

Materiales

para la historia del deporte

n.º 22 - 2022

Monográfico de Educación Física



POLITÉCNICA



Asociación Andaluza de



Historia del Deporte

MEDIO SIGLO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA: PROBLEMAS, DEBATES Y CONTROVERSIAS (1960-2020)

Jean SAINT-MARTIN 

Université de Strasbourg (Francia)

[Texto original en francés publicado en este mismo número. La traducción ha sido realizada por Teresa González Aja]

Este número especial de la revista *Materiales para la Historia del Deporte* examina la evolución de la enseñanza de la Educación Física y Deportiva (EPS) a partir de la década de 1960. Uno de sus objetivos es elaborar un informe sistematizado de las transformaciones de la educación física y el deporte, cuestionando no sólo los retos institucionales y disciplinarios (historia política e historia social), sino también los retos culturales y epistemológicos (historia cultural) de las decisiones tomadas en el último medio siglo.

Entre las cuestiones que se plantean está la de si la evolución de esta enseñanza en las instituciones educativas, en este caso en Francia, España y Argentina, es más bien una oportunidad o una limitación para los responsables de esta disciplina. En efecto, ¿cómo y en qué medida la enseñanza impartida responde a las necesidades institucionales y al nacimiento de sociedades que iniciaron un proceso de cambio radical en su organización social, cultural y política desde los años sesenta? (Lipovetsky 2004).

Asimismo, ¿qué pasa con las expectativas de los alumnos, cuya heterogeneidad no deja de revelar las crecientes dificultades organizativas, sobre todo a la hora de trasladar las ambiciosas intenciones educativas de los distintos gobiernos a la práctica profesional diaria? Esta cuestión es tanto más difícil cuanto que, en los últimos cincuenta años, los sistemas escolares de todo el mundo han experimentado profundas transformaciones, sobre todo en el plano cuantitativo (Mialaret y Vial 1981). En efecto, como consecuencia del cambio demográfico, la escolarización está aumentando, lo que permite que millones de niños y adolescentes se beneficien de una educación y una alfabetización sin precedentes¹. Además de este cambio demográfico excepcional, la población escolar es cada vez más heterogénea, lo que obliga a los profesores de educación física y a los demás responsables de la escuela a revisar no sólo sus objetivos, sino también sus sistemas educativos y pedagógicos.

Por último, en el plano cualitativo, la evolución de la educación física y deportiva está generando profundas transformaciones, sobre todo en lo que respecta a las interpretaciones individuales y colectivas derivadas de los contenidos que se imparten durante la enseñanza de la educación física y deportiva. Este número especial pretende, pues, examinar cómo y por qué las formas de la práctica pedagógica ilustran una posible, si no probable, evolución de la identidad profesional y, en particular, de las competencias profesionales de sus protagonistas (Ball 2003; Héry 2007).

¿Cuáles son las dificultades a las que se enfrentan a la hora de implantar una educación física menos discriminatoria y/o exclusiva con el fin de reducir las desigualdades socioculturales? ¿Qué

¹ Por ejemplo, en el caso de Francia, en el 2021 el número de alumnos de secundaria ascendió a 5.739.400, frente a algo menos de 4 millones en el curso 1967-1968. Ministerio de Educación Nacional, *Note d'information de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP)*, n.º 19, marzo de 2019, 1.

alternativas didácticas se proponen para evitar la yuxtaposición de técnicas, sesiones de Actividades Físicas, Deportivas y Artísticas (APSA), lecciones y/o ejercicios con el riesgo de convertir las prácticas en un producto aséptico y de que se pierda su sentido educativo? ¿Cómo evitar el rechazo y/o el aburrimiento de los alumnos hacia las prácticas físicas propuestas con el riesgo de que generen fracaso y sedentarismo en un momento en el que asistimos a una regresión de la actividad física entre los jóvenes y más concretamente entre las adolescentes que, en algunos casos, sólo cuentan con las horas obligatorias de educación física para justificar una actividad física y/o deportiva?

¿Sigue siendo posible ofrecer una enseñanza de la educación física en consonancia con la diversificación de las culturas corporales? En otras palabras, ¿cuáles son los fundamentos epistemológicos de los conocimientos que se imparten en la educación física y cómo se han tomado las decisiones en este ámbito en el último medio siglo?

A lo largo de este número especial, invitamos al lector a cuestionar los profundos y ricos debates que han permitido a esta disciplina escolar atravesar sucesivas crisis acerca de su legitimidad académica y social. Por otro lado, a nivel del aprendizaje de los alumnos, se trata de ver de qué manera la evolución de la educación física hace posible que los niños estén más concentrados, mejor preparados para aprender y sean más resilientes desde el punto de vista emocional y social.

De este modo, en el primer artículo, Jean-Jacques Dupaux, Tony Froissart y Jean Saint-Martin se centran en la problemática de la seguridad de una educación física en la que los encargados de impartirla deben encuadrar inevitablemente los contenidos pedagógicos en relación con las exigencias administrativas y la exigencia de delimitar con mayor precisión las nociones de riesgo y peligro. Basándose en el análisis de los discursos oficiales y de las prácticas profesionales, intentan explicar la transformación progresiva de las cuestiones de seguridad de esta enseñanza que poco a poco irán neutralizando la creatividad educativa de los profesores. Se trata por tanto de exponer las consecuencias concretas de una normativa cada vez más estricta que, a pesar de las loables intenciones educativas, muestra a los profesores de educación física los verdaderos riesgos de su profesión. En un segundo artículo, Daniela Mansi y Eduardo Galak cuestionan la evolución de la enseñanza de la educación física durante la dictadura cívico-militar argentina entre 1976 y 1983. En concreto, los autores examinan las cuestiones políticas e ideológicas de la enseñanza que se impartía en la sociedad argentina en esa misma época. A través de esta enseñanza y de las instituciones de formación inicial en Buenos Aires, se pretende discutir las opciones didácticas y sus consecuencias en el carácter autoritario de los profesores de educación física argentinos.

A partir del tercer artículo, se analizan en profundidad las cuestiones culturales de la enseñanza de la educación física. Así, Lise Cardin aborda la evolución francesa de la enseñanza del balonmano en los años 60 y 70 para poner de manifiesto la aparición de una nueva concepción de los deportes de equipo. Al hacer un recorrido por los debates y disputas entre los responsables de la época, esta autora explica, por un lado, porqué la noción de juego adquiere una dimensión diferente en las clases de educación física y deportiva. Por otra parte, este artículo permite comprender mejor porqué las situaciones de aprendizaje in situ están adquiriendo progresivamente una preponderancia sobre las situaciones de aprendizaje de carácter técnico o incluso tecnocéntrico que seguían siendo la norma en los años sesenta.

Asimismo, el cuarto artículo, redactado por Cyril Polycarpe, Jean-Jean Dupaux y Sacha Thiebaud, profundiza en las cuestiones educativas y culturales de la enseñanza de la educación física. Al proponer una monografía crítica de la obra de un protagonista francés de los años Sixties y Seventies, estos autores ponen de manifiesto cómo Jacques de Rette innova abogando por una renovación de los contenidos de la enseñanza al tiempo que concede más autonomía y responsabilidad a los alumnos, hasta el punto en que califican a este autor francés de pionero y/o paseante cultural, en el sentido en que lo entiende Jean-Michel Zakhartchouk².

Estos dos capítulos se complementan con un análisis muy preciso de los principales libros de texto y libros sobre la enseñanza de la educación física en España de María Luisa Zagalaz-Sánchez,

² Jean-Michel Zakhartchouk, *L'enseignant, un passeur culturel* (París: ESF, 1999).

Javier Cachón-Zagalaz, María Sánchez-Zafra y Déborah Sanabrias-Moreno. Estos autores exponen con gran detalle las cuestiones culturales, didácticas y epistemológicas de esta enseñanza y su utilización en los centros de formación españoles.

Por fin, los dos últimos artículos tratan de una cuestión inédita y cada vez más actual en la práctica profesional, la de la enseñanza de la educación física a los alumnos con necesidades especiales. Así, en un sexto artículo, Xavier Torredadella y Marta Mauri explican la evolución del deporte para discapacitados en España y los orígenes de la creciente inclusión de alumnos discapacitados en la educación física con anterioridad a 1972. Su análisis presenta numerosas similitudes con el séptimo artículo, redactado por Yacine Tajri, Tony Froissart y Jean Saint-Martin, que cuestiona lo que está en juego en una educación física cada vez más inclusiva, y cuya evolución en Francia entre 1960 y 2020 revela la naturaleza y la intensidad de los obstáculos y las dificultades superadas para cumplir con su ambicioso conjunto de condiciones. A ambos lados de los Pirineos, se observan paralelismos en la voluntad de los protagonistas españoles y franceses de comprometerse en la cuestión innovadora de un proyecto de inclusión a través de una educación física y deportiva ambiciosa y diferenciadora.

En términos más generales, este número especial de la revista *Materiales para la Historia del Deporte* proporciona una base para la colaboración internacional en una aproximación comparativa al estudio de las múltiples cuestiones relacionadas con la enseñanza de la educación física durante la segunda mitad del siglo XX. Al comparar diferentes territorios y la influencia de diferentes culturas, este número especial abre perspectivas alentadoras para esa colaboración internacional de profesores-investigadores preocupados por la historia total de una disciplina escolar, al cruzar análisis complementarios de la historia política y geopolítica, la historia social y la historia cultural.

Referencias

- Ball, Stephen J. "The teacher's soul and the terrors of performativity". *Journal of Education Policy* 18, n.º 2 (2003): 215-228.
- Héry, Évelyne. *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au XXe siècle*. París: L'Harmattan, 2007.
- Lipovetsky, Gilles. *Les temps hypermodernes*. París: Grasset, 2004.
- Mialaret, Gaston y Jean Vial (Dir.). *Histoire mondiale de l'éducation, «de 1945 à nos jours»*, 4º tomo. París: PUF, 1981.
- Zakharouchouk, Jean-Michel. *L'enseignant, un passeur culturel*. París: ESF, 1999.

ORCID

Jean SAINT-MARTIN  <https://orcid.org/0000-0002-5880-0495>

UN DEMI-SIÈCLE D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE : ENJEUX, DÉBATS ET CONTROVERSES (1960-2020)

Jean SAINT-MARTIN 

Université de Strasbourg (France)

Ce numéro spécial de la revue *Materiales para la Historia del Deporte* questionne l'évolution de l'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) depuis les années 1960. L'un de ses objectifs vise à dresser un bilan problématisé des transformations de l'EPS en interrogeant non seulement les enjeux institutionnels et disciplinaires (histoire politique et histoire sociale), mais aussi les enjeux culturels et épistémologiques (histoire culturelle) des choix entrepris depuis un demi-siècle.

Parmi les interrogations soulevées, il s'agit notamment de savoir si la progression de cet enseignement dans les institutions scolaires, ici française, espagnole et argentine, s'apparente plutôt à une chance ou à une contrainte pour les acteurs-rices de cette discipline. En effet, comment et dans quelle mesure les enseignements dispensés répondent aux nécessités institutionnelles et à l'émergence des sociétés qui sont entrées depuis les années 1960 dans un processus de changement radical quant au mode d'organisation social, culturel et politique? (Lipovetsky 2004).

De la même façon, qu'en est-il des attentes des élèves dont l'hétérogénéité ne cesse de révéler des difficultés organisationnelles croissantes, notamment lorsqu'il s'agit de traduire les intentions éducatives généreuses des différents gouvernements dans les pratiques professionnelles quotidiennes? Cette question est d'autant plus difficile que durant ces cinquante dernières années, les systèmes scolaires ont connu partout dans le monde de profondes transformations, notamment sur le plan quantitatif (Mialaret y Vial 1981). En effet, suite à l'évolution démographique, les effectifs scolaires ne cessent de croître, permettant à des millions de jeunes enfants et adolescents de bénéficier d'une instruction et d'une éducation sans précédent¹. Au-delà de cette démographisation exceptionnelle, les publics scolaires sont devenus de plus en plus hétérogènes obligeant les enseignants d'EPS et les autres acteurs et actrices d'un établissement scolaire à revoir non seulement leurs missions mais aussi leurs dispositifs éducatifs et pédagogiques.

Enfin, sur le plan qualitatif, l'évolution de l'EPS provoque de profondes modifications, notamment au sujet des représentations individuelles et collectives générées par les savoirs dispensés lors des enseignements d'EPS. Ce numéro spécial a ainsi l'ambition d'interroger en quoi et pourquoi les formes de pratiques pédagogiques illustrent une possible sinon probable évolution de l'identité professionnelle et notamment des compétences professionnelles de ses acteurs et actrices (Ball 2003; Héry 2007).

Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent pour mettre en œuvre une EPS de moins en moins discriminante et/ou exclusive afin de réduire les inégalités socio-culturelles? Quelles alternatives didactiques proposent-ils pour ne plus juxtaposer des techniques, des séances d'Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA), des leçons et/ou des exercices au risque d'aseptiser les pratiques et

¹ Par exemple, pour ce qui concerne la France, en 2021, les effectifs de l'enseignement secondaire s'élèvent à 5 739 400 élèves alors qu'ils atteignaient tout juste les 4 millions lors de l'année scolaire 1967-1968. Ministère de l'Éducation nationale, *Note d'information de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP)*, n.º 19, mars 2019, 1.

d'en perdre le sens éducatif? Comment éviter le rejet et/ou l'ennui des élèves envers les pratiques corporelles proposées au risque de générer de l'échec et de la sédentarité à un moment où l'on constate une régression de l'activité corporelle chez les jeunes et plus particulièrement les adolescentes qui, pour certaines d'entre elles, n'ont plus que les heures obligatoires d'EPS pour justifier d'une activité physique et/ou sportive?

Est-il encore possible de proposer un enseignement de l'EPS en phase avec la diversification des cultures corporelles? En d'autres termes, quels sont les fondements épistémologiques des savoirs enseignés en EPS et comment s'opèrent les choix en la matière depuis un demi-siècle?

