de cette mise en scène : les élèves sont alignés derrière leurs chefs de groupe et évoluent dans l'ordre, sans jamais perdre de vue celui qui orchestre de ses démonstrations spectaculaires l'ensemble de la séance. La nomination des chefs de groupes, les consignes officielles qui leur sont données en public, les exécutions ordonnées des différents exercices, tout cela répète théâtralement l'autorité du maître.

Principe sémiologique.

Le support de la figuration, c'est l'exemplarité : elle sert de leçon. L'autorité du maître réside dans ses gestes, ses postures, ses démonstrations, sa position dans la salle. Autant de signes qui font de cette mise en scène un tableau significatif. Si l'exhibition de l'autorité magistrale ne doit pas répandre un effet physique de terreur, elle doit par contre s'ouvrir comme un livre de lecture : le corps enseignant porte les signes exercés de son autorité.

Principe de publicité.

Le code de ce pouvoir est directement intelligible ; pour personne l'autorité magistrale n'est cachée ou sous-jacente. Quand la punition tombe, quand une correction est effectuée, l'acte est toujours public. Tous les élèves entendent, tous voient et approuvent. Parfois, une correction peut servir de leçon aux autres élèves, chacun tirant profit de ces petites rectifications qui redressent et améliorent l'exécution d'un geste ou corrigent une position. Nulle pudeur ici, nulle intimité ; tous voient et savent. Et c'est cette communauté de savoir qui renforce le pouvoir de conviction du maître et fait de lui le représentant de la vérité et de la force que donne le privilège d'ordonner.

...A 1967

Les instructions officielles de 1967 ont déplacé les objectifs et changé d'échelle : de nouvelles tactiques sont définies pour atteindre chez l'élève des comportements aux caractéristiques plus ténues et plus nuancées. De nouveaux principes ont été posés pour régulariser, affiner, exercer une autorité plus précise, mais aussi pour la répartir plus largement sur les différents individus de la classe. Quatre grands principes peuvent être ici énoncés.

Principe de transformation.

Si on a pu dire que le texte officiel de 1945 préconisait une certaine docilité de l'élève destinée à immobiliser sa turbulence, à retenir et discipliner ses mouvements, bref à capturer et maîtriser l'anarchie de ses désirs, un tel projet d'autorité paraît, en 1967, avoir pour effet de figer l'enfant dans l'enfance. C'est, en effet, une authentique transformation de l'individu qui est à présent recherchée : de cet être turbulent, immoral, irréfléchi mais énergique et actif, doit sortir un être sociable qui jouera son rôle avec une parfaite régularité. Autrement dit encore : si au bout du compte, l'éducation physique a une fonction économique, c'est parce qu'elle produit un individu dont les qualités ont été répertoriées, cataloguées et mises en forme selon les normes générales d'une société.

Principe d'ordonnance.

La circulation de l'autorité telle qu'elle résulte des instructions de 1945 pourrait

être représentée par une ligne : l'alignement des « vagues » derrière leur chef, la linéarité descendante des commandements, le classement successif des élèves selon la décroissance de la notation, tout indique une conception linéaire et hiérarchique du jeu de l'autorité.

En 1967, il s'agit plutôt de distribuer les élèves dans la classe selon des séries (parfois appelées des « ateliers », d'autres fois des « options ») distinctes. Sont invoqués pour justifier ces répartitions, la nécessité de respecter les aptitudes de chacun, ses goûts, ses affinités, son niveau, bref tout est conçu pour diviser et distribuer les élèves dans la classe selon un ordre multiple qui n'a plus rien de linéaire,

de l'art pédagogique et mis à la disposition des élèves eux-mêmes.

Principe de vigilance technique.

Si en 1945, le maître devait contrôler les attitudes mêmes des élèves face au travail, vérifier leur assiduité, corriger leurs indisciplines, il s'agit en 1967 de tester la performance des gestes. Le rendement corporel apparaît ainsi sous sa forme objective et décharnée. C'est la raison pour laquelle la pédagogie est de la compétence du spécialiste, c'est-à-dire de quelqu'un qui réunit des qualifications techniques et psychologiques (enseigner c'est travailler sur du matériel humain).

Il y a donc un double fondement de l'autorité magistrale dans le texte officiel

ter sa technique, voilà des éléments d'action qui doivent leur revalorisation à la transformation du rôle de pédagogue, celle du statut de l'élève (il est fait appel à d'autres vertus que l'instinct grégaire et la capacité de soumission) et celle des interventions sur le corps (lorsque l'attitude pédagogique, perdant sa raideur, renonce à l'imposer au corps de l'enfant). C'est dans l'histoire des rapports maître-élève (une relation à la fois pédagogique et politique) que s'inscrit la transformation « physique » de la pédagogie dont il a été question ici.

Mais l'interrogation se révèle encore moins anodine qu'innocente. Est-il loisible, raisonnablement, de militer pour une éducation physique scientifiquement intégrée à la personnalité de l'enfant, sans s'enquérir des effets attendus de la mesure et du contrôle des performances ? Comment revendiquer un caractère scientifique pour l'éducation physique, sans s'apercevoir que cela va de pair avec un certain aménagement de l'espace pédagogique, non sans conférer à l'efficacité technique des formes de pouvoir ? Aussi, est-il à craindre d'aboutir à une éducation physique qui ne serait, sans doute, plus lieu de surveillance des attitudes ou de correction des gestes, mais bien prétexte et moyen de transformation économique des corps.

Dès lors, il est permis de soupçonner ces tentatives (formatrices ? mais de quoi ?) de simplement vouloir saisir les mécanismes positifs capables, par la production savante d'une gestualité, de susciter des effets d'autorité et de discipline. Certes, il n'est plus de mise aujourd'hui de taxer l'enfance de maladie du corps ; toutefois, si l'on cherche à reclure l'éducation physique dans une sorte d'insularité technico-disciplinaire, cela ne reviendra-t-il pas à faire du corps la maladie de l'enfance ?

A. Rauch



mais auquel peut être appliqué la métaphore du crible.

Principe d'adaptation des exercices.

Les instructions de 1945 instituaient un modèle éducatif et uniforme, autrement dit applicable à tous les élèves. Chacun faisant de son mieux, un certain ordre de valeur individuelle résultait tout naturellement de cette forme d'enseignement commun.

En 1967, sont privilégiées des formules qui permettent de moduler et d'adapter à l'individualité de chacun les progressions d'apprentissage. Un régime progressif est appliqué en vue d'adapter le traitement pédagogique à chaque aptitude, chaque degré de compétence. Des mécanismes différenciés d'observation et d'attention au corps de l'élève sont enfin inscrits au titre

de 1967. D'une part émerge une conception économique de l'éducation qui permet le fonctionnement d'ensemble de ses nombreux mécanismes ; c'est là un fondement économique-éducatif. D'autre part, une conception très technique de la gestualité de l'élève fonctionne elle-même comme une sorte de discipline de la conduite qui ne nécessite aucun artifice supplémentaire et coûteux pour travailler le corps de l'enfant. Voilà un fondement technico-disciplinaire.

Les instructions officielles de 1967 affirment opérer une « réforme », surtout dans le domaine de la pédagogie, par rapport à celles de 1945. Or, il n'y paraît guère si tant est que l'on restreigne la notion de réforme à celle d'évolution, de réactualisation d'une méthode. Réorganiser l'autorité magistrale, réagencer ses figures, réadap-

Bibliographie

- (1) La brochure : L'éducation physique et sportive dans les établissements d'enseignement S.E.V.P.E.N. Brochure n° 161 PG. Paris 1966, pp. 85-86.
- (2) Ibid. p. 80.
- (3) Ibid. p. 80.
- (4) Ibid. p. 84.
- (5) Ibid. p. 85.
- (6) Ibid. p. 86.
- (7) Ibid. p. 86.
- (8) Ibid. p. 86.
- (9) Ibid. p. 81.
- (10) Ibid. p. 81.
- (11) La brochure : Professeurs d'éducation physique et sportive. S.E.V.P.E.N. Paris 1970, p. 148.
- (12) Ibid. p. 118.
- (13) Ibid. p. 149.
- (14) Ibid. p. 149.
- (15) Brochure n° 161 PG, p. 81.
- (16) Instructions officielles de 1967, p. 149.
- (17) Ibid.