



EDUCATION CORPORELLE ET EDUCATION NOUVELLE

Pierre Parlebas

Nés dans une période bouillonnante, les CEMEA ont suscité une effervescence qui a manifestement bousculé l'éducation conservatrice. Fondés en 1937, alors que la population française, et notamment ses couches les moins favorisées, s'éveillait au loisir et à l'ouverture sur le monde, les CEMEA ont d'entrée de jeu proposé et mis en application des formules éducatives audacieuses et originales. Ils ont accordé la prééminence à la formation et à la vie en petits groupes, ont mis l'accent sur le besoin d'expression et sur l'activité de l'enfant, ont préconisé la mixité des équipes et ont insisté sur la découverte et l'étude du milieu.

LES CEMEA ET L'EDUCATION NOUVELLE

S'inscrivant délibérément dans le courant de l'Education nouvelle, les CEMEA ont mis l'enfant au centre du dispositif éducatif. Refusant tout embrigadement religieux ou politique, ils ont fondé leur intervention sur le respect de la personnalité de chaque enfant, sur ses besoins d'expression et sur les conditions de son harmonieuse insertion sociale. Si ces principes avaient déjà été dans le passé brillamment avancés par d'illustres auteurs et d'éminents groupements, ils n'avaient jamais été mis en pratique comme ils le furent à si grande échelle et avec autant de succès, notamment dans le cadre des colonies de vacances en grandeur nature. Pendant plusieurs décennies, jusque vers les années 70/80, les CEMEA firent vivre ces principes d'éducation nouvelle auprès de centaines de milliers d'enfants et d'adolescents. Cependant, dans les deux dernières décennies, sont apparues de nouvelles aspirations sociales relatives à des restructurations de la société, de la vie familiale et des loisirs, qui obligent aujourd'hui à reconsidérer les champs et les modalités d'intervention de notre Mouvement.

. Faire le point.

Cette nécessité d'approfondir et de repenser notre action, invite aujourd'hui à faire le point. Force est alors de constater qu'une généreuse prodigalité d'interventions nous a parfois éloignés d'une analyse critique de leurs meilleures conditions de réalisation. Nous n'avons pas toujours pris le temps d'explicitier nos hypothèses et nos démarches, de contrôler et de valider les résultats pourtant bel et bien acquis sur le terrain. Afin d'aller au plus court, nous nous sommes souvent appuyés sur les concepts et les théories disponibles, proposés par les médecins, les psychologues et les sociologues, fussent-ils en décalage avec nos propres pratiques. L'essentiel, pensait-on, était d'agir et de réussir. Alors, à quoi bon la théorie ?

Nous nous rendons compte aujourd'hui que sans une théorie approfondie, un Mouvement éducatif est comme une locomotive aveugle qui fonce sur des rails que d'autres ont posés devant elle. N'ayant pas fourni les éléments de preuve susceptibles d'accréditer ses démarches, tout Mouvement est soumis à des influences multiples, aux préceptes provisoirement à la mode et à des doctrines idéologiques cherchant à recruter de nouveaux adeptes. Aussi est-il capital pour les CEMEA de faire retour sur leurs actions passées, sur le capital de conceptions, de théories et de résultats qu'ils ont accumulés au cours de leur histoire.

Cette remise en chantier a déjà été entreprise dans les multiples secteurs où des Groupes d'activité ont mené de remarquables expériences : les secteurs du jeu dramatique, du travail manuel, du chant collectif, de la découverte du milieu, de la lecture, des activités scientifiques, parmi beaucoup d'autres encore. Les CEMEA, qui ont su faire preuve d'inventivité dans nombre de ces domaines, doivent en garder le témoignage contrôlé, qui permettra un réinvestissement encore mieux éclairé dans le futur.

Mettre en œuvre des méthodes actives ne va pas de soi. Paradoxalement, une méthode active n'est pas incompatible avec des moments d'immobilité ; méthode « active » ne signifie pas « activisme », et « agir » ne veut pas dire « gesticuler ». Il est fondamental de montrer comment la pratique de telle ou telle activité produit les effets éducatifs et socialisants escomptés. En quoi et comment la pratique du travail manuel, du théâtre, du chant, du football ou de la Galine provoque-t-elle un enrichissement de la personnalité de l'enfant et sa meilleure insertion sociale ?

. Une mise en perspective scientifique.

Les CEMEA ont déjà proposé des réponses à ces questions. Cependant, il est capital qu'ils les formalisent, qu'ils en explicitent tous les déterminants et en démontrent objectivement le bien-fondé. Une mise en perspective scientifique paraît indispensable ; c'est la vraie protection à long terme contre les assauts des sectes et des différents groupements idéologiques qui souhaiteraient détourner à leur profit l'influence exercée sur la jeunesse.

Un tel souci de type scientifique a déjà été soutenu par de nombreux membres des CEMEA, enseignants, ingénieurs, chercheurs, professeurs d'université dont l'apport est particulièrement précieux. Ce point de vue favorable à la recherche a été ainsi défendu en 1976 dans l'ouvrage de notre Délégué Général de l'époque, Denis BORDAT, intitulé « *Les CEMEA, qu'est-ce que c'est ?* ». Cette orientation objective et scientifique est également développée avec brio par des chercheurs de diverses disciplines, extérieurs aux CEMEA mais sympathisants qui partagent nos idéaux éducatifs et démocratiques. Ces appuis extérieurs venus des sciences de l'éducation, de la psychologie, de la linguistique ou de la sociologie par exemple, sont d'une très grande importance et il est souhaitable d'en multiplier les manifestations. Il n'en reste pas moins que, tout en étant aidés, les CEMEA doivent prendre eux-mêmes leur destin en main. Ainsi que l'affirme le texte du Congrès de Strasbourg de

1992, repris par la direction du Mouvement, « *les CEMEA doivent rester un laboratoire permanent de recherche et d'expérimentation* ».

Notre interprétation est donc claire : les CEMEA ont joué un rôle particulièrement dynamique dans la mise en pratique des conceptions de l'Education nouvelle ; mais happés par les urgences de l'action et peut-être aussi emportés par leur succès, ils n'ont pas consacré assez d'efforts à la formalisation de leur démarche originale et à la validation des résultats obtenus. La théorisation des pratiques dans une perspective scientifique, assurant une liaison impérative entre la conceptualisation et les données concrètes du terrain, paraît indispensable.

Nous allons nous intéresser à l'un des grands secteurs d'activité qui a toujours tenu un rôle éminent aux CEMEA : le secteur des activités corporelles, des jeux et des sports, souvent dénommé le secteur des « activités physiques et sportives » (APS). Une gerbe de questions jaillit alors : l'éducation motrice participe-t-elle de l'Education nouvelle ? Quels sont ses effets sur la personnalité de l'enfant ? Ces effets sont-ils purement corporels ? Sont-ils semblables ou différenciés selon les pratiques ? Peut-on identifier différentes familles d'activités physiques selon leurs effets éducatifs ?

Lorsqu'on étudie les multiples systèmes éducatifs de tout bord, on s'aperçoit que pratiquement tous revendiquent, selon des modalités fort diverses, trois grands types d'influence : influence sur la connaissance de soi, influence sur la relation à autrui et influence sur le rapport au monde environnant. L'éducation corporelle est-elle en mesure, dans le cadre de l'Education nouvelle, d'assurer les trois volets d'un tel programme éducatif ?

LE RAPPORT A SOI-MÊME : LE VECU CORPOREL.

En premier lieu, qu'en est-il de l'influence des activités physiques sur la découverte de soi-même ?

. Expression et mouvement.

Cette prise de conscience par l'enfant de ses propres ressources, de ses désirs d'affirmation et de ses pouvoirs d'agir est en figure de proue des CEMEA. Dans une magistrale étude consacrée au « *besoin d'expression* » de l'enfant, la fondatrice de notre Association, Gisèle de FAILLY, insiste sur la nécessité de procurer à l'enfant l'occasion d'agir, de s'exprimer, de créer, de projeter vers l'extérieur sa personnalité profonde. Il est significatif de constater que le premier exemple choisi par Gisèle de FAILLY, au tout début de son article, est précisément « *le jeu de ballon* » qui, tout en possédant « *une dominante physique* », écrit-elle, « *met en jeu tout l'individu* » aussi bien son « *adresse* » que son « *intelligence* » ou son « *sens social* ». Nous sommes là au cœur du problème. C'est bien ce que souligne aujourd'hui le « Comité de la Charte » qui pose en première question : « *Que nous apporte l'activité* » notamment sur la « *connaissance de nous-même* » ?

La mise en jeu corporelle ne se réduit pas à une mobilisation purement mécanique et biologique. Il est étonnant de constater que c'est pourtant la position adoptée par la plupart des grands courants d'éducation physique, du XIXème siècle à nos jours : ces courants se réfèrent pratiquement tous, de façon centrale, à la notion de « mouvement ». Un mouvement, c'est un déplacement dans l'espace ; ce concept qui renvoie à l'univers de la physique et de la biomécanique est dans l'incapacité d'accorder une place légitime aux différentes dimensions de la personnalité qui tiennent tant à cœur à l'Education nouvelle. Dans cette conception désuète, l'éducation physique fait appel alors, au mieux, à une « science du mouvement » qui s'appuie sur la notion d'un corps-machine. Elle est ainsi condamnée, qu'elle le veuille ou non, à intervenir en termes de techniques, de performances et de didactique fonctionnelle. Dans de tels cas, avant même de se déployer, l'éducation physique ne peut authentiquement se réclamer de l'Education nouvelle.

. Conduite motrice et sensations vécues.

Qu'est-ce qui justifie en effet qu'une éducation corporelle puisse être partie prenante de l'Éducation nouvelle ? La condition évidente est que l'objet sur lequel s'exerce l'influence éducative ne soit pas réduit à du mouvement, mais qu'il sollicite tout l'ensemble de la personnalité de la personne agissante. Le concept de « comportement moteur » se présente alors : mais lui non plus ne convient pas, car sa dénotation behavioriste lui interdit de prendre en compte ce que son courant dénomme la « boîte noire » ; or, cette « cité interdite » est précisément ce qu'une éducation active cherche à atteindre : les intentions de l'acteur, ses représentations, ses désirs, ses motivations, son vécu corporel.

S'agit-il donc d'une quête impossible ? En réalité, nous disposons d'un concept qui place l'expression de la personne agissante au centre de l'analyse : c'est le concept de « conduite motrice » ; celui-ci permet de concentrer, sur un objet unitaire, les apports scientifiques des différentes disciplines (médecine psychosomatique, psychologie de l'enfant, psychosociologie, anthropologie...) qui ont mis en évidence le rôle fondateur de l'activité motrice. Grâce à ces disciplines, nous savons aujourd'hui que l'action motrice peut solliciter avec bonheur toute la sphère de la personnalité : les aspects biomécaniques bien sûr, mais aussi les aspects affectifs et relationnels, mais encore les aspects cognitifs et décisionnels. L'enfant qui descend une rivière en kayak doit bien entendu manier sa pagaïe avec adresse, mais il doit surtout décoder les indices de la surface de l'eau, repérer la « veine », deviner les « seuils » et décider du bon itinéraire à suivre ; le grimpeur lui aussi doit déchiffrer son environnement, déceler sur la paroi les informations pertinentes, choisir ses prises et vaincre son appréhension ; le joueur de Barres doit évaluer les distances de course, apprécier les instants de départ relatifs des adversaires et des partenaires, savoir se sacrifier pour délivrer un compagnon prisonnier ; le joueur de rugby doit anticiper l'action des autres joueurs et aller courageusement au contact pour soulager ses équipiers ; par ses postures et ses actes symboliques, le danseur doit suggérer des événements et faire naître des émotions. Ces processus cognitifs

complexes de décodage, de préaction et de symbolisation dévoilent la présence d'une véritable intelligence motrice.

Nous ne sommes pas en présence d'une âme et d'un corps juxtaposés, d'une âme empreinte de noblesse s'accommodant de mouvements corporels subalternes, mais d'une totalité agissante dont les productions motrices sont autant représentatives que les productions verbales. Le terme qui permet au mieux d'éviter le dualisme du corps et de l'âme, toujours menaçant – fût-ce à son corps défendant ! – est celui de conduite motrice.

La conduite motrice, c'est le plaisir et l'émotion engendrés par l'action, c'est la bouffée des informations sensorielles nécessairement subjectives, mais qui assurent la personne agissante de la réalité de son existence et de son action présente. On sait combien les informations dites extéroceptives issues des cinq sens habituels, notamment la vue, le toucher et l'ouïe, nous renseignent au cours de l'action sur le monde extérieur. Il s'y ajoute une myriade de capteurs physiologiques qui offrent à l'acteur des données de type kinesthésique et labyrinthique sur le monde intérieur ; ces données, qui correspondent à deux sens s'ajoutant aux cinq sens habituels, renseignent le pratiquant sur sa posture dans l'espace, sur les placements, les déplacements et les replacements de ses segments corporels. Ces informations dites proprioceptives, souvent négligées et sous-estimées, représentent le fonds permanent du schéma corporel différencié qui alimente toute conduite motrice, qu'elle soit celle d'un escrimeur, d'un nageur, d'un basketteur ou d'un joueur de Balle assise. Au cogito cartésien « *Je pense donc je suis* », on peut substituer la formulation : « *Je ressens et j'agis, donc je suis* ».

Ces informations sensorielles vont faire sens auprès du sujet, mais ce sens variera selon l'expérience du pratiquant et son niveau d'apprentissage. Toutes ces perceptions, extéroceptives et proprioceptives, liées au vécu corporel sont reçues et construites par le sujet qui les « traite » et leur donne sens selon le

filtre de sa subjectivité, en fonction de la signification qu'il accorde au contexte dans lequel il est plongé.

Le « *connais-toi toi-même* » de Socrate ne doit pas se réduire à une simple introspection intellectuelle. Cette connaissance intime fait aussi appel aux données sensorielles multiples procurées par l'agir, qu'on laisse si souvent dans l'ombre. Seuls quelques rares auteurs, tel Jean PREVOST, dans « *Plaisir des sports* » par exemple, leur ont accordé la place fondatrice qu'elles méritent.

. Un dénominateur commun : l'action motrice.

La conduite motrice, c'est l'action corporelle d'une personne en tant qu'elle est chargée d'un sens, d'un sens pénétré d'affectivité, de cognitif et de social. Toute activité physique, qu'elle soit ludique, sportive ou didactique, s'accomplit nécessairement par l'actualisation de conduites motrices. Voilà donc l'objet unitaire qui confère à l'éducation physique son identité. Toute activité corporelle peut être analysée en termes de conduite motrice, qu'il s'agisse du saut à la perche, du judo, du tennis, de la danse ou de la Balle au prisonnier. Nous disposons donc ainsi du dénominateur commun à toutes les pratiques physiques et sportives, dénominateur commun qui permet d'embrasser dans une démarche cohérente et sans préjugés, tout l'ensemble des activités physiques et sportives, qu'elles soient des sports, des jeux traditionnels, des exercices didactiques ou des quasi-jeux.

La notion peut être généralisée : on parlera dans ce cas d'action motrice ; l'intérêt de ce nouveau concept est dans le fait qu'il peut s'appliquer aussi bien au comportement d'une seule personne qu'à celui d'une équipe ou de l'ensemble de plusieurs équipes. C'est dans cette perspective que l'on pourra parler d'une « science de l'action motrice » ou « praxéologie motrice », qui sera au fondement de l'étude des activités physiques et de leurs éventuels effets éducatifs.

Les CEMEA ont présenté ce point de vue, qui place l'action motrice au cœur du débat, dans la revue « *Vers l'Education Nouvelle* », il y a plus d'un tiers de siècle, dès 1971 sous le titre « *Apport des activités physiques à l'éducation globale de l'enfant* », après qu'une première parution ait eu lieu dans la revue « *Education Physique et Sport* » en 1967, sous le titre « *L'éducation physique en miettes* ». L'éducation physique était ainsi définie de façon simple, comme une « pédagogie des conduites motrices » ; avec beaucoup de retard, elle réalisait enfin sa révolution copernicienne inspirée par les principes de l'Education nouvelle, dans la mesure où ce n'était plus la technique qui était au centre du système éducatif, mais l'enfant. Ce qu'il convient désormais de prendre en compte, ce n'est plus le mouvement mais l'être qui se meut. C'est l'agir de la personne qui devient le fer de lance de l'intervention éducative.

Il ne faut pas être étonné des énormes résistances qu'engendra ce nouveau point de vue. Il s'agit en effet d'un changement de paradigme qui renverse les conceptions théoriques dominantes et, disons-le aussi, qui bouscule des positions institutionnelles confortables et les avantages acquis de personnes en place. Une telle conception oblige à reconsidérer le champ des connaissances et à réorganiser tout le cursus des stagiaires et des étudiants en formation ; de telles remises en question, manifestement, dérangent.

La position des CEMEA est donc claire : l'action motrice représente la référence de fond permanente ; sont prises constamment en compte les conséquences de sa mise en oeuvre sur la personnalité de l'enfant, sur ses émotions, ses représentations, ses communications, sur son plaisir d'agir. L'éducation corporelle se situe ici en pleine continuité avec les principes de l'Education nouvelle. Cependant, ce choix fondamental étant vigoureusement réaffirmé, tout le travail reste à faire. Comment cette position permet-elle d'accéder aux deux autres pôles dont nous avons constaté qu'ils étaient exigés dans tout système éducatif : le rapport à autrui et le rapport à l'environnement ?

Il convient ici d'éviter les propos vagues et passe-partout. L'exigence qui nous incombe est de montrer comment l'accomplissement des activités corporelles, dans leur réalité vécue par le sujet, satisfait à ces deux types de rapport. Il convient donc d'analyser ce que nous appelons la « logique interne » des activités physiques et sportives, c'est-à-dire les traits qui caractérisent en propre l'action motrice déployée, en rapport d'une part avec l'entourage humain et d'autre part avec l'environnement matériel.

LE RAPPORT A AUTRUI.

Les pratiques corporelles permettent-elles, dans la logique propre de leur accomplissement, de mettre en action le lien social ? Offrent-elles le moyen de favoriser les échanges interindividuels et de développer une dynamique de groupe stimulante ?

Une surprise attend l'observateur : un grand nombre des activités physiques, surtout parmi celles qui sont devenues des sports, se déroulent sans susciter la moindre interaction motrice avec quiconque. C'est notamment le cas de la plupart des spécialités d'athlétisme, de gymnastique et de natation, au cours desquelles les pratiquants agissent en strict solo. L'athlète qui lance le disque, le gymnaste qui tourne un « soleil » autour de la barre fixe, le nageur qui effectue son parcours en couloir, et même le skieur qui se faufile dans son slalom, n'entretiennent aucune interaction opératoire avec autrui. Ces activités correspondent au degré zéro de la communication motrice ; elles sont dites « psychomotrices ».

Bien entendu, l'éducateur va s'ingénier à pallier cette carence en multipliant les situations pédagogiques qui vont introduire de façon extérieure des formes intéressantes de relation : l'entraînement en petit groupe convivial, l'inscription dans une équipe, l'organisation d'ateliers d'entraide, de réchappe et de parade... Le risque de ces spécialités psychomotrices est de mettre démesurément l'accent sur le pôle individualiste au détriment de la relation avec

autrui. Aussi l'éducateur devra-t-il veiller à ne pas laisser ces spécialités envahir le champ éducatif.

Chacun sait bien qu'à côté de ces activités psychomotrices, foisonnent des pratiques corporelles authentiquement collectives tels que le football ou le volley-ball, les jeux d'équipes traditionnels ou les sports de combat. Ces activités sont fondées sur une action qui s'est transformée en une interaction ; aussi sont-elles dénommées « sociomotrices » : le « socius », le lien social est le pivot de la rencontre praxique. Nous ne sommes plus dans un échange verbal, à fleuret moucheté, centré sur la parole, mais dans un échange corporel où l'acteur s'expose, où il aide et protège, où il reçoit et donne des coups. Le rugby, le judo, l'escalade en cordée, la voile en équipage plongent le pratiquant dans un univers où l'entraide et l'agressivité s'expriment dans les corps. L'investissement relationnel et affectif est souvent massif. L'image de soi est profondément engagée et la relation à l'autre vécue de façon intense, associée à un afflux de sensations et d'émotions.

Ce déferlement émotif requiert d'être prudent. Dans les affrontements corporels, n'y a-t-il pas un risque de détérioration du lien social et de son dévoiement ? Les CEMEA ne sont pas au service du déploiement de l'agressivité et du désir de vaincre à tout prix. Il convient donc de mettre au clair le champ de la sociomotricité et d'identifier les différents types de pratiques ainsi que leurs conséquences éducatives potentielles. Schématiquement, on peut distinguer trois grands types de situations sociomotrices :

. Les activités qui suscitent exclusivement une interaction motrice d'opposition.

Les intervenants sont alors tous des adversaires. On trouve dans ce groupe les jeux où règne le « chacun pour soi » et notamment, les « duels » qui opposent deux joueurs totalement antagonistes, tels les sports de combat (judo,

boxe...), l'escrime (fleuret, épée...), les sports de raquette en simple (tennis, ping-pong, squash, badminton...).

L'agressivité et la dangerosité de ces pratiques varient en fonction de leur logique interne : parfois, les joueurs sont au contact, voire au corps à corps (lutte, judo) et parfois ils interviennent à distance (ping-pong, badminton) ; parfois la cible est une partie du terrain (tennis, squash) et parfois, plus cruellement, la cible visée est le corps du joueur (boxe, escrime). La violence de l'interaction se distribue sur une gamme très ouverte. L'éducateur devra être averti des traits propres à chaque activité s'il veut en maîtriser les manifestations sur le terrain et les adapter aux caractéristiques des enfants.

. Les activités qui déclenchent exclusivement des interactions motrices de coopération.

Ces spécialités sont rares dans le sport, ce qui ne laisse pas d'étonner de la part d'une entreprise sportive qui prétend à cor et à cri développer l'esprit d'équipe et la solidarité. De telles activités qui entretiennent et qui peuvent magnifier le lien social, sont particulièrement recherchées en Education nouvelle.

Plutôt que de prononcer un sermon sentencieux sur la coopération, n'est-il pas plus efficace de faire vivre par des pratiques corporelles bien choisies, une solidarité agissante ? Aussi les CEMEA ont-ils accordé une place importante aux activités collectives dont la logique de déroulement invite à l'entraide et au contact chaleureux. Les activités de randonnée en pleine nature s'y prêtent particulièrement : randonnées à pied, à vélo ou en canoë en milieu champêtre, en mer avec des voiliers, en montagne à pied, en raquette ou à ski. Il y a là l'occasion d'une véritable aventure motrice, d'une exaltation de la vie en groupe forgée dans les remous de la rivière, dans les fondrières de la forêt, tout au long de sentiers frayés par des efforts partagés.

L'intensité de cette relation à autrui nous a semblé tellement prononcée qu'il a paru capital d'en vérifier objectivement les effets réels. Au cours d'une expérimentation méticuleuse, menée en centres de vacances sur plusieurs centaines d'enfants, expérimentation assortie de groupes-témoins, nous avons pu mesurer le niveau de cohésion des groupes et des relations interindividuelles selon le type d'activités physiques effectuées. Nous avons constaté, tout traitement statistique achevé, que les situations psychomotrices ne procuraient aucun accroissement de la cohésion ; plus étonnant encore, les pratiques collectives liées aux grands jeux d'équipes et aux sports collectifs se soldaient par une stagnation ou une régression du niveau socio-affectif. En revanche, les activités de randonnée de pleine nature, fondées sur la coopération dans l'action, suscitaient une profonde amélioration des relations interpersonnelles : les groupes, dont l'entente au départ était satisfaisante, connaissaient en fin d'expérience un accroissement spectaculaire de la cohésion, et les groupes qui étaient à l'origine le siège d'une hostilité déclarée, vivaient un renversement des liaisons affectives caractérisé par une amélioration cohésive nette et significative.

Sur des thèmes aussi sensibles, la preuve expérimentale permet de sortir de l'ornière. Elle ne clôt certes pas le débat, mais elle met en évidence des phénomènes objectivement contrôlés qui ouvrent de nouvelles pistes pédagogiques en accord avec les finalités de l'Éducation nouvelle.

Il nous reste à examiner un troisième type de situation sociomotrice qui connaît une grande vogue institutionnelle.

. Les activités qui entrecroisent des interactions motrices de coopération et des interactions d'opposition.

Ces pratiques font les beaux jours du spectacle sportif : on y retrouve les matchs de sports collectifs (rugby, football, basket-ball..) ainsi qu'une multitude de jeux de pleine nature et de jeux traditionnels qui ont enchanté des générations

de pratiquants : les Barres, l'Ours, la Galine, l'Epervier, la Prise de fanions... La double polarité du lien social autorise une pléthore de réseaux d'interactions qui entremêlent les vecteurs d'antagonisme et d'entente selon une complexité plus ou moins subtile.

L'institution sportive, pour l'essentiel, a retenu un seul modèle : c'est la structure de duel d'équipes symétrique qui met en opposition radicale deux camps soudés, comme en football ou en basket. Cette structure est tellement répandue que l'on est parfois tenté de la considérer comme la seule viable. En réalité, il n'en est rien : la sport l'a retenue parce qu'elle offre un combat spectaculaire particulièrement bien lisible et propice à la projection des passions ; mais c'est tout un éventail de réseaux de communication très différents du duel, que proposent les différents jeux sportifs traditionnels. La coopération et l'opposition s'y entrecroisent dans une multitude de structures originales ; parfois même elles coexistent contradictoirement entre les mêmes joueurs, ce qui provoque la « double contrainte » déconcertante des jeux « paradoxaux ».

L'expérience relationnelle offerte par la pratique des jeux sociomoteurs est d'une richesse exceptionnelle : elle favorise une socialisation ouverte sur des vécus diversifiés, engageant un échange corporel avec autrui sous des visages variés et contrastés. Il convient cependant de remarquer que l'institution sportive, face à cet immense échantillonnage d'activités, n'a valorisé que le modèle opposant des coalitions, et plus particulièrement la structure du duel d'équipes symétrique que l'on retrouve dans tous les sports collectifs. Ce modèle, qui entretient l'incertitude du résultat en créant l'égalité des chances au départ, aboutit in fine à l'inégalité des résultats et à la domination du vainqueur. Nous avons déjà signalé qu'une recherche sur le terrain a montré, à l'encontre d'une idée reçue fort répandue, que la pratique des sports collectifs ne provoque pas sur l'ensemble des pratiquants une augmentation de la cohésion socio-affective. Cette culture de la performance et de la recherche systématique de la

supériorité, hissée sur le podium par le sport, ne correspond pas aux principes de l'Education nouvelle. Là encore, les CEMEA se démarquent d'un choix retenant un type de relation unique fondé sur l'affirmation d'une domination. Ils acceptent volontiers la structure du duel d'équipes qui présente d'indiscutables attraits, mais ils ne lui accordent qu'une place modeste parmi les autres pratiques. De façon différente, notre Mouvement cherche à faire vivre une pluralité d'expériences sociales en accordant la part du lion aux activités qui valorisent la coopération et le contact amical.

Le thème de la relation à autrui dont se soucie chaque courant d'éducation est donc surabondamment illustré et mis en œuvre par les activités physiques. L'agir corporel est un agir relationnel qui confronte l'enfant à l'univers de la vie en société et enracine sa socialisation.

Qu'en est-il du troisième et dernier volet centré sur le rapport au milieu matériel ?

LE RAPPORT A L' ENVIRONNEMENT MATERIEL.

La personne qui agit se meut dans un espace plus ou moins exigeant, sur la sente d'une montagne ou la piste d'un stade, dans les tourbillons d'une rivière ou dans les eaux d'une piscine, parfois encore dans les ascendances intermittentes de l'univers aérien. Ce rapport à l'environnement s'effectue souvent à l'aide d'accessoires soigneusement élaborés afin d'accroître le rayon d'action et l'efficacité du pratiquant. Le voilier, le matériel de plongée, le vélo, le cerf-volant du kite-surf, le planeur, décuplent les possibilités de l'individu agissant et suscitent un rapport au milieu radicalement modifié. La plongée sous-marine par exemple offre une vision nouvelle et enchanteuse d'un milieu que le sport restreint à une simple surface à deux dimensions. Dans le dédale des nuages et des courants aériens, l'aile volante et le parapente ont fait surgir un nouvel Icare dont la cire des ailes ne fond pas au soleil. Le rapport mythique de l'homme à l'espace du ciel trouve une envoûtante illustration dans l'agir

corporel. Les pratiques nouvelles peuvent inviter à une éducation nouvelle. Le canoë-kayak favorise une redécouverte de la rivière sous un jour neuf, le ski autorise une connaissance agie de la pente et des bosses, le détenteur fait vivre intensément la troisième dimension du monde sous-marin. Le monde industriel s'est emparé de ce nouveau champ d'exploitation : ski, voilier, perche, raquette, automobile, roller, piolet, planche de surf, kayak illustrent l'intrusion de l'efficacité de la haute technologie dans le monde des activités physiques et sportives.

Le rapport au contexte matériel est une constante des pratiques corporelles, et il nous faut trouver un indicateur pertinent représentatif des contraintes de ce contexte dont dépendent les modalités d'accomplissement de l'action. On sent bien que cette dépendance peut être liée à des facteurs fort variables tels la dépense énergétique, la prise de risque, le vertige ou l'irruption de l'imaginaire. Cependant il nous faut choisir un critère qui, sous l'angle de l'action motrice, soit profondément révélateur de ce rapport à l'environnement.

La préoccupation scientifique exige parfois de s'éloigner des chatoiements de l'apparence et des séductions de l'imaginaire. Aussi avons-nous retenu un critère qui peut dérouter, de prime abord, mais qui semble toucher de plein fouet le rapport de l'individu agissant à son milieu d'intervention : il s'agit de l'incertitude liée à l'information offerte par l'environnement. L'action se déroule-t-elle dans un cadre stable et standardisé ou dans un cadre fluctuant et porteur d'incertitude ? Le fait que cet environnement soit dépourvu d'imprévu, ou au contraire qu'il soit détenteur de surprises, entraîne-il des conséquences importantes dans le type de rapport que l'individu agissant entretient avec lui ?

. Quand l'environnement matériel est dénué d'incertitude.

Le cas se produit quand le milieu d'intervention est standardisé : le règlement a stabilisé l'environnement dans ses dimensions, ses frontières et ses matériaux ; les équipements et les accessoires sont uniformisés. Un tel environnement « domestiqué », totalement prévisible, n'apporte aucune donnée

insolite. La distance de course est arrêtée, la hauteur des haies précisée, les caractéristiques des barres parallèles ou des couloirs de natation rigoureusement codifiées. Quelles conséquences ces standardisations provoquent-elles dans le rapport au milieu ?

Quand tous les obstacles et toutes les contraintes sont parfaitement déterminées à l'avance, le pratiquant connaît tout ce qui l'attend : il n'a plus besoin d'être à l'affût pour prépercevoir des indices issus du contexte. Tout a pu être réglé lors de l'apprentissage. Le pratiquant peut donc dérouler un automatisme soigneusement huilé au cours de son entraînement.

Le pratiquant ne prélève pas d'information et ne prend aucune décision puisque l'environnement, standardisé, n'est porteur d'aucun imprévu. Les sensations extéroceptives ne servent donc qu'à une régulation de routine ; ce sont les sensations proprioceptives qui s'arrogent la part essentielle. Les pratiques en milieu dépourvu d'incertitude, entraînent un affinement des sensations et de la conscience corporelle.

On peut donc dire que ce type d'action en milieu standardisé aboutit à une sorte d'action « décontextualisée » : les couloirs de haies et les sautoirs de Sydney, d'Athènes ou d'Helsinki sont respectivement tous identiques et n'entraînent aucune perturbation dans les automatismes pré-établis des athlètes. Une fois connu et apprivoisé, l'environnement s'inscrit dans les gestes du corps et devient donc paradoxalement indifférent. Remarquons que cette absence d'imprévu rendant inutiles les supputations et les décisions, est à la source d'habiletés motrices stupéfiantes d'audace et de virtuosité.

L'absence de prise de décision, l'exaltation des sensations proprioceptives et la création d'automatismes performants représentent les caractéristiques majeures de ce rapport à un milieu dépourvu d'incertitude.

. Quand l'environnement est porteur d'incertitude.

Souvent, le pratiquant agit dans un milieu fluctuant, non standardisé et peu connu. Le kayakiste, le skieur, le barreur, le vététiste et le randonneur doivent scruter l'environnement, détecter les informations pertinentes et s'ajuster aux imprévus d'un milieu sauvage. L'action exige ici prise d'information et prise de décision. L'acteur ne peut se contenter de répéter un automatisme peaufiné à l'entraînement ; il lui faut s'ajuster à brûle-pourpoint, décider abruptement face à des obstacles insoupçonnés.

L'anticipation du pratiquant repose sur un pari : le choix qu'il effectue en un éclair (ralentissement, changement de direction, accélération...) correspond à ce qu'il croit être ses meilleures chances de réussite. C'est une évaluation qui met en jeu ses capacités cognitives, ses élans affectifs et ses ressources pratiques de conversion d'un projet d'action en une conduite motrice parfaitement adaptée. Ce déchiffrement de la paroi rocheuse, de la piste de ski, du sentier de randonnée, du contre-courant de la rivière engage un type de rapport au milieu profondément original. Une forme d'intelligence motrice est ici manifestement sollicitée.

Le progrès technologique est l'une des conquêtes de notre siècle, et le recours au matériel sophistiqué est d'un apport précieux, souvent indispensable (planche à voile, roller, ski, baudrier...). Cependant, il nous semble primordial de ne pas trop interposer d'équipements et d'instruments techniques entre le pratiquant et le milieu naturel. Nous n'envisageons certes pas d'entretenir la nostalgie naïve d'une nature originelle, pure et bienveillante : nous savons bien qu'aujourd'hui les sports de pleine nature sont en réalité des sports de « pleine culture », mais il semble vivement souhaitable d'entretenir un contact concret et sensible avec les éléments naturels, avec les rochers, le vent, le soleil, la neige, les remous et les bourrasques. Ces éléments agrestes, souvent investis affectivement dans des représentations fantasmées, font surgir un imaginaire empreint des mythes des temps passés. L'action motrice en milieu naturel donne l'impression, donne l'illusion d'un retour aux sources, et cet imaginaire qui

étreint et enchante la personne agissante représentée à coup sûr l'un des puissants attraits de ces pratiques.

Cette expérience forte, ce vécu corporel déferlant que ressent tout marin, spéléologue, vélivole, grimpeur ou plongeur subaquatique, peut devenir un puissant levain éducatif. Dans cette perspective, le respect de l'environnement devient un impératif catégorique ; s'impose en figure de proue le développement d'une « sensibilité écologique » qui est l'un des objectifs poursuivis par les CEMEA dès leur création, notamment lors des stages dits « d'étude du milieu ».

En bref, le rapport à un milieu porteur d'incertitude informationnelle se caractérise par le décodage de cet environnement, qui privilégie la sensibilité extéroceptive et qui suscite de continuelles prises de décision. Il y a davantage d'adaptabilité qu'adaptation, sachant que le milieu « sauvage » favorise la surgie d'un imaginaire qui touche à une affectivité profonde, plus ou moins inconsciente.

UNE EDUCATION CORPORELLE INNOVANTE.

L'analyse que nous venons de suggérer permet de dresser une classification de l'ensemble des activités corporelles en huit classes ou « domaines d'action motrice » selon les combinaisons possibles entre les trois critères pertinents identifiés : solidarité agissante, antagonisme corporel et incertitude issue de l'environnement. Il n'est pas dans notre propos de détailler ici cette classification, mais rappelons qu'elle peut fournir un précieux support pour programmer un itinéraire de formation. Elle répartit en effet les activités corporelles en domaines d'action motrice qui regroupent ces activités selon leur « logique interne » fondée sur des communautés de structure et de signification d'action. Ces domaines offrent la cohérence indispensable à un projet éducatif exigeant.

Cette analyse et cette classification n'ont pas toujours obtenu un accueil favorable ; reconnaissons qu'elles ont un effet décapant sur les idées reçues qui

ont si souvent cours dans le champ du sport et de l'éducation physique. Notre objectif est de remplacer les affirmations purement spéculatives et idéologiques par des recherches expérimentales qui soumettent à l'épreuve du terrain les contenus et les effets éducatifs de l'action motrice. On a ainsi pu montrer que l'athlétisme n'était pas un « sport de base », et que cela n'avait pas de sens de dire d'une activité qu'elle est un « sport complet ». Ainsi que nous l'avons déjà indiqué, des recherches en centres de vacances ont révélé que les sports collectifs ne provoquent pas une amélioration de la solidarité et de l'altruisme, comme il est si souvent prétendu ; ce sont les activités informelles de randonnée en groupe qui déclenchent une augmentation spectaculaire de la cohésion socio-affective.

Certains auteurs ont récusé la possibilité de regrouper dans le même domaine d'action motrice, la natation et la gymnastique, en affirmant que ces deux catégories d'activités n'avaient aucun point commun. Une recherche de terrain publiée cette année par Luc COLLARD, dénote tout au contraire que la gymnastique et la natation connaissent entre elles des transferts positifs ; elles correspondent à des maîtrises motrices similaires, liées à un affinement de la sensibilité proprioceptive et posturale.

Une recherche portant sur les transferts d'apprentissage, menée sur plusieurs centaines d'enfants de la région parisienne, en collaboration avec Eric DUGAS, a mis en évidence que l'activité motrice possède des capacités d'auto-amélioration en l'absence de toute intervention didactique ; cependant, une pédagogie inspirée des méthodes actives qui valorise la prise de conscience des principes d'action, provoque un surcroît de progrès significatif. Cette étude a également révélé que l'affirmation selon laquelle les jeux traditionnels seraient des « petits jeux », de qualité inférieure, simplement préparatoires aux sports collectifs, était une affirmation purement idéologique. Les jeux traditionnels sont aussi complexes et aussi riches que les sports collectifs. Les données expérimentales montrent que les sports collectifs apparaissent eux aussi

Le devenir de l'enfant ne se déroule pas comme une fatalité ; il n'est déposé ni dans les séquences d'ADN, ni dans les classes sociales ; ce serait là une conception pessimiste et décourageante. Dans la perspective de l'Education nouvelle, l'éducateur n'est pas qu'un reproducteur passif : il peut devenir un incitateur à la découverte et à la transformation. C'est l'orientation que nous défendons : les CEMEA ne conçoivent pas la formation, et notamment la formation corporelle, comme la reproduction inéluctable « d'habitus » hérités, mais comme une situation innovante où les rapports à autrui et au milieu donnent l'occasion à la personne agissante d'épanouir sa personnalité dans un vécu de socialisation harmonieuse.

Pierre Parlebas

Président des CEMEA

Docteur Honoris causa



BIBLIOGRAPHIE