Tout au long de ce numéro spécial, nous invitons donc le lecteur d'une part à se questionner sur les profonds et riches débats qui ont permis à cette discipline scolaire de traverser des crises successives de sa légitimité scolaire et sociale. D'autre part, il s'agit, à l'échelle des apprentissages des élèves, de se demander en quoi l'évolution de l'EPS a permis aux enfants d'être plus concentrés, mieux préparés à apprendre et à être plus résilients au niveau émotionnel et social.

Ainsi, dans un premier article, Jean-Jacques Dupaux, Tony Froissart et Jean Saint-Martin mettent la focale sur les enjeux sécuritaires d'une EPS dont les acteurs et actrices doivent inéluctablement positionner leurs contenus d'enseignement au regard des exigences administratives et de la nécessité de mieux distinguer les notions de risque et de danger. À partir de l'analyse des discours officiels et des pratiques professionnelles, ils tentent d'expliquer les transformations progressives des enjeux sécuritaires de cet enseignement qui vont progressivement anesthésier la créativité éducative des enseignants. Il s'agit alors d'expliquer les conséquences concrètes d'une réglementation de plus en plus stricte et qui, malgré de louables intentions éducatives, révèlent aux enseignants d'EPS les véritables risques de leur métier. Dans un second article, Daniela Mansi et Eduardo Galak questionnent l'évolution de l'enseignement de l'éducation physique pendant la dictature civilo-militaire argentine entre 1976 et 1983. Les auteurs interrogent plus particulièrement les enjeux politiques et idéologiques de cet enseignement qui traversent à la même époque la société argentine. À travers cet enseignement et les institutions de formation initiale de Buenos Aires, il s'agit de discuter des choix didactiques et de leurs conséquences sur le caractère autoritaire des enseignants argentins d'EPS.

À partir du troisième article, les questions culturelles dans l'enseignement de l'éducation physique sont analysées en profondeur. Ainsi Lise Cardin aborde, l'évolution française de l'enseignement du handball dans les années 1960 et 1970 afin de montrer l'émergence d'une nouvelle conception des sports collectifs. En retraçant les débats et les différends entre les acteurs de cette époque, cet auteur explique pourquoi d'une part la notion de jeu prend une autre dimension dans les leçons d'éducation physique et sportive. D'autre part, cet article permet de mieux comprendre pourquoi les situations d'apprentissage in situ prennent progressivement le pas sur les situations d'apprentissage technique, voire technocentrées qui faisaient encore foi dans les années 1960.

De la même manière, le quatrième article écrit par Cyril Polycarpe, Jean-Jean Dupaux et Sacha Thiebaud, approfondit lui aussi les enjeux éducatifs et culturels de l'enseignement de l'EPS. En proposant une monographie critique de l'œuvre d'un acteur français des Sixties et des Seventies, ces auteurs montrent en quoi Jacques de Rette innove en prônant une rénovation des contenus d'enseignement tout en accordant davantage d'autonomie et de responsabilité aux élèves, au point de qualifier cet acteur français de pionnier et/ou de passeur culturel, au sens entendu par Jean-Michel Zakhartchouk².

Ces deux chapitres sont complétés par une analyse très précise des principaux manuels et ouvrages abordant l'enseignement de l'EPS en Espagne menée par María Luisa Zagalaz-Sánchez, Javier Cachón-Zagalaz, María Sánchez-Zafra et Déborah Sanabrias-Moreno. Ces auteurs expliquent d'une manière très détaillée les enjeux culturels, didactiques et épistémologiques de cet enseignement et leur usage dans les centres de formation espagnols.

Enfin, les deux derniers articles abordent des problématiques tout à fait originales et de plus en plus d'actualité dans les pratiques professionnelles, celle de l'enseignement de l'EPS des élèves à

² Jean-Michel Zakhartchouk, *L'enseignant, un passeur culturel* (Paris: ESF, 1999).

besoins particuliers. Ainsi, dans un sixième article, Xavier Torrebaddella y Marta Mauri expliquent l'évolution du sport handicapé en Espagne et les origines de la prise en compte croissante des élèves handicapés en EPS avant 1972. Leur analyse présente de nombreuses similitudes avec le septième article, rédigé par Yacine Tajri, Tony Froissart et Jean Saint-Martin qui questionnent les enjeux d'une EPS de plus en plus inclusive et dont l'évolution en France révèle, entre 1960 et 2020, la nature et l'intensité des obstacles et les difficultés surmontées pour répondre à cet ambitieux cahier des charges. De part et d'autre des Pyrénées, force est de constater des similitudes dans la volonté des acteurs espagnols et français de s'inscrire dans la problématique innovante d'un projet d'inclusion par une éducation physique et sportive ambitieuse et différenciante.

Plus généralement, ce numéro spécial de la revue *Materiales para la Historia del Deporte* permet de jeter les bases d'une collaboration internationale pour ce qui concerne une approche comparée ayant pour ambition d'étudier les multiples enjeux de l'enseignement de l'EPS au cours de la Seconde moitié du XXe siècle. En comparant différents territoires et l'influence des différentes cultures, ce numéro spécial ouvre des perspectives encourageantes à une collaboration internationale d'enseignants-chercheurs soucieux de s'inscrire dans une histoire totale d'une discipline scolaire en croisant des analyses complémentaires issues à la fois de l'histoire politique et géopolitique, de l'histoire sociale et de l'histoire culturelle.

Bibliographie

- Ball, Stephen J. "The teacher's soul and the terrors of performativity". *Journal of Education Policy* 18, n.º 2 (2003): 215-228.
- Héry, Évelyne. *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au XXe siècle*. Paris: L'Harmattan, 2007.
- Lipovetsky, Gilles. *Les temps hypermodernes*. Paris: Grasset, 2004.
- Mialaret, Gaston y Jean Vial (Dir.). *Histoire mondiale de l'éducation, «de 1945 à nos jours»*, 4º tomo. Paris: PUF, 1981.
- Zakharouchouk, Jean-Michel. *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris: ESF, 1999.

ORCID

Jean SAINT-MARTIN  <https://orcid.org/0000-0002-5880-0495>

L'ENSEIGNEMENT À LA SÉCURITÉ EN ET PAR L'ÉDUCATION PHYSIQUE DEPUIS LES ANNÉES 1960

Safety education in and through Physical Education since the 1960s

La educación en seguridad en y a través de la educación física a partir de los años 60

Jean-Jacques DUPAUX¹, Tony Froissart², Jean SAINT-MARTIN³ 

¹ Université of Franche-Comté (Francia)

² Université de Reims Champagne-Ardenne (Francia)

³ Université de Strasbourg (Francia)

Resumé

Depuis les années 1960 se pose en France d'une manière progressive la question de l'enseignement de la sécurité. Celle-ci, définie par l'Institut National de la Santé Publique du Québec en 1998 comme "un état où les dangers et les conditions pouvant provoquer des dommages d'ordre physique psychologique ou matériel, sont contrôlés de manière à préserver la santé et le bien-être des individus et de la communauté" prend de plus en plus d'importance dans l'enseignement de l'EPS dans le système éducatif français, en raison de craintes et d'accidents liés à l'arrivée massive d'élèves.

De la peur du vide, à la peur du contact corporel ou la peur de l'eau, de la crainte de révéler son intime par les formes d'expressions corporelles ou artistiques à la préoccupation du regard d'autrui, quelles sont les appréhensions de la sécurité en et par l'EPS depuis les années 1960? Sont-elles identiques pour l'élève, l'enseignant et aussi pour l'Institution qui les accueillent?

Dans cet article, et à partir de l'analyse des discours officiels et des pratiques professionnelles, nous tenterons d'expliquer les transformations progressives des enjeux sécuritaires de cet enseignement qui vont progressivement anesthésier la créativité éducative des enseignants. Il s'agira ainsi d'expliquer les conséquences concrètes d'une réglementation de plus en plus stricte et qui, malgré de louables intentions éducatives, révèlent aux enseignants d'EPS les véritables risques de leur métier. Un tel constat interpelle d'autant plus que dans le même temps les directives ministérielles - que l'administration judiciaire, peut parfois contredire dans ses jurisprudences - ordonnent de développer l'apprentissage de l'autonomie pour tous les élèves.

Mot-clés: années 1960, sécurité, Éducation Physique, France.

Cet article en accès libre est diffusé selon les termes de la licence d'attribution-pas d'utilisation commerciale-pas de modification de Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>), dans laquelle toute exploitation de l'œuvre est autorisée, hormis la modification et la création d'œuvres dérivées, uniquement à des fins non commerciales et à condition que le nom de l'auteur soit cité.

Abstract

Since the 1960s, the question of safety education has gradually arisen in France. This is defined by the Public Health Expertise and Reference Centre of Quebec in 1998 as "a state where the dangers and conditions that can cause physical, psychological or material damage are controlled in such a way as to preserve health and well-being of individuals and the community". The importance of physical education in the French educational system, due to fears and accidents related to the massive influx of students, is becoming increasingly important in the teaching of physical education.

From the fear of emptiness, to the fear of bodily contact or the fear of water, from the fear of revealing one's intimacy through forms of bodily or artistic expression to the concern for the gaze of others, what are the apprehensions of safety in and by Physical Education since the 1960s? Are they the same for the student, the teacher and also for the Institution that welcomes them?

In this paper, and based on the analysis of official discourses and professional practices, we will try to explain the progressive transformations of the security issues of this teaching which will gradually anesthetize the educational creativity of teachers. It will thus be a question of explaining the concrete consequences of increasingly strict regulations which, despite laudable educational intentions, reveal to PE teachers the real risks of their profession. Such an observation is all the more challenging since at the same time the ministerial directives order the development of the learning of autonomy for all students.

Keywords: 60's, safety, Physical Education, France.

Resumen

A partir de los años 60, la cuestión de la seguridad en la enseñanza se ha ido planteando de forma progresiva en Francia. La seguridad, definida por el Institut National de la Santé Publique du Québec (INSPQ) en 1998 como "un estado en el que los peligros y las condiciones que pueden causar daños físicos, psicológicos o materiales se controlan de manera que se preserve la salud y el bienestar de los individuos y de la comunidad", adquiere cada vez más importancia en la impartición de la educación física en el sistema educativo francés, debido a los temores y accidentes relacionados con la llegada masiva de alumnos.

Desde el miedo al vacío, hasta el miedo al contacto corporal o el miedo al agua, desde el miedo a revelar la propia intimidad a través de formas de expresión corporal o artística hasta la preocupación por la atención de los demás, ¿cuáles son las preocupaciones de seguridad en y a través de la educación física desde los años 60? ¿Son las mismas para el alumno, el profesor y también para la institución que los acoge?

En este artículo, a partir del análisis de los discursos oficiales y de las prácticas profesionales, trataremos de explicar la progresiva transformación de las cuestiones de seguridad de esta materia, que gradualmente acabará con la creatividad educativa de los profesores. El objetivo es explicar las consecuencias concretas de una normativa cada vez más estricta que, a pesar de las loables intenciones educativas, pone de manifiesto a los profesores de educación física los riesgos reales de su profesión. Esto es aún más preocupante si se tiene en cuenta que, al mismo tiempo, las directivas ministeriales -que la administración judicial a veces contradice en su jurisprudencia- ordenan el desarrollo de la autonomía de todos los alumnos.

Palabras clave: años 60, seguridad, educación física, Francia

Introduction

Au moment où la formation des enseignants d'EPS connaît en France un virage sans précédent avec la naissance des STAPS¹, Claude Pujade-Renaud coordonne un ouvrage pour mettre en perspective les enjeux éducatifs, sociaux et culturels de l'enseignement de l'éducation physique et sportive. Parmi les questions posées, figurent notamment celles sur la sécurité entendue ici comme "un état où les

¹ C'est l'article 6 de la loi Mazeaud du 29 octobre 1975 qui institutionnalise les Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) où sont désormais formés les futurs enseignants français d'EPS.

dangers et les conditions pouvant provoquer des dommages d'ordre physique psychologique ou matériel, sont contrôlés de manière à préserver la santé et le bien-être des individus et de la communauté" (INSPQ 1998). En interrogeant les diverses formes de sécurité: physique et morale (Saint-Martin 2003) ou psychologique, cet article vise à montrer que les transformations progressives des enjeux sécuritaires de l'EPS française conduisent à pervertir l'acte pédagogique pour, in fine, le juguler et anesthésier les enseignants par un arsenal de mesures pédagogiques et didactiques (circulaires pédagogiques, injonctions de la hiérarchie, textes jurisprudentiels) qui suppriment en définitive toute prise de risque de la part des élèves.

Même si la définition de ce mot "est un véritable casse-tête" (Petiot et Delignières 2019, 12), le risque² peut être considéré comme conséquence d'un danger imprévisible pouvant affecter l'élève (risque objectif), mais aussi comme une représentation propre à chaque élève qu'il convient de lui apprendre à gérer. Quant au danger, source potentielle de dommage, il est une cause capable de provoquer une lésion ou une atteinte à la santé (dommage). En définitive, le risque est le résultat de l'exposition à un danger qui se caractérise par la probabilité d'un événement non souhaité et par la gravité des conséquences potentielles de cet événement en termes de dommages corporels. Il indique ainsi la vraisemblance de voir le danger se réaliser à la suite d'une exposition à l'"agresseur" ou à l'issue d'une activité physique, sportive et artistique.

Du côté des contenus d'enseignement, A. Canvel (2018), considère qu'une réflexion sur les facteurs d'insécurité cognitive et émotionnelle est encore à mener. L'attention pour le climat scolaire portée par Canvel résonne en quelque sorte au souhait exprimé en 1977 de "créer un climat de sécurité et non d'inhibition" (Pujde-renaud 1977, 153) afin de vivre des expériences utiles pour se construire ses propres compétences sécuritaires.

Si les récents programmes d'EPS français de 2019 considèrent que "l'EPS permet à l'élève d'assurer sa sécurité et celle des autres dans la pratique physique, de construire une image et une estime de soi positive" (Programmes EPS lycée de 2019), la réalité amène cependant à pondérer cette louable intention éducative pour faire plutôt apparaître au fil du temps des différences entre le discours convenu et le discours réel des enseignants d'EPS de plus en plus contraints par un arsenal juridique stérilisant.

Une préoccupation explicite ou un affichage? (1967-1994)

Durant le XX^e siècle, les enseignants d'EPS (Eisenbeis et Touchard 1995) ont tenté de répondre aux paradoxes d'une société du risque (Allemand, 2002), et plus généralement à l'insécurité et/ou à l'incivilité (Roché 1996), qu'il s'agisse des élèves dont ils ont la charge ou bien des installations sportives dont ils ne cessent de dénoncer la dégradation et les risques d'accident mais aussi leur propre sécurité. La sécurité, aussi bien des élèves, de l'enseignant n'est pas cependant une des priorités en EPS. L'activité professionnelle de l'enseignant est régie par la loi du 5 avril 1937, introduisant la responsabilité de l'État et donc l'indemnisation de la victime en lieu et place du professeur, même si l'État peut introduire, ensuite, une action récursoire contre l'enseignant. Claude Bouquin affirme à ce sujet que l'État n'a engagé qu'une seule action récursoire contre un enseignant depuis 1937, pour une noyade "dans une rivière, alors que le professeur était occupé à pêcher..." (Bouquin 1995, 77). Le choix des activités enseignées relève ainsi de la liberté pédagogique et de la responsabilité individuelle de l'enseignant.

La circulaire du 5/10/1973 précise que "les professeurs ou maîtres peuvent enseigner toutes disciplines où ils s'estiment capables de le faire", à condition qu'il y ait un accord hiérarchique. Face à une requête, voulant imposer la possession d'un brevet d'État pour enseigner certaines activités, le conseil d'État confirme ces dispositions par l'arrêt du 9/10/1973 pour les enseignants d'EPS. Selon Claude Rouziès (1996, 31), "cette très grande latitude laissée par l'administration aux enseignants

² Nous définissons le danger comme la source potentielle de dommage et comme une cause capable de provoquer une lésion ou une atteinte à la santé (dommage). Le risque est entendu ici comme la probabilité que se produise un événement non souhaité et la gravité des conséquences potentielles de cet événement en termes de dommages corporels. Il indique la vraisemblance de voir le danger se réaliser à la suite d'une exposition à l'agresseur. Cf. Institut national de recherche et de sécurité pour la prévention des accidents du travail et des maladies professionnelles (INRS), *Evaluation des risques professionnels*, Paris, 2018, 2.

d'EPS trouve son fondement dans la formation qu'ils ont reçus...". Dès 1981, cette liberté individuelle doit s'inscrire dans le cadre d'un projet pédagogique construit par l'équipe EPS d'un établissement et soumis aux instances administratives.

Une recherche dans les titres des articles de la revue EPS entre 1981 et 1991 montre que cette thématique n'est pas prioritaire. Le mot "sécurité" est présent dans seulement trois titres d'articles³; "responsabilité" est utilisée seulement à deux reprises⁴ et une seule fois le mot "risque"⁵. Et pourtant, en accord avec les Instructions officielles des lycées de 1986, et du collège de 1987, J-M. Bonnard, IPR de l'académie de Montpellier, introduit deux articles de F. Vedel (1990)⁶ sur l'escalade en écrivant: "À la sécurité passive souvent appliquée qui consiste à éliminer les dangers et les facteurs de risques pouvant causer l'accident, il convient d'y substituer, la sécurité active au centre de laquelle se situe la connaissance". Il faudra attendre encore quelques années pour que la sécurité devienne un véritable contenu d'enseignement, malgré des universités d'été consacrées à ce sujet, en 1987 (Montpellier) et en 1989 (Tours), la publication d'un fascicule de l'IPR L. Forestier en 1991 qui propose quelques pistes et le congrès national de l'Amicale des Enseignants d'EPS (AEEPS) en mars 1998: "les risques du métier: quelle vie, quels devoirs, quels droits?". G. Marin (1990) étudie les accidents en gymnastique dans l'académie du Rhône pour établir un bilan de l'année 1986, pour le premier et second cycle (hors LEP). Il les réfère au poids horaires des pratiques et précise que les accidents en gymnastique représentent 24,2 % du total alors que le pourcentage de programmation de cette activité n'est que de 17 % (Marin 1990, 237). Dans le même temps, D. Mestéjanot (1995, 35) révèle quelques erreurs et/ou idées reçues: en effet, seulement 0,5% des élèves scolarisés dans le secondaire se blessent. D'autre part, les accidents ont surtout lieu en sports collectifs (blessures au pied, aux jambes et aux doigts) et posent la question des consignes de sécurité que ne respectent pas toujours les élèves, mais la gravité des accidents met au premier plan la gymnastique et les activités de pleine nature. Ces caractéristiques sont confirmées chaque année grâce à la publication depuis 1995 des statistiques du ministère française de l'Éducation nationale et les recommandations de l'observatoire BAOBAC⁷.

L'Éducation Physique Utilitaire et Professionnelle (EPUP): affichage ou préoccupation réelle?

Si les instructions officielles et la programmation de 1967 officialisent l'entrée du sport comme moyen de l'EPS, elles ajoutent toutefois une famille d'activités très particulières regroupées sous l'appellation Éducation Physique Utilitaire et Professionnelle (EPUP). Dans ces IO de 1967, cette famille, qui n'est pas sans rappeler l'éducation physique du lieutenant Hébert, est divisée en deux parties l'EP utilitaire et l'EP professionnelle dispensée dans les établissements préparant les jeunes aux métiers. Evoquant "les nécessités de la vie quotidienne" (Programmation 1967), cette EP utilitaire comprend les déplacements en situation élevée, les grimpers, les porters, les premiers secours et même "les exercices élémentaires de self-défense".

L'EPU consiste à apprendre "certains gestes utilitaires présentant un maximum d'efficacité et un minimum de risque". Elle est censée "prévoir, dans tous les ordres d'enseignement, une éducation physique à caractère utilitaire" afin de préparer les jeunes aux risques physiques dans leur vie quotidienne⁸ (Lembré 2014). Elle s'articule autour de six types d'exercices: les déplacements en situation élevée, et en équilibre, les franchissements utilitaires, les chutes, les réchappes ; les

³ Revue EPS n°215, 1989; n°221, 1990 : n°238, 1992.

⁴ Revue EPS n°182, 1983; 1992, n°233.

⁵ Revue EPS, n°248, 1994.

⁶ Revue EPS n°221, 1990 et n°238, 1992.

⁷ Par exemple, en 2005-2006, les accidents en EPS représentent 57% des accidents en collège et 74% des accidents en lycée d'enseignement général et technologique. En collège, les activités sportives les plus concernées sont la gymnastique (20,5%), le basket (11,1%) et le handball (11%) alors qu'en lycée, ce sont le volley-ball (19,2%), le basket (15,3%) et le handball (13,3%).

⁸ Selon Stéphane Lembré, "De 1945 à 1960, l'effectif des Ecoles Nationales Professionnelles (ENP), des collèges techniques et des écoles publiques assimilées passe d'environ 70 000 élèves à 138 500, soit un quasi-doublement, sans compter l'enseignement privé et les sections techniques maintenues dans les lycées", 277. Se reporter aussi à la thèse de Vincent Troger (1991).

grimpeurs, les appuis, les suspensions, etc. envisagés sous l'angle du sauvetage; les leviers d'objets lourds, les transports de charge, la manutention manuelle, en utilisant les techniques propres à éviter les accidents articulaires et musculaires; les porteurs d'entraide, avec ou sans matériel; les exercices élémentaires de self-défense et les premiers soins aux blessés, asphyxiés, noyés... (Boulard et Morana 1980) Les enseignants sont encouragés à enseigner l'EPU sous différentes formes pédagogiques comme le travail en groupe, les parcours d'épreuves utilitaires ou encore organiser des concours et des compétitions. L'EPU se centre avant tout sur l'activité de l'élève, ce qui va à l'encontre de la tendance des années 1970 où l'introduction des sports dans l'EPS est massive et très suivie par les enseignants d'EPS.

L'EP professionnelle est dispensée dans les lycées techniques dans le but d'éviter les accidents professionnels. Au milieu des années 1960, l'EPUP est créée par trois acteurs de l'EPS française. Roger Delaubert Inspecteur Pédagogique Principal, Michel Morana Conseiller Technique Régional et Michel Gendrier, professeur d'EPS et docteur en études des comportements physiques au travail. Cette forme particulière d'éducation physique s'adresse en priorité aux établissements de l'enseignement technique qui doivent désormais consacrer 10% du temps de l'EPS à l'EPUP dont les principaux objectifs sont d'une part de développer chez les jeunes apprentis la prise d'information motrice d'une ou de plusieurs tâches professionnelles. D'autre part, l'EPUP a pour ambition de permettre à l'élève d'élaborer un ensemble de réponses en fonction de telles ou telles professions (Morana 1972). Cette préoccupation est d'autant plus importante qu'un ouvrier sur dix est victime d'un accident du travail et que plus de 60% de ces accidents sont dus à un comportement physique défectueux de l'homme au travail (Blondel 2009). Enfin, l'enseignement de l'EPUP répond à l'industrialisation forte qui s'opère en France dans les années 1950 et 1960 et qui devient une source d'emplois tout en faisant émerger des problèmes de sécurité vis-à-vis de la santé physique des ouvriers. L'EPP consiste donc à préparer directement les jeunes à l'exercice de leur futur métier. Comme l'indique Michel Gendrier, cet enseignement "doit lier, au sein d'un même établissement, le professeur technique d'enseignement professionnel, le professeur de technologie et le professeur d'éducation physique. Le professeur technique d'enseignement professionnel a pour mission de transmettre à l'élève les connaissances techniques et professionnelles nécessaires par rapport à un secteur d'activité du monde de l'industrie" (Gendrier 1973). En effet, pour l'EPP, l'enseignant d'éducation physique doit s'appuyer sur l'acquisition d'une aisance motrice particulière et d'une disponibilité gestuelle favorisant l'apprentissage, rapide et meilleur, des gestes de la profession; mais aussi la vigilance générale qui instaure une attitude et une conduite propice à la prévention des accidents professionnels; et enfin, sur la compensation des contraintes physiques, physiologiques et psychologiques inhérentes à la pratique de chaque métier ou aux servitudes de chaque poste de travail (lutte contre les diverses formes de fatigue, contre les déformations, etc.) Selon Michel Morana, les "élèves sont exposés dès leur entrée dans la vie professionnelle à des risques d'accidents du travail dont les statistiques attestent l'ampleur et la fréquente gravité" (Morana 1972)⁹.

Au cours des années 1960 et 1970, l'enseignement de l'EPUP par les enseignants d'EPS permet ainsi de faire vivre aux élèves des expériences motrices dans des environnements incertains qu'ils connaîtront plus tard dans le cadre de leur activité professionnelle. Qu'il s'agisse de la prise de conscience de leur corps ou de l'initiation aux premiers soins et au sauvetage, l'EPUP dispense des savoirs corporels permettant d'évoluer en totale sécurité physique, affective et morale. Elle produit également des effets sur la coordination motrice générale par la mise en place de grimpeurs ou encore avec des exercices de transports de charge. L'EPUP a ainsi un effet sur le contrôle et le développement des facteurs personnels de la conduite tout en faisant appel à l'initiative des jeunes et au sens de leur responsabilité dans le groupe et dans la société.

⁹ Selon l'INRS (Institut National de Recherche et de Sécurité), les chiffres annoncés pour l'année 1970 illustrent bien cette urgence face aux problèmes de sécurité physique des ouvriers. Pour 1.110.173 accidents du travail, on compte en effet 2.263 décès. Le chiffre de 360.218 accidents survenus au cours de leviers et porteurs de charges constitue 32,6% des accidents du travail. L'INRS dénombre également 313.531 accidents survenus au cours de déplacements à pied à l'intérieur de l'entreprise (soit 28,5%) qui ne sont pas intégrés dans les accidents du travail. Au total, ce sont 673.749 (soit 60,75%) accidents qui sont provoqués par le comportement physique de l'homme au travail.

Le retour à l'Éducation nationale et l'affichage institutionnel de la sécurité

Sur le plan du discours convenu, la circulaire du 15/11/1983 "enseignement des règles générales de sécurité dans les écoles et collèges" est le premier texte officiel à exprimer explicitement la finalité "sécurité". Alors que le système éducatif connaît de profondes transformations (Robert 2015), le rendant plus perméable aux effets de l'individuation et d'une société française qui se judiciarise chaque jour davantage (Castillo 2018), l'arrivée au pouvoir du candidat socialiste François Mitterrand en mai 1981 engendre le 14/11/1985 la publication de nouvelles Instructions Officielles qui considèrent désormais que "l'élève identifie les risques et se prépare à la préservation et au respect de sa vie et de celle des autres [risques naturels majeurs, pratique des APS (Activité Physique de Pleine Nature en particulier dès la 6^e-5^e puis apprentissage de techniques en 4^e-3^e), sécurité routière, risques domestiques et industriels, secours aux victimes]". Ces IO, qui comptent six occurrences du terme sécurité, s'inscrivent dans un contexte plus général qui vise l'acquisition de connaissances, y compris en EPS. À noter toutefois que seules deux familles d'activités (APPN et activités gymniques) sont explicitement interpellées autour des questions de sécurité. La sécurité est l'un des six thèmes transversaux proposés. Les IO du 14/03/1986, avec leur trilogie "se connaître, connaître les autres, connaître les APS", renforcent cette relation entre la sécurité et l'éducation physique pour ce qui concerne l'enseignement de l'EPS, tandis que disparaît l'EPUP des programmes. Le postulat est désormais officiel, la sécurité provient de la connaissance comme le mentionne explicitement l'ouvrage publié par le CRDP de Bordeaux en 1989.

Pour parvenir à la sécurité, l'éducation physique rend autonome l'élève dans l'organisation des tâches, dans l'élaboration de règles de fonctionnement et éduque à l'incertitude. En APPN, il s'agira notamment de découvrir les règles de sécurité individuelles et collectives. Les compléments aux IO de 1985 mentionnent quant à eux: "parce qu'elle développe l'efficacité, l'habileté et la disponibilité motrice dans les situations où le risque subjectif peut être grand (émotion) et le risque objectif limité (procédure pédagogiques adaptées), l'EPS contribue à l'apprentissage de la sécurité et de la confiance en soi" (Circulaire du 30/07/1987). Il en est tout autant pour les compléments de 1988 selon lesquels, "la sécurité devient un objectif transversal" (Circulaire du 30/06/1988).

Une préoccupation prioritaire (1994-2006)

À partir des années 1990, le choix de l'Inspection générale du groupe EPS se confirme et s'amplifie, notamment à la suite du rapport d'A. Garcia de 1990 qui chiffre le coût social des accidents sportifs. La sécurité offre ainsi un argument supplémentaire à l'opportunité d'une reconnaissance de l'EPS dans l'institution scolaire, à peine une décennie après son retour à l'Éducation nationale. Suite à l'université d'été (1987) consacrée à la sécurité, Jean Eisenbeis et Yves Touchard publient un ouvrage à ce sujet: *L'éducation à la sécurité, celle-ci étant un moyen de former des citoyens responsables*. Ils distinguent deux grandes catégories: l'éducation à la sécurité en EPS qui consiste à faire bénéficier l'enfant de l'apprentissage de risques calculés et d'une progressive maîtrise de soi et l'éducation à la sécurité par l'EPS qui vise plus loin, au-delà et en dehors de l'école, qui consiste à "faire prendre conscience à l'enfant de ce qui l'environne dans la vie" (Eisenbeis et Touchard 1995, 2). En aucune manière, et conformément à l'évolution de la société française qui accorde une place de plus en plus importante au sensible et à l'épanouissement de l'individu (Corbin, Courtine, Vigarello 2017), il s'agit de supprimer totalement le risque, car son maintien permet à l'enfant de l'approcher, de l'évaluer, de le démystifier, mais cela nécessite de disposer des outils pour agir en toute sécurité¹⁰.

La publication d'un jugement reconnaissant la faute d'une enseignante va mettre au premier plan la sécurité. Un article publié le 23 septembre 1992 dans le quotidien *Le monde*, précise que les juges définissent "le saut de cheval d'arçons (*sic*) comme relevant des activités sportives dangereuses... que

¹⁰ L'analyse historique permet de rendre compte que cette idée est déjà ancienne comme en témoignent les travaux de Christian Vivier et Jean-Jacques Dupaux (2007) et de Michaël Attali et Jean Saint-Martin (2020).

faire assurer la parade par une élève... constitue une faute engageant incontestablement la responsabilité du professeur d'EPS..." (Cabret 1992, 13). Le problème est que la jurisprudence prononcée interpelle les prescriptions contenues dans les "instructions pédagogiques en matière d'EPS" (Cabret 1992, 13).

La perception ambivalente de la note de service de 9 mars 1994

La publication de cette note de service fait suite à deux événements tragiques, la paralysie d'une élève de terminale lors d'un exercice de saut de cheval en 1988 (jugement rendu en 1992 et publié dans *Le Monde*) et la mort d'un jeune adolescent en 1992, tué par un panneau de basket-ball défectueux du lycée de Saint-Denis. Le préambule de ce texte précise: "la gestion (*du*) risque, sous ses aspects à la fois objectifs et subjectifs, n'est pas dissociable de l'activité elle-même" (Note de service du 09/03/1994). Depuis ces drames, le MEN accentue encore la responsabilité de l'enseignant d'EPS en lui ordonnant de "vérifier le bon état du matériel et des équipements utilisés en tenant compte de la maladresse éventuelle des élèves (...) et d'un usage intempestif non conforme à sa destination première" (Note de service du 09/03/1994). La prudence est prônée: aucune prise de risque pour l'enseignant si l'environnement matériel ne se révèle pas fiable. La conclusion de cette note de service ne manque pas de surprendre:

"Certes, l'objectif d'une sécurité absolue pendant la pratique des activités physiques et sportives est hors de portée, mais le juge requiert des enseignants qu'ils gèrent cette notion de sécurité dans la pratique des activités enseignées "en bon père de famille", c'est-à-dire selon une norme communément admise, susceptible d'évoluer en fonction de la variation des exigences sociales ... Cette "norme" est, par définition, empirique et relative et ouvre le champ à l'appréciation jurisprudentielle" (Ibid.).

Comment un enseignant peut-il estimer et gérer un "risque acceptable" pour une classe de 24 et 35 élèves différents? Cette note de service invite l'enseignant à la plus grande prudence mais comment, dans de telles conditions, contribuer à un apprentissage de la sécurité?

D'autant plus que la circulaire du 25/10/1996 rappelle l'obligation de surveillance permanente des élèves, déjà en place dans la loi du 5/04/1937 et le Bulletin Légisport n°5 de juin 1997 qui distingue cinq niveaux de faute pénale involontaire: la maladresse, l'imprudence, l'inattention, la négligence et le manquement à une obligation de prudence ou de sécurité imposée par la loi ou les règlements.

Le juge cherche à établir la responsabilité du préjudiciable à partir de critères objectifs, par exemple l'inobservation d'un règlement ou à partir de critères plus subjectifs en essayant de prouver l'imprudence ou la négligence de l'enseignant. G. Bourliaud (1997) présente plusieurs décisions de justice, parfois très surprenantes, qui confirment la souveraineté du juge en la matière. La note de service de 1994 lui offre de nombreuses possibilités. C. Bouquin (1995, 78) précise l'état d'esprit du juge en écrivant: "lorsqu'un élève est victime d'un dommage, personne ne peut imaginer qu'en plus de leur douleur, les membres de la famille aient aussi à supporter les conséquences financières de l'accident... Tout invite le juge à rechercher la seule solution possible en bon droit: il ne peut s'agir dès lors que de la faute de l'enseignant, seule susceptible d'ouvrir les portes de l'indemnisation". L'enseignant devra donc porter une responsabilité morale pour une faute qu'il n'a pas forcément commise, et parfois, que les conditions d'enseignement ne permettent pas d'éviter. Comme le précise M. Brusorio-Aillaud (2009, 85): "il ne faut pas méconnaître la valeur symbolique de la condamnation pénale qui pèse lourdement sur un enseignant". Condamnation judiciaire et enquête qui entraînent suspicion des compétences du professeur de la part de ses collègues, des élèves et des parents d'élèves¹¹.

L'exercice de la profession met l'enseignant d'EPS dans des dilemmes insolubles. La circulaire de 2004 relative aux risques particuliers à l'enseignement de l'EPS insiste, à propos de la surveillance

¹¹ Voir le témoignage de Bernard et sa lettre d'adieu: <http://bernardhanse.canalblog.com/archives/2006/11/18/3196234.html>

des vestiaires considérant qu'ils peuvent constituer "le lieu de comportements agressifs", sur le fait que: "il [l'enseignant] est de sa responsabilité d'assurer la sécurité de tous les élèves et de garantir les conditions d'enseignement". Une étude récente sur le ressenti des élèves dans les vestiaires d'EPS interroge. "16,7% des élèves affirment ne pas sentir bien ("pas bien du tout" ou "pas très bien") dans les vestiaires d'EPS alors qu'ils sont 11,2% à ne pas se sentir bien dans le collège, 12,2% dans la classe et 10,9% dans les cours d'EPS" (Joing et Vors 2015, 57), les filles affichant un score plus élevé que les garçons. 36,6% des élèves déclarent avoir été bousculés dans les vestiaires d'EPS et 20,7 % victimes de vols. L'enseignant doit-il et/ou peut-il intervenir dans les vestiaires? Il est facile, pour les parents, de rendre le professeur d'EPS responsable de négligence dans la surveillance simultanée de deux vestiaires fermés ou de violer l'intimité indispensable d'un vestiaire.

L'antagonisme entre décisions jurisprudentielles et instructions ou recommandations officielles est patent. La prise en compte des risques devient aujourd'hui une donnée incontournable de toute programmation d'APPN. Les chefs d'établissement, dont la responsabilité peut être engagée, ordonnent un encadrement strict et refusent de plus en plus souvent des cycles innovants faute de couverture suffisante (suite de l'affaire du Drac, 1er jugement)¹². Selon M. Courty: "Depuis 1997, la réglementation est plus stricte. Au point de décourager les bonnes volontés et de menacer les initiatives pédagogiques" (Le Monde de l'Education, février 1999 : 56-57).

Essence culturelle des APSA et exigences sécuritaires: une équation impossible à résoudre?

Si les compléments des Instructions de 1987 pour les 6e-5e, mettent en avant l'importance de l'EPS pour un "apprentissage de la sécurité et de la confiance en soi" ainsi que de "l'accès à responsabilité", (Circulaire du 30/07/1987) il ne semble pas suivi d'effet dans les publications et les propositions de travail. La circulaire de 1994 impose un cadre problématique d'accès à la responsabilité. En effet, reprenant le jugement du tribunal de Grenoble de 1992, il est clairement annoncé que "la technique de la parade doit être considérée comme un contenu d'enseignement qui sera proposé à tous les élèves" (note de service du 9/03/1994), mais le jugement de 1992 précise que la parade doit être réalisée "par une personne qualifiée" (Cabret 1992). Il en est de même pour l'arbitrage. L'organisation d'une classe en atelier est clairement mise en cause. Un cycle d'enseignement de la gymnastique devient délicat à préparer d'autant plus que l'enseignant doit vérifier le matériel et le prévoir en fonction de comportements "inadaptés"; ces contraintes pouvant rendre son enseignement ennuyeux. Que faire quand le matériel de sécurité est insuffisant pour prévoir des comportements inattendus de la part des élèves? Une des réponses apportées est l'aseptisation de la gymnastique réduite bien souvent à la gymnastique au sol même si d'autres raisons sont envisageables comme le coût du matériel, la mise en place d'agrs lourds ajoutant de nouveaux risques, l'entretien et leurs vérifications par des entreprises, leurs rangements. De plus, la sécurité de l'élève peut être assurée par des parades et aides pouvant entraîner des procédures judiciaires pour attouchement. Dans ce contexte des formes rénovées de gymnastique, comme l'acrogym ou l'acroport remplacent la gymnastique traditionnelle dans les programmations d'établissement, alors que les accompagnements de programmes (1997, 2004) proposent une entrée acrobatique. Cette APSA apparaît appropriée pour offrir aux élèves une activité gymnique réduite permettant de minimiser les risques objectifs d'accidents graves (moins d'éléments dynamiques et moins de hauteur). Les "pyramides" humaines en distribuant les rôles de porteurs, de voltigeurs ainsi que de soutien ou pareur, donnent l'illusion d'être le moyen de favoriser une gestion de la sécurité entre élèves, ce qui finalement sied à un enseignant qui limite ainsi les contacts corporels avec ses élèves. Il s'agit bien, selon nous, d'une aseptisation de cette discipline.

Il en est de même pour les APPN, le BO du 13/02/1997 précise que: "l'organisation pédagogique doit éliminer tout risque objectif d'accident et permettre aux élèves de s'engager dans

¹² Le Bulletin Officiel Hors-Série du 25 septembre 1997 est entièrement consacré à la question de la sécurité en école primaire. Il présente un cadre très strict pour l'organisation des sorties scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires publiques, initiative diversement accueillie par les instituteurs qui font grève dès la rentrée scolaire (1997-1998).

l'activité en comprenant et respectant les règles de sécurité". Ces recommandations amènent les professeurs à privilégier de la "pleine nature en gymnase!", dans un lieu où l'enseignant peut maîtriser un maximum de paramètres en conservant la vision sur l'ensemble de son groupe classe. Faire de la course d'orientation, en milieu naturel, implique de perdre de vue des élèves et être dans l'impossibilité "de repérer et de faire cesser tout comportement d'élèves pouvant devenir dangereux et qui ne présenterait pas un caractère de soudaineté et d'imprévisibilité" (Note de service du 9/03/1994).

Est-ce une équation impossible à résoudre? P. Bordes (2002) montre que s'appuyer sur la cohésion du groupe affinitaire constitue un élément sécuritaire susceptible d'apporter une alternative au contrôle visuel de l'enseignant. Avec la répartition par affinités, les enseignants jouent pleinement la carte du réseau informel cohésif. Cette cohésion est censée prémunir le groupe d'éventuels problèmes relationnels qu'il pourrait rencontrer, alors même que l'enseignant ne pourrait pas intervenir. De telles propositions didactiques peuvent-elles s'insérer dans le cadre légal? C'est la position défendue en 2002 dans un rapport de l'IGEN EPS où il est rappelé que "[le] cadre réglementaire diffus, [laisse] une large marge à l'appréciation" (André 2016,17). Quelle sera l'appréciation de l'autorité judiciaire en cas d'accident? Un enseignant peut-il écrire qu'il n'a pas vu l'accident se produire?

L'EPS est ainsi conçue comme un moment privilégié d'une prise de conscience des comportements à risques. La discipline poursuit explicitement deux objectifs: "apprendre à agir en citoyen cultivé, lucide et autonome pour les autres dans les activités et milieux les plus divers, notamment dans un milieu de pleine nature ou reproduisant celui-ci" (Arrêté du 18/06/1996). Les textes précisent pour la classe de sixième que l'EPS doit participer "de façon spécifique à l'éducation à la santé, à la sécurité, à la solidarité, à la responsabilité et à l'autonomie" (Arrêté du 18/06/1996). Au lycée, la sécurité apparaît comme une compétence d'efficacité personnelle (maîtriser ses déplacements comme connaître les dangers et les règles propres à l'environnement dans lequel on évolue) et dans les compétences de développement personnel (contrôler son engagement pendant l'action comme utiliser le matériel nécessaire pour pratiquer en sécurité, s'échauffer pour pratiquer en sécurité, se donner et donner aux autres élèves des consignes de sécurité dans une activité).

Pierre-Henri Martinet (1995) en appelle quant à lui à une pédagogie motrice de la prévention alors qu'au même moment J-A. Lagarrigue (1995) considère que "la sécurité renvoie à un processus en déterminant l'orientation donnée aux actions; elle est le produit des expériences heureuses et malheureuses que l'enfant a avec le milieu qui l'entoure". Ces deux auteurs rejoignent ainsi Jean Eisenbeis et Yves Touchard selon lesquels, "éduquer à la sécurité, c'est aider l'enfant à organiser sa prise de décision, ..., à organiser son action" (Eisenbeis et Touchard 1995).

Une préoccupation permanente (2006-2021)

Une éducation à la sécurité est-elle légitimement possible?

Le décret du 11/07/2006 définissant le socle commun de connaissances et de compétences précise, au sujet de la 6^{ème} compétence (compétences sociales et civiques), que les élèves, à l'issue de leur scolarité, doivent "être éduqués à la sexualité, à la santé et à la sécurité" (p. 11). Il est aussi stipulé que les élèves "doivent s'engager et prendre des risques en conséquence" (p. 14). De la même manière, la note de vie scolaire (Circulaire du 29/06/2006) valorise les attitudes positives vis-à-vis de l'école et d'autrui par la participation active à des actions éducatives à la sécurité routière, à la formation aux premiers secours. La sécurité est donc affichée comme une préoccupation essentielle du MEN. Yves Touchard propose une méthodologie rigoureuse afin de construire une posture professionnelle: "tant pour l'enseignant que pour l'élève, il s'agit de construire des compétences par l'acquisition de connaissances et d'une expérience progressive, en situation, avec des degrés d'autonomisation et de responsabilisation réfléchis..." (Touchard 2019, 9). Une question se pose: combien d'INSPÉ ou d'UFR STAPS construisent-ils des cours pratiques d'APS à partir des réglementations sur la sécurité et de la jurisprudence?

Comment les enseignants font-ils, dans le cas de pratiques d'APPN en extérieur, pour expliquer qu'ils se mettent en danger judiciaire, en cas d'accident, car ils ne peuvent immédiatement faire cesser un comportement inadapté et/ou qu'ils devront remplir une déclaration en écrivant qu'ils n'ont pas vu l'accident?

Des enseignants anesthésiés en proie aux doutes

En 1992, les juges grenoblois, concernant une chute lors d'un exercice au saut de cheval, contestent la programmation même de l'activité en la jugeant "dangereuse" "bien qu'inscrit(e) dans le cadre des instructions pédagogiques en matière d'EPS". Le dossier EPS n°59 recense d'autres condamnations d'enseignants d'EPS antérieures à 1992, mais la lecture des jugements ne remet pas en cause le fonctionnement de la discipline. Par exemple, le cas n°20 présenté par F. Thomas-Bion est instructif. Le tribunal de Melun considère que le mini-trampoline ne présente pas "de caractère dangereux" (Thomas-Bio 2002,45) et que les exercices du professeur étaient en conformité avec les instructions officielles. Lorsque l'auteur présente l'état de la jurisprudence postérieur à 1992, tous les attendus des jugements engagent la responsabilité de l'enseignant. L'écriture de la note de service du 9 mars 1994 permet très souvent d'invoquer le défaut de surveillance ou de négligence. Les enseignants s'interrogent face à l'imprécision, voire à l'inadéquation des textes à la pratique de terrain qui les conduit à supprimer certaines activités de la programmation et à supprimer au maximum les risques lors de son traitement (contenus) et de son intervention. Plus généralement, un sondage sur l'autocensure, tel que celui réalisé auprès des professeurs d'histoire-géographie et philosophie après l'assassinat le 16 octobre 2020 de Samuel Paty, serait très intéressant pour notre discipline.

Pour les APPN, la circulaire de 2004, très générale, indique que "certaines pratiques d'activités physiques et sportives font l'objet de règles générales de sécurité publique, codifiées dans des règlements qu'il convient de connaître et respecter" (Circulaire du 13/07/2004). Il est donc nécessaire de se référer aux différents articles du Code du Sport. Pour le canoë-kayak en rivière, il est indiqué que "le nombre de pratiquants pour un cadre est déterminé en fonction du niveau des pratiquants, de la compétence de l'encadrement, des conditions du milieu et des caractéristiques de l'activité" (Article A322-48, code du sport). Il faut attendre 2017 pour qu'une circulaire spécifique aux APPN paraisse (Circulaire du 19/4/2017). Elle rappelle les objectifs visés par ces pratiques: "L'idée centrale de toute démarche commune aux APPN est donc de permettre d'éduquer les élèves, futurs citoyens pratiquant les sports de nature, à la prise de risque subjective, calculée et réfléchie" (Ibid.). Les enseignants ne peuvent qu'adhérer à cette formulation. La circulaire leur demande d'élaborer une "liste de contrôle de sécurité" et de les diffuser au sein de l'Académie. Cette démarche s'appuie sur l'initiative du Recteur de l'académie de Grenoble qui avait mis en place, dès 2015, une charte académique des sports de nature, appelée également "Pass-Sécurité". Pour la course d'orientation, le site EPS de l'académie de Clermont-Ferrand propose une fiche ressource-sécurité ainsi que celle de Dijon, fiches présentées par les Recteurs d'académie, ce qui en fait une fiche officielle, mais régionale. Il semble donc que la circulaire de 2017 demande à chaque académie ses propres normes sécuritaires alors que la jurisprudence est nationale. Ce constat ne rassure pas les enseignants et ne les encouragent pas à sortir les élèves de lieux de travail "gérables", dans ou proches de l'établissement.

Conclusion

Depuis les années 1960, la question de la sécurité en et par l'EPS pose de nombreuses difficultés aussi bien sur le plan des discours que des mises en œuvre quotidiennes. L'exemple de l'aseptisation de la gymnastique, en la limitant à la gymnastique au sol ou à l'acroport, illustre parfaitement cette réalité qui ne permet plus d'explorer les différents plans de l'espace ou les sensations offertes lors de la réalisation de rotations. De plus, la baisse de 336 accidents pour la gymnastique entre 1997 et 2018 (Schleret 1997, 189-190 et Schleret 2018, 114), s'explique par le choix des enseignants de se tourner vers d'autres activités gymniques moins accidentogènes que la pratique des agrès

traditionnels où la question des parades pose par ailleurs d'autres problèmes. Dans ces conditions, une prise de risque réduite à son maximum ne permet plus d'engager les élèves dans une activité où le risque est fondamental, du fait de la remise en cause de son système de repérage sensoriel à des vitesses variées. Selon P-H. Martinet (1995, 58), "enseigner la sécurité, c'est s'engager dans une pédagogie motrice de la prise d'informations multiples et interactives". Cet apprentissage d'une culture sécuritaire consiste donc à jouer avec le risque, mot qui peut choquer n'importe quel parent prêt à en découdre devant la justice en cas d'accident. "Supprimer le danger et le risque dans la leçon d'EP (voie conseillée par l'institution), c'est retirer une source d'originalité et de motivation à l'élève (voie souhaitée par l'enseignant)" (Vivier et Dupaux 142-143). Alors qu'il est pourtant, indispensable de permettre "à l'élève de faire la distinction entre la notion de risque et celle de danger [et] ne pas confondre ces deux espaces que sont le réel et le virtuel" (Saint-Martin 2003, 30). Aujourd'hui, le danger semble s'être déplacé du côté de l'enseignant d'EPS qui choisit d'enseigner de nouvelles APSA comme le Step ou le Yoga, considérées comme moins accidentogènes. Pourtant, la sécurité de l'élève nécessite une harmonisation entre trois éléments principaux : la connaissance effective des dangers de l'activité présentée à l'élève, la volonté de proposer une prise de risque pour l'élève et la perception par l'enseignant des actions que l'élève peut exécuter ainsi que du respect, de la part de ce dernier, des consignes.

Bibliographie

- Bernard, André et Jean-Michel Quenet. 2016. *L'exigence de la sécurité dans les activités de pleine nature*, rapport 2016-081, IGEN-AGAENR.
- Allemand, Sylvain. 2002. "Les paradoxes d'une société du risque". *Revue Sciences Humaines*, n.° 124 : 24-5.
- Attali, Michaël et Jean Saint-Martin. 2020. "L'éducation à la sécurité sportive : un enjeu scolaire et social". *Cahiers de la sécurité*, n.° 11: 36-42.
- Blondel, Yohan. 2009. "Entre le sport et l'usine: une histoire de la jeunesse ouvrière et rurale 1943-1976", *Thèse STAPS de l'Université de Lyon 1*.
- Bordes, Pascal. 2002. "Les regroupements d'élèves en classe d'éducation physique". *Revue EPS*, n.° 298: 39-42.
- Boulard, Roger et Michel Morana. 1980. "L'Enseignement des activités physiques utilitaires et professionnelles dans une perspective d'éducation permanente: rôle et place dans la formation initiale et place dans la formation professionnelle continue". *Mémoire pour le diplôme de l'Institut National du Sport et de l'Éducation physique*, Paris.
- Bourliaud, Gérard. 1997. "Pratique sportive et accidents d'élèves". *Revue EPS.*, n.° 265: 38-40
- Bouquin, Claude. 1995. "Fondements et mise en jeu de la responsabilité des enseignants d'éducation physique et sportive". *Revue BRISE Besançon-Recherche-Innovation dans le Sport à l'École*, n.° 3: 73-8.
- Bouvard, Jacky. 1993. "Parapente à l'AS du collège". *Revue EPS*, n.° 24: 50-52.
- Brusorio-Aillaud, Marjorie. 2009. "La pénalisation des accidents scolaires". *Revue EPS.*, n° 335: 80-5.
- Cabret, Nicole. 1992. *Le Monde*, 23 septembre 1992.
- Canvel, André, Agnès Florin, Pierre Pilard et Omar Zanna. 2018. "Santé bien-être et climat scolaire". *Administration & Éducation*: 67-72.
- Castillo, Monique. 2018. "La judiciarisation, une solution et un problème". *Inflexions* 38, n.° 2: 167-72.
- Corbin, Alain, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. 2017. *Histoire des émotions* 3. Seuil.
- CRDP – Centre Régional de Documentation Pédagogique de Gironde. 1989. *L'éducation à la sécurité en et par l'EPS en Gironde*, CNDP, Paris.
- Eisenbeis, Jean et Yves Touchard. 1995. L'éducation à la sécurité. *Revue EPS*.
- Forestier, Liliane. 1987-1988. *Non à l'accident corporel: prévention, éducation*. CRDP Rouen.
- Garcia, André. 1990. *La sécurité dans les sports et les loisirs*. Avis du Conseil Économique et Social, JO, rapport n.° 4.
- Gendrier, Michel. 1973. "Une éducation physique professionnelle. Pourquoi? Comment?". *Revue EPS.*, n.° 123: 30-6.

- INSPQ, Centre collaborateur OMS du Québec pour la promotion de la sécurité et la prévention des traumatismes, 1998. "*Sécurité et promotion de la sécurité: aspects conceptuels et opérationnels*".
- Joing, Isabelle et Olivier Vors. 2015. "Victimation et climat scolaire au collège: les vestiaires d'éducation physique et sportive". *Déviance & Société, Médecine et Hygiène* 39, n.° 1: 51-71.
- Lembré, Stéphane. 2014. "L'histoire de l'enseignement technique et professionnel: Le poids de l'offre locale". In Jean-François Condette et Marguerite Figeac-Monthus (dir.). *Sur les traces du passé de l'éducation...: Sur les traces du passé de l'éducation...* Pessac: 273-281.
- Lagarrigue, Jean-Albert. 1995. "La sécurité par l'EPS". *Revue EPS.*, n.° 25: 37-9.
- Marin, Giancarlo. 1990. *Responsabilités et enseignement, Les responsabilités des enseignants d'EPS de l'Académie de Lyon*. Thèse de doctorat en STAPS, Université Lyon 1.
- Martinet, Pierre-Henri. 1995. "Le risque en toute sécurité". *Revue EPS.*, n.° 255: 59-60.
- Mestéjanot, Didier. 1995. "Le traitement juridique des accidents d'EPS". *Revue EPS.*, n.° 251: 33-6.
- Morana, Michel. 1972. "Groupement national pour l'EPUP". *Revue EPS.*, n.° 113 : 46-8.
- Petiot, Oriane et Didier Delignières. 2019. "Au risque de définir une notion complexe et actuelle". Dans *Le risque*. Oriane Petiot (dir.), Paris: Editions EP&S.
- Pujade-Renaud, Claude. 1977. *Question Réponses sur l'Éducation Physique et Sportive*, ESF.
- Robert, André. 2015. *L'école en France de 1945 à nos jours*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Roché, Sébastien. 1996. *La société incivile, qu'est-ce que l'insécurité?*, Paris, Seuil.
- Rouziès, Claude. 1996. Réglementation de l'EPS explicité par l'Inspection générale. *Dossier EPS* n.° 33: 29-44.
- Saint-Martin, Jean. 2003. "Les enseignants d'éducation physique face à la question de la sécurité depuis la Seconde Guerre mondiale". *Revue Hyper*, n.° 222-23: 1-5 et 28-32.
- Schleret, Jean-Marie et René Régnault, 1997. *Rapport annuel 1997 de l'Observatoire de la sécurité des établissements scolaires et d'enseignement supérieur*: 189-190.
- Schleret, Jean-Marie et René Régnault. 2018. *Rapport annuel 2018 de l'Observatoire de la sécurité et de l'accessibilité des établissements scolaires et d'enseignement supérieur*.
- Thomas-Bion, Frédérique. 2002. Cadre juridique en EPS et recueil de jurisprudence. *Dossier EPS* n.° 59.
- Touchard, Yves. 2019. "Et si on parlait de sécurité #5". *Revue EPS*, n.° 386: 9.
- Troger, Vincent. 1991. *Histoire des centres d'apprentissage, 1939-1959: enjeux économiques, politiques et culturels de la constitution de l'enseignement technique court*. Thèse de doctorat, université Paris IV.
- Vedel, Freddy. 1990. "Escalade, traitement didactique de la sécurité". *Revue EPS* n.° 221: 73-6.
- Vivier, Christian et Jean-Jacques Dupaux. 2007. "Gérer le danger et le risque en EPS: la sécurité des élèves depuis le milieu du XXe siècle: le cas du lycée V. Hugo de Besançon". *Carrefours de l'éducation*, n.° 23: 137-51.

Sources

- Arrêté du 18 juin 1996, Programmes EPS de la classe de 6^{ème}.
- Le Monde de l'Éducation*, février 1999: 56-7.
- Légifrance, *Code du sport, Livre III* : "Pratique sportive", Article A322-48 relatif à la pratique du canoë, du kayak et de la nage en eau vive, 31 mars 2016.
- Ministère de l'Éducation nationale, <https://www.education.gouv.fr/les-bases-de-donnees-et-enquetes-de-l-observatoire-national-de-la-securite-et-de-l-accessibilite-des-8777>
- Note de service du 9 mars 1994, publiée dans le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, n.° 11 du 17 mars 1994 : 784-88.
- Programmes EPS du lycée, *Ministère de l'Éducation nationale, Bulletin officiel* n.° 1 du 22 janvier 2019.

ORCID

Jean SAINT-MARTIN  <https://orcid.org/0000-0002-5880-0495>

LA EDUCACIÓN EN SEGURIDAD EN Y A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A PARTIR DE LOS AÑOS 60

Safety education in and through Physical Education since the 1960s

L'enseignement à la sécurité en et par l'Éducation Physique depuis les années 1960

Jean-Jacques DUPAUX¹, Tony Froissart², Jean SAINT-MARTIN³ 

¹ Université of Franche-Comté (Francia)

² Université de Reims Champagne-Ardenne (Francia)

³ Université de Strasbourg (Francia)

[Texto original en francés publicado en este mismo número. La traducción ha sido realizada por Teresa González Aja]

Resumen

A partir de los años 60, la cuestión de la seguridad en la enseñanza se ha ido planteando de forma progresiva en Francia. La seguridad, definida por el Institut National de la Santé Publique du Québec (INSPQ) en 1998 como "un estado en el que los peligros y las condiciones que pueden causar daños físicos, psicológicos o materiales se controlan de manera que se preserve la salud y el bienestar de los individuos y de la comunidad", adquiere cada vez más importancia en la impartición de la educación física en el sistema educativo francés, debido a los temores y accidentes relacionados con la llegada masiva de alumnos.

Desde el miedo al vacío, hasta el miedo al contacto corporal o el miedo al agua, desde el miedo a revelar la propia intimidad a través de formas de expresión corporal o artística hasta la preocupación por la atención de los demás, ¿cuáles son las preocupaciones de seguridad en y a través de la educación física desde los años 60? ¿Son las mismas para el alumno, el profesor y también para la institución que los acoge?

En este artículo, a partir del análisis de los discursos oficiales y de las prácticas profesionales, trataremos de explicar la progresiva transformación de las cuestiones de seguridad de esta materia, que gradualmente acabará con la creatividad educativa de los profesores. El objetivo es explicar las consecuencias concretas de una normativa cada vez más estricta que, a pesar de las loables intenciones educativas, pone de manifiesto a los profesores de educación física los riesgos reales de su profesión. Esto es aún más preocupante si se tiene en cuenta que, al mismo tiempo, las directivas ministeriales –que la administración judicial a veces contradice en su jurisprudencia– ordenan el desarrollo de la autonomía de todos los alumnos.

Palabras clave: años 60, seguridad, educación física, Francia

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de atribución-no comercial-sin derivados de Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>), que permite la reutilización, distribución y reproducción no comercial en cualquier medio, siempre que se cite adecuadamente la obra original y no se altere, transforme o construya sobre ella de ninguna manera.

Abstract

Since the 1960s, the question of safety education has gradually arisen in France. This is defined by the Public Health Expertise and Reference Centre of Quebec in 1998 as "a state where the dangers and conditions that can cause physical, psychological or material damage are controlled in such a way as to preserve health and well-being of individuals and the community". The importance of physical education in the French educational system, due to fears and accidents related to the massive influx of students, is becoming increasingly important in the teaching of physical education.

From the fear of emptiness, to the fear of bodily contact or the fear of water, from the fear of revealing one's intimacy through forms of bodily or artistic expression to the concern for the gaze of others, what are the apprehensions of safety in and by Physical Education since the 1960s? Are they the same for the student, the teacher and also for the Institution that welcomes them?

In this paper, and based on the analysis of official discourses and professional practices, we will try to explain the progressive transformations of the security issues of this teaching which will gradually anesthetize the educational creativity of teachers. It will thus be a question of explaining the concrete consequences of increasingly strict regulations which, despite laudable educational intentions, reveal to PE teachers the real risks of their profession. Such an observation is all the more challenging since at the same time the ministerial directives order the development of the learning of autonomy for all students.

Keywords: 60's, safety, Physical Education, France.

Resumé

Depuis les années 1960 se pose en France d'une manière progressive la question de l'enseignement de la sécurité. Celle-ci, définie par l'Institut National de la Santé Publique du Québec en 1998 comme "un état où les dangers et les conditions pouvant provoquer des dommages d'ordre physique psychologique ou matériel, sont contrôlés de manière à préserver la santé et le bien-être des individus et de la communauté" prend de plus en plus d'importance dans l'enseignement de l'EPS dans le système éducatif français, en raison de craintes et d'accidents liés à l'arrivée massive d'élèves.

De la peur du vide, à la peur du contact corporel ou la peur de l'eau, de la crainte de révéler son intime par les formes d'expressions corporelles ou artistiques à la préoccupation du regard d'autrui, quelles sont les appréhensions de la sécurité en et par l'EPS depuis les années 1960 ? Sont-elles identiques pour l'élève, l'enseignant et aussi pour l'Institution qui les accueillent ?

Dans cet article, et à partir de l'analyse des discours officiels et des pratiques professionnelles, nous tenterons d'expliquer les transformations progressives des enjeux sécuritaires de cet enseignement qui vont progressivement anesthésier la créativité éducative des enseignants. Il s'agira ainsi d'expliquer les conséquences concrètes d'une réglementation de plus en plus stricte et qui, malgré de louables intentions éducatives, révèlent aux enseignants d'EPS les véritables risques de leur métier. Un tel constat interpelle d'autant plus que dans le même temps les directives ministérielles - que l'administration judiciaire, peut parfois contredire dans ses jurisprudences - ordonnent de développer l'apprentissage de l'autonomie pour tous les élèves.

Mot-clés: années 1960, sécurité, Éducation Physique, France.

Introducción

En un momento en que la formación de los profesores de Educación física y deportiva (EPS) en Francia está experimentando un cambio sin precedentes con el nacimiento de las Ciencias y Técnicas de las Actividades Físicas y Deportivas (STAPS)¹, Claude Pujade-Renaud coordina un libro cuyo objetivo es poner en perspectiva los problemas educativos, sociales y culturales de la enseñanza de la educación física y el deporte. Entre las cuestiones planteadas se encuentran las relativas a la seguridad, entendida como "un estado en el que los peligros y las condiciones que pueden causar daños físicos, psicológicos o materiales se controlan de manera que se preserve la

¹ Artículo 6 de la ley Mazeaud del 29 de octubre de 1975 institucionalizando las STAPS, donde se formaban los futuros profesores de EPS.

salud y el bienestar de los individuos y de la comunidad" (INSPQ 1998). Examinando las distintas formas de seguridad: física y moral (Saint-Martin, 2003) o psicológica, este artículo pretende mostrar que las transformaciones progresivas de las cuestiones de seguridad en la educación física francesa, conducen a la perversión del acto pedagógico para, in fine, frenarlo y anestesiar a los profesores con un arsenal de medidas pedagógicas y didácticas (circulares pedagógicas, mandatos de la jerarquía, textos jurisprudenciales) que acaban por suprimir toda asunción de riesgos por parte de los alumnos.

Aunque la definición de esta palabra "es un verdadero rompecabezas" (Petiot y Delignières 2019, 12), el riesgo² puede considerarse como la consecuencia de un peligro imprevisible que puede afectar al alumno (riesgo objetivo), pero también como un temor propio de cada alumno que hay que enseñarle a gestionar. En cuanto al peligro, una fuente potencial de daño, es una causa capaz de causar lesiones o un deterioro de la salud (daño). En definitiva, el riesgo es el resultado de la exposición a un peligro, que se caracteriza por la probabilidad de que se produzca un acontecimiento no deseado y por la gravedad de las consecuencias potenciales de ese acontecimiento en términos de daños físicos. Por lo tanto, indica la probabilidad de que el peligro se produzca como resultado de la exposición al "agresor" o como resultado de la actividad física, deportiva y artística.

En cuanto a los contenidos de la enseñanza, A. Canvel (2018) considera que queda pendiente la reflexión sobre los factores de inseguridad cognitiva y emocional. La atención de Canvel al clima escolar resuena ya de alguna manera en el deseo expresado en 1977 de "crear un clima de seguridad y no de inhibición" (Pujde-Renaud 1977, 153) con el fin de vivir experiencias útiles en el desarrollo de las propias competencias relativas a la seguridad.

Aunque los recientes programas de educación física franceses de 2019 consideran que "la EPS permite al alumno garantizar su propia seguridad y la de los demás en la práctica física, y construir una imagen y una autoestima positivas" (Programmes EPS lycée de 2019), la realidad nos lleva, sin embargo, a tener que analizar esta loable intención educativa para poner de manifiesto que, con el paso del tiempo, se dan diferencias entre el discurso acordado y el discurso real de los profesores de educación física, lo que hace que éstos estén cada vez más constreñidos por un arsenal legal esterilizante.

¿Una preocupación legítima o una exhibición? (1967-1994)

Durante el siglo XX, los profesores de educación física (Eisenbeis y Touchard 1995) intentaron responder a las paradojas de una sociedad del riesgo (Allemand 2002) y, de forma más general, a la inseguridad y/o al incivismo (Roché 1996), ya se tratase de los alumnos a su cargo o de las instalaciones deportivas, cuyo deterioro y riesgos de accidente denuncian constantemente, pero también de su propia seguridad. Sin embargo, la seguridad de los alumnos y de los profesores no es una de las prioridades de la educación física. La actividad profesional del profesor se rige por la ley de 5 de abril de 1937, que introduce la responsabilidad del Estado y, por tanto, la indemnización de la víctima en lugar del profesor, independientemente de que el Estado pueda interponer un recurso contra el profesor. Claude Bouquin afirma a este respecto que el Estado sólo ha interpuesto un recurso contra un profesor desde 1937, por un ahogamiento "en un río, mientras el profesor estaba ocupado pescando..." (Bouquin 1995, 77). La elección de las actividades impartidas es, pues, una cuestión de libertad pedagógica y de responsabilidad individual del profesor.

La circular del 5/10/1973 especifica que "los profesores o maestros pueden enseñar cualquier disciplina de la que se consideren capaces", siempre que exista un acuerdo jerárquico. Ante la solicitud de imponer la obtención de un certificado estatal para impartir determinadas actividades,

² Definimos el peligro como la fuente potencial de daño y como una causa capaz de causar lesiones o atentar contra la salud (daño). El riesgo se entiende aquí como la probabilidad de que se produzca un acontecimiento no deseado y la gravedad de las posibles consecuencias de este suceso en términos de daños personales. Indica la probabilidad de que el peligro se produzca como resultado de una exposición a la amenaza. Cf. Institut national de recherche et de sécurité pour la prévention des accidents du travail et des maladies professionnelles (INRS). *Evaluation des risques professionnels*. Paris, 2018, 2.

el Conseil d'Etat confirmó estas disposiciones en su decisión de 9 de octubre de 1973 en relación con los profesores de educación física. Según Claude Rouziès (1996, 31), "este amplísimo margen de maniobra que da la administración a los profesores de EPS se basa en la formación que han recibido...". Desde 1981, esta libertad individual ha formado parte de un proyecto pedagógico elaborado por el equipo de educación física de la escuela y presentado a las autoridades administrativas.

Una búsqueda por títulos de los artículos de la revista EPS entre 1981 y 1991 muestra que este tema no es prioritario. La palabra "seguridad" sólo está presente en tres títulos de artículos³; el término "responsabilidad" sólo se utiliza dos veces⁴ y sólo una vez la palabra "riesgo"⁵. Y sin embargo, de acuerdo con las Instrucciones oficiales para los institutos de 1986 y para los colegios de 1987, J-M. Bonnard, Inspector Pedagógico Regional de la academia de Montpellier, introduce dos artículos de F. Vedel (1990)⁶ sobre la escalada cuando escribe: "A la seguridad pasiva que se aplica a menudo, que consiste en eliminar los peligros y los factores de riesgo que pueden provocar un accidente, conviene sustituirla por la seguridad activa, en cuyo centro se encuentra el conocimiento". Habrá que esperar algunos años más para que la seguridad se convierta en un verdadero contenido pedagógico, a pesar de los cursos universitarios de verano dedicados a este tema en 1987 (Montpellier) y 1989 (Tours), de la publicación de un folleto del Inspector Pedagógico Regional L. Forestier en 1991 que proponía algunas ideas y del congreso nacional de la Amicale des Enseignants d'EPS (AEEPS) en marzo de 1998 titulado: "Los riesgos de la profesión: ¿qué vida, qué deberes, qué derechos?". G. Marin (1990) estudió los accidentes de gimnasia en la academia del Ródano para elaborar un informe correspondiente a 1986, sobre el primer y segundo ciclo [excluyendo el Instituto de enseñanza profesional (LEP)]. Se refiere al peso horario de las prácticas, y especifica que los accidentes de gimnasia representan el 24,2% del total, mientras que el porcentaje en la programación de esta actividad es sólo del 17% (Marín 1990, 237). Al mismo tiempo, D. Mestéjanot (1995, 35) pone de manifiesto algunos errores y/o ideas preconcebidas: de hecho, sólo el 0,5% de los alumnos de secundaria se lesionan. Por otra parte, los accidentes se producen sobre todo en los deportes de equipo (lesiones en los pies, las piernas y los dedos) y plantean la cuestión de las instrucciones de seguridad, que no siempre son respetadas por los alumnos, pero la gravedad de los accidentes sitúa a la gimnasia y a las actividades al aire libre en primer plano. Estas circunstancias se corroboran cada año gracias a la publicación, desde 1995, de las estadísticas del Ministerio de Educación francés y a las recomendaciones del observatorio Base de observación de los accidentes escolares (BAOBAC)⁷.

La Educación física utilitaria y profesional ¿apariencia o preocupación real?

Aunque las instrucciones oficiales y la programación de 1967 institucionalizaron la entrada del deporte como instrumento de educación física, también incorporaron una categoría de actividades muy específicas agrupadas bajo el nombre de Educación física utilitaria y profesional (EPUP). Según las Instrucciones Oficiales de 1967, esta categoría, que recuerda a la educación física del teniente Hébert, se divide en dos partes: la educación física utilitaria y la educación física profesional impartida en los establecimientos que preparan a los jóvenes para sus profesiones. Refiriéndose a "las necesidades de la vida diaria" (Programming 1967), esta educación física utilitaria incluye el trabajo en situaciones de altura, la escalada, el acarreo, los primeros auxilios e incluso "ejercicios elementales de defensa personal".

³ Ver por ejemplo *Revue EPS* n.º215 (1989) ; n.º221 (1990); n.º238 (1992).

⁴ Ver por ejemplo *Revue EPS* n.º182 (1983); n.º233 (1992).

⁵ *Revue EPS*, n.º248 (1994).

⁶ Ver por ejemplo *Revue EPS* n.º221 (1990) et n.º238 (1992).

⁷ Por ejemplo, en 2005-2006, los accidentes en educación física representaron el 57% de los accidentes en la enseñanza secundaria y el 74% de los accidentes en la enseñanza general y). En los centros de enseñanza secundaria, las actividades deportivas más afectadas fueron la gimnasia (20,5%), el baloncesto (11,1%) y el balonmano (11%), mientras que en los institutos, lo fueron el voleibol (19,2%), el baloncesto (15,3%) y el balonmano (13,3%).

La Educación física utilitaria y profesional consiste en aprender "ciertos gestos utilitarios con la máxima eficacia y el mínimo riesgo". Se supone que "proporciona, en todos los niveles educativos, una educación física de carácter utilitario" con el fin de preparar a los jóvenes para los riesgos físicos de su vida cotidiana⁸ (Lembré 2014). Se basa en seis tipos de ejercicios: desplazamientos en altura y desplazamientos en equilibrio, desplazamientos utilitarios, caídas, descensos; la trepa, los apoyos, la suspensión, etc., considerados desde el punto de vista del socorrismo; levantamiento de objetos pesados, transporte de cargas, manipulación manual, utilización de técnicas para evitar accidentes articulares y musculares; transporte de personas, con o sin equipo; ejercicios básicos de autodefensa y primeros auxilios para heridos, asfixiados, ahogados, etc. (Boulard y Morana 1980). Se anima a los profesores a enseñar la Educación física utilitaria y profesional utilizando diferentes formas didácticas, como el trabajo en grupo, los ejercicios prácticos y, aún más, la organización de concursos y competiciones. La Educación física utilitaria y profesional se centra principalmente en la actividad de los alumnos, lo que va en contra de la tendencia de los años 70, cuando la introducción de los deportes en la educación física fue masiva y ampliamente seguida por los profesores de esta materia.

La educación física profesional se imparte en las escuelas técnicas con el objetivo de evitar los accidentes laborales. A mediados de los años 60, la Educación física utilitaria y profesional fue concebida por tres responsables de la Educación Física francesa: Roger Delaubert, Inspector del Centro Regional de Recursos Pedagógicos, Michel Morana, Consejero Técnico Regional y Michel Gendrier, profesor de educación física y doctorado en estudios del comportamiento físico en el trabajo. Esta forma particular de educación física se dirige principalmente a los centros de enseñanza técnica, que ahora deberán dedicar el 10% de su tiempo de educación física a la Educación física utilitaria y profesional, cuyos principales objetivos son, por una parte, desarrollar la conciencia motriz de los jóvenes aprendices en una o varias tareas profesionales y, por otra, se trata de que el alumno desarrolle un conjunto de respuestas adaptadas a determinadas profesiones (Morana 1972). Esta preocupación es tanto más importante si tenemos en cuenta que uno de cada diez trabajadores es víctima de un accidente laboral y que más del 60% de estos accidentes se deben a un comportamiento físico defectuoso del operario en el trabajo (Blondel 2009). Por último, la enseñanza de la Educación física utilitaria y profesional responde a la fuerte industrialización que se produce en Francia en los años 50 y 60, que se convierte en una fuente de empleo y que, al mismo tiempo, plantea problemas de seguridad en cuanto a la salud física de los trabajadores. Por lo tanto, la Educación física profesional consiste en preparar a los jóvenes directamente para su futura profesión. Como señala Michel Gendrier, esta enseñanza "debe vincular, dentro del mismo establecimiento, al profesor de formación profesional técnica, al profesor de tecnología y al profesor de educación física. El profesor técnico de formación profesional tiene la misión de transmitir al alumno los conocimientos técnicos y profesionales necesarios en todo lo relacionado con un sector de actividad en el mundo de la industria" (Gendrier 1973). En efecto, para la Educación física profesional, el profesor de educación física debe apoyarse en la adquisición de una soltura motriz determinada y en una disponibilidad gestual que favorezca el aprendizaje, rápido y eficaz, de los gestos de la profesión; pero también en una atención general que permita desarrollar una actitud y una conducta propicias a la prevención de los accidentes de trabajo; y, por último, una compensación de las limitaciones físicas, fisiológicas y psicológicas inherentes a la práctica de cada oficio o a la servidumbre de cada puesto de trabajo (lucha contra las diversas formas de fatiga, contra las deformaciones, etc.) Según Michel Morana, los "estudiantes están expuestos desde el

⁸ Según Stéphane Lembré, "de 1945 a 1960, el número de alumnos de las Ecoles Nationales Professionnelles (ENP), de los colegios técnicos y de las escuelas públicas afines pasó de unos 70.000 a 138.500, es decir, casi se duplicó, sin contar con la enseñanza privada y las secciones técnicas existentes en los institutos", 277. Véase también la tesis de Vincent Troger (1991).

momento en que se incorporan a la vida laboral al riesgo de accidentes de trabajo, cuya magnitud y frecuencia demuestran las estadísticas" (Morana 1972)⁹.

Durante los años 60 y 70, la enseñanza de la Educación física utilitaria y profesional por parte de los profesores de educación física permitió a los alumnos experimentar, en entornos inciertos, las habilidades motrices que más tarde enfrentarían en sus actividades profesionales. Desde la conciencia corporal hasta los primeros auxilios y las técnicas de salvamento, la Educación física utilitaria y profesional proporciona conocimientos físicos que permiten evolucionar con total seguridad física, emocional y moral. De igual modo, tiene un efecto sobre la coordinación motriz general mediante la práctica de ejercicios de escalada y de transporte de pesos. La Educación física utilitaria y profesional incide así en el control y desarrollo de los factores personales de conducta, al tiempo que apela a la iniciativa y al sentido de responsabilidad de los jóvenes en el grupo y en la sociedad.

La vuelta a la Educación nacional y el alarde institucional de la seguridad

En cuanto al discurso aprobado, la circular del 15/11/1983, "Enseñanza de las normas generales de seguridad en las escuelas e institutos", es el primer texto oficial que declara explícitamente el objetivo de la "seguridad". Mientras el sistema educativo sufre profundas transformaciones (Robert 2015), haciéndolo más permeable a los aportes de la individuación y de una sociedad francesa cada vez más judicializada (Castillo 2018), la llegada al poder del candidato socialista François Mitterand, en mayo de 1981, lleva a la publicación de nuevas Instrucciones Oficiales el 14/11/1985, que en adelante consideran que "el alumno identifica los riesgos y se prepara para preservar y respetar su vida y la de los demás [grandes riesgos naturales, práctica de APS (actividades físicas al aire libre, en especial los de 6º y 5º grado y, posteriormente, aprendizaje de técnicas en 4º y 3º grado), seguridad vial, riesgos domésticos e industriales, primeros auxilios a las víctimas]". Estas, Instrucciones Oficiales, en las que aparece seis veces el término seguridad, forman parte de un contexto más general de adquisición de conocimientos, incluidos en la educación física. No obstante, cabe señalar que sólo dos grupos de actividades (Actividad física en la naturaleza (APPN) y gimnasia) se ocupan explícitamente de las cuestiones de seguridad. La seguridad es uno de los seis temas transversales propuestos. Las Instrucciones Oficiales del 14/03/1986, con su trilogía "conocerse a sí mismo, conocer a los demás, conocer las APS", refuerzan esta relación entre la seguridad y la educación física en lo que respecta a la enseñanza de la educación física, mientras que la Educación física utilitaria y profesional desaparece de los programas. El planteamiento ya es oficial: la seguridad proviene del conocimiento, como se menciona explícitamente en el documento publicado por el Centro Regional de documentación pedagógica (CRDP) de Burdeos en 1989.

Para lograr la seguridad, la educación física hace que el alumno sea autónomo en la organización de las tareas, en el desarrollo de las normas de funcionamiento y le educa en la incertidumbre. En el las actividades físicas en la naturaleza, el objetivo será descubrir las normas de seguridad individuales y colectivas. Los suplementos de la Instrucciones Oficiales de 1985 mencionan: "porque desarrolla la eficacia, la destreza y la disponibilidad motriz en situaciones en las que el riesgo subjetivo puede ser grande (emoción) y el riesgo objetivo limitado (procedimientos pedagógicos adaptados), la EPS contribuye al aprendizaje de la seguridad y la confianza en sí mismo" (Circular de 30/07/1987). Lo mismo ocurre con los suplementos de 1988, según los cuales "la seguridad se convierte en un objetivo transversal" (Circular de 30/06/1988).

⁹ Según el INRS (Instituto Nacional de Investigación y Seguridad), las cifras de 1970 ilustran esta urgencia de cara a los problemas de seguridad física de los trabajadores. En 1.110.173 accidentes de trabajo se produjeron 2.263 muertes. La cifra de 360.218 accidentes ocurridos durante el levantamiento y transporte de cargas constituye el 32,6% de los accidentes laborales. El INRS también contabilizó 313.531 accidentes ocurridos durante los desplazamientos dentro de la empresa (es decir, el 28,5%), que no se incluyen en los accidentes laborales. En total, 673.749 accidentes (el 60,75%) están causados por el comportamiento de las personas en el trabajo.

Una preocupación prioritaria (1994-2006)

A partir de los años 90, la elección del grupo de educación física por parte de la Inspección General se confirmó y amplió, sobre todo a raíz del informe de A. García (1990), que cuantificaba el coste social de los accidentes deportivos. La seguridad ofrecía así un argumento adicional a la oportunidad de reconocer la educación física en la institución escolar, apenas una década después de su regreso al sistema educativo nacional. Tras la conferencia de verano (1987) dedicada a la seguridad, Jean Eisenbeis e Yves Touchard publicaron un libro sobre el tema: *La educación para la seguridad, una vía para la formación de ciudadanos responsables*. Distinguen dos categorías principales: la educación para la seguridad en la educación física, que consiste en ayudar al niño a aprender sobre los riesgos calculados y el autocontrol progresivo, y la educación para la seguridad a través de la educación física, que va más lejos, más allá y fuera de la escuela, y que consiste en "hacer que el niño sea consciente de lo que le rodea en la vida" (Eisenbeis y Touchard 1995, 2). En ningún caso, y de acuerdo con la evolución de la sociedad francesa, que otorga un lugar cada vez más importante a la sensibilidad y al desarrollo del individuo (Corbin, Courtine y Vigarello 2017), se trata de eliminar totalmente el riesgo, porque mantenerlo permite al niño acercarse a él, evaluarlo, desmitificarlo, no obstante, esto requiere tener las herramientas para actuar con total seguridad¹⁰.

La publicación de una sentencia en la que se reconoce la mala conducta de un profesor pondrá la seguridad en primer plano. En un artículo publicado el 23 de septiembre de 1992 en el diario *Le Monde*, se afirmaba que los jueces definen "el salto del caballo con arcos como una actividad deportiva peligrosa... que hacer ejecutar el salto a un alumno... constituye una falta que compromete indiscutiblemente la responsabilidad del profesor de EPS...". (Cabret 1992, 13). El problema era que la jurisprudencia dictada ponía en tela de juicio las prescripciones contenidas en las "instrucciones pedagógicas relativas a la EPS" (Cabret 1992, 13).

La ambivalente percepción el comunicado interno del 9 de marzo de 1994

La publicación de este comunicado interno se produjo tras dos trágicos sucesos: la parálisis de un alumno de último curso como consecuencia de un ejercicio de salto de caballo en 1988 (sentencia dictada en 1992 y publicada en *Le Monde*) y la muerte de un joven adolescente en 1992, a causa de un accidente con un tablero de baloncesto defectuoso en el instituto de Saint-Denis. En el preámbulo de ese texto se afirma que "la gestión de los riesgos, tanto en sus aspectos objetivos como subjetivos, no puede disociarse de la actividad propiamente dicha" (Comunicado interno de 9 de marzo de 1994). Tras estas tragedias, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) insistió aún más en la responsabilidad de los profesores de educación física, ordenando que "se compruebe el buen estado del material y del equipo utilizado, teniendo en cuenta también la posible torpeza de los alumnos (...) y el uso inadecuado que no se corresponda con su finalidad original" (Comunicado interno de 09/03/1994). Se recomienda precaución: que el profesor no asuma riesgos si el entorno material resulta poco fiable. La conclusión de este comunicado interno no deja de sorprender:

Por supuesto, el objetivo de una seguridad absoluta durante la práctica de las actividades físicas y deportivas está fuera de lugar, pero el juez exige a los profesores que gestionen esta idea de seguridad en la práctica de las actividades impartidas "como un buen padre de familia", es decir, según una norma comúnmente aceptada, susceptible de evolucionar en función de la evolución de las exigencias sociales... Esta "norma" es, por definición, empírica y relativa y abre el campo a la apreciación jurisprudencial (Ibid.).

¿Cómo puede un profesor valorar y gestionar un "riesgo aceptable" en una clase de 24 y 35 alumnos diferentes? Este comunicado interno recomienda al profesor ser muy cuidadoso, pero ¿cómo puede contribuir, en estas condiciones, al aprendizaje de la seguridad?

¹⁰ El análisis histórico muestra que esta idea viene de lejos, como demuestran los trabajos de Christian Vivier y Jean-Jacques Dupaux (2007) y Michaël Attali y Jean Saint-Martin (2020).

Tanto más cuanto que la circular de 25/10/1996 recuerda la obligación de vigilar permanentemente a los alumnos, ya vigente en la ley de 5/04/1937 y en el Boletín Légisport n.º 5 de junio de 1997, en el que se distinguen cinco niveles de falta penal involuntaria: torpeza, imprudencia, desatención, negligencia e incumplimiento de una obligación de precaución o seguridad impuesta por la ley o los reglamentos.

El juez trata de establecer la responsabilidad del perjudicado en base a criterios objetivos, por ejemplo el incumplimiento de un reglamento, o en base a criterios más subjetivos, tratando de demostrar la imprudencia o negligencia del profesor. G. Bourliaud (1997) recoge varias decisiones judiciales, a veces muy sorprendentes, que confirman la soberanía del juez en esta materia. El comunicado interno de 1994 le ofrece muchas posibilidades. C. Bouquin (1995, 78) señala el talante del juez cuando escribe: "cuando un alumno es víctima de una lesión, nadie puede imaginar que, además de su dolor, los miembros de la familia tendrán que soportar también las consecuencias económicas del accidente... Todo invita al juez a buscar la única solución posible en buena ley: sólo puede ser culpa del profesor, que es la la única vía que puede abrir las puertas a la indemnización". Por lo tanto, el profesor tendrá que asumir la responsabilidad moral de una infracción que no necesariamente ha cometido y que, a veces, las condiciones de la enseñanza no permiten evitar. Como señala M. Brusorio-Aillaud (2009, 85): "no debemos ignorar el valor simbólico de la condena penal que pesa sobre un profesor". La condena judicial y la investigación que provocan la sospecha sobre la competencia del profesor por parte de los colegas, los alumnos y los padres¹¹.

El ejercicio de la profesión coloca al profesor de educación física frente a dilemas irresolubles. La circular de 2004 relativa a los riesgos específicos de la enseñanza de la educación física insiste, en relación a la vigilancia de los vestuarios, considerando que pueden ser "escenario de comportamientos agresivos", en el hecho de que: "es [el profesor] el responsable de velar por la seguridad de todos los alumnos y de garantizar las condiciones de la enseñanza...". Un estudio reciente se pregunta cómo se sienten los alumnos en los vestuarios de EPS: "el 16,7% de los alumnos dice no sentirse bien ("nada bien" o "no muy bien") en los vestuarios de EPS, mientras que el 11,2% no se siente bien en el colegio, el 12,2% en el aula y el 10,9% en las clases de EPS" (Joing y Vors 2015, 57), siendo las chicas las que superan en porcentaje a los chicos. El 36,6% de los estudiantes declararon haber sido empujados en los vestuarios de EPS y el 20,7% afirmaron haber sido robados. ¿Debe y/o puede el profesor intervenir en los vestuarios? Es fácil, para los padres, culpar al profesor de educación física por su negligencia a la hora de vigilar simultáneamente dos vestuarios cerrados o por violar la necesaria intimidad de un vestuario.

El antagonismo entre la jurisprudencia y las instrucciones o recomendaciones oficiales es evidente. Tener en cuenta los riesgos se ha convertido en una parte esencial de toda la programación de la APPN. Los directores, a los que se puede pedir responsabilidades, establecen un contexto muy estricto y rechazan cada vez más los programas innovadores por falta de cobertura suficiente (continuación del caso Drac, 1ª sentencia)¹². Según M. Courty: "Desde 1997, la normativa es más estricta. Hasta el punto de desanimar la buena voluntad y amenazar las iniciativas educativas" (Le Monde de l'Éducation, febrero de 1999: 56-7).

La esencia cultural de la Actividad física, deportiva y artística y los requisitos de seguridad: ¿una ecuación imposible de resolver?

Aunque los suplementos de las Instrucciones de 1987 para 6º-5º hacen hincapié en la importancia de la educación física para el "aprendizaje de la seguridad y la confianza en sí mismo", así como para el "acceso a la responsabilidad" (Circular de 30/07/1987), esto no parece tener eco en las

¹¹ Ver el testimonio de Bernard y su carta de despedida: <http://bernardhanse.canalblog.com/archives/2006/11/18/3196234.html>

¹² El Boletín oficial (edición especial) del 25 de septiembre de 1997 está enteramente dedicado al tema de la seguridad en las escuelas primarias. Presenta un marco muy estricto para la organización de las salidas escolares en los centros públicos de educación infantil y primaria, una iniciativa que tuvo una acogida desigual por parte de los profesores que se declararon en huelga al inicio del curso escolar (1997-1998).

publicaciones y propuestas de trabajo. La circular de 1994 impone un marco complicado en lo relativo al acceso a la responsabilidad. En efecto, retomando la sentencia del tribunal de Grenoble de 1992, se anuncia claramente que "la técnica de la defensa debe considerarse como un contenido de enseñanza que se ofrecerá a todos los alumnos" (Circular del 9/03/1994), pero la sentencia de 1992 precisa que la defensa debe ser realizada "por una persona cualificada" (Cabret 1992). Lo mismo ocurre con el arbitraje. La organización de una clase en un taller está claramente cuestionada. La preparación de un curso de gimnasia resulta complicada, sobre todo porque el profesor tiene que revisar el material y prever los comportamientos "inapropiados"; estas limitaciones pueden hacer que la enseñanza sea aburrida. ¿Qué hacer cuando el equipo de seguridad es insuficiente para anticiparse al comportamiento imprevisto de los alumnos? Una de las respuestas dadas es la aseptización de la gimnasia, a menudo reducida a la gimnasia de suelo, aunque se puedan contemplar otras razones como el coste de los aparatos, la instalación de aparatos pesados que añaden nuevos riesgos, el mantenimiento y su verificación por parte de las empresas, su almacenamiento. Además, se debe garantizar la seguridad del alumno mediante paradas y ayudas que pueden dar lugar a procedimientos judiciales por tocamientos. En este contexto, nuevas modalidades de gimnasia, como la acrobacia o el acrosport, están sustituyendo a la gimnasia tradicional en los programas escolares, mientras que los planes de seguimiento (1997, 2004) proponen una incorporación de la acrobacia. Esta Actividad física, deportiva y artística (APSA) parece adecuada para ofrecer a los alumnos una actividad gimnástica reducida que permita minimizar los riesgos objetivos de accidentes graves (menos elementos dinámicos y menos altura). Las "pirámides" humanas, al distribuir los papeles de portadores, acróbatas y también de apoyo o acompañantes, proporcionan la ilusión de ser el medio para favorecer una gestión de la seguridad entre los alumnos, lo que en definitiva es conveniente para un profesor para limitar el contacto corporal con sus alumnos. En nuestra opinión, se trata efectivamente de una aseptización de esta disciplina.

Lo mismo ocurre con las Actividades físicas en la naturaleza, el Boletín Oficial de 13/02/1997 especifica que: "la organización pedagógica debe eliminar cualquier riesgo objetivo de accidente y permitir que los alumnos realicen la actividad comprendiendo y respetando las normas de seguridad". Estas recomendaciones llevan a los profesores a inclinarse por "¡el aire libre en gimnasia!", en un lugar donde el profesor pueda controlar un máximo de parámetros manteniendo la visión de todo el grupo de clase. La carrera de orientación en un entorno natural implica perder de vista a los alumnos y no poder "identificar y detener cualquier comportamiento de los alumnos que pueda resultar peligroso y que no sea de carácter repentino e imprevisible" (Comunicación interna de 9 de marzo de 1994).

¿Es una ecuación imposible de resolver? P. Bordes (2002) muestra que apoyarse en la cohesión del grupo afín constituye un elemento de seguridad susceptible de proporcionar una alternativa al control visual del profesor. Con la distribución por afinidad, los profesores juegan al máximo la carta de la red informal cohesionada. Se supone que esta cohesión protege al grupo de los posibles problemas de relación que pueda tener, aunque el profesor no pueda intervenir. ¿Pueden encajar estas propuestas didácticas en el marco legal? Esta es la posición defendida en 2002 en un informe del Inspector general de educación nacional – Educación física y deportiva (IGEN EPS) donde se recuerda que "[el] marco normativo difuso, [deja] un amplio margen de apreciación" (André 2016,17). ¿Cuál será la valoración de la autoridad judicial en caso de accidente? ¿Puede un profesor declarar que no vio el accidente?

La educación física se concibe, por tanto, como un momento privilegiado de toma de conciencia de los comportamientos de riesgo. La disciplina persigue explícitamente dos objetivos: "aprender a actuar como un ciudadano culto, lúcido y autónomo para con los otros, en las más diversas actividades y ambientes, particularmente en un entorno exterior o que lo reproduzca". (Decreto del 18/06/1996). Los textos especifican para el sexto grado que la educación física debe participar "de manera específica en la educación para la salud, la seguridad, la solidaridad, la responsabilidad y la autonomía" (Decreto del 18/06/1996). En el bachillerato, la seguridad aparece como una habilidad de eficacia personal (dominar los propios movimientos así como conocer los peligros y las reglas

propias del entorno en el que uno se desenvuelve) y en las competencias de desarrollo personal (controlar el propio compromiso durante la acción así como utilizar el equipo necesario para ejercitarse con seguridad, calentar para entrenar con seguridad, darse a sí mismo y a los demás compañeros instrucciones de seguridad en una actividad).

Pierre-Henri Martinet (1995) aboga por una pedagogía motriz de la prevención, mientras que J-A. Lagarrigue (1995) considera que "la seguridad se refiere a un proceso que determina la orientación que se da a las acciones; es el producto de las experiencias felices e infelices que el niño tiene con el entorno". Estos dos autores coinciden así con Jean Eisenbeis e Yves Touchard, según los cuales, "educar en la seguridad significa ayudar al niño a organizar su toma de decisiones, ..., a organizar su acción" (Eisenbeis y Touchard 1995).

Una preocupación constante (2006-2021)

¿Es la educación en seguridad legítimamente posible?

El decreto del 11/07/2006 que define la base común de conocimientos y competencias específica, con respecto a la 6ª competencia (competencias sociales y cívicas), que los alumnos, al final de su escolarización, deben "estar formados en materia de sexualidad, salud y seguridad" (p. 11). También se afirma que los estudiantes "deben comprometerse y asumir riesgos en consonancia" (p. 14). Del mismo modo, las directrices de obligado cumplimiento (Circular del 29/06/2006) promueven actitudes positivas hacia la escuela y hacia los demás a través de la participación activa en acciones educativas sobre seguridad vial y formación en primeros auxilios. Por lo tanto, la seguridad se considera una preocupación esencial del Ministerio de Educación (MEN). Yves Touchard propone una metodología rigurosa con el fin de desarrollar una conducta profesional: "tanto para el profesor como para el alumno, se trata de desarrollar competencias a través de la adquisición de conocimientos y de experiencia progresiva, en una determinada situación, con grados de autonomía y responsabilidad bien pensados..." (Touchard 2019, 9). Surge una pregunta: ¿cuántos Institutos Nacionales Superiores del Profesorado y de la Educación o Unidades de Enseñanza e Investigación en Educación Física y Deportiva en el ámbito de las Ciencias y Técnicas de las Actividades Físicas y Deportivas organizan cursos prácticos de Actividades físicas y deportivas a partir de la normativa y la jurisprudencia en materia de seguridad?

¿Cómo pueden explicar los profesores, en el caso de las prácticas de Actividades físicas en la naturaleza al aire libre, que se están poniendo en riesgo legal en caso de accidente, ya que no pueden detener inmediatamente el comportamiento inadecuado, y/o que tendrán que rellenar una declaración diciendo que no vieron el accidente?

Profesores anestesiados por las dudas

En 1992, los jueces de Grenoble, a propósito de una caída durante un ejercicio de salto de caballo, cuestionaron la propia programación de la actividad, juzgándola "peligrosa" "aunque formara parte de las instrucciones pedagógicas en materia de EPS". El expediente EPS n.º59 enumera otras condenas de profesores de educación física anteriores a 1992, pero la lectura de las sentencias no pone en duda el funcionamiento de la disciplina. Por ejemplo, el caso n.º20 presentado por F. Thomas-Bion es esclarecedor. El tribunal de Melun consideró que el minitrampolín no presentaba "carácter peligroso" (Thomas-Bion 2002,45) y que los ejercicios del profesor se ajustaban a las instrucciones oficiales. Cuando el autor expone el estado de la jurisprudencia después de 1992, todos los considerandos de las sentencias conllevan la responsabilidad del profesor. La redacción de la nota de servicio del 9 de marzo de 1994 permite alegar, muy a menudo, la falta de vigilancia o la negligencia. Los profesores cuestionan la imprecisión, o incluso la inadecuación, de los textos en relación con la práctica sobre el terreno, lo que les lleva a suprimir ciertas actividades de la programación y a eliminar todos los riesgos posibles durante su desarrollo (contenidos) y su intervención. De manera más general, una encuesta sobre la autocensura, como la realizada entre

los profesores de Historia y Geografía y Filosofía, tras el asesinato de Samuel Paty el 16 de octubre de 2020, sería muy interesante para nuestra disciplina.

Para las Actividades físicas en la naturaleza, la circular de 2004, muy general, indica que "determinadas actividades físicas y deportivas están sujetas a normas generales de seguridad pública, codificadas en los reglamentos que deben ser conocidos y respetados" (Circular de 13/07/2004). Por lo tanto, es necesario remitirse a los distintos artículos del Código del Deporte. Para el piragüismo fluvial, se indica que "el número de participantes para una canoa se determina en función del nivel de los participantes, de la capacidad de la canoa, de las condiciones del entorno y de las características de la actividad" (artículo A322-48, Código del Deporte). No fue hasta 2017 cuando se publicó una circular específica sobre las Actividades físicas en la naturaleza (Circular de 19/4/2017). Recuerda los objetivos de estas prácticas: "La idea central de cualquier enfoque común de la APPN es, por tanto, educar a los alumnos, futuros ciudadanos que practican deportes en la naturaleza, para que asuman riesgos subjetivos, calculados y considerados" (Ibid.). Los profesores sólo pueden estar de acuerdo con esta afirmación. La circular les pide que elaboren una "lista de control de seguridad" y la difundan en la Academia. Este enfoque se basa en la iniciativa del Rector de la Academia de Grenoble que, en 2015, creó una carta académica de los deportes en la naturaleza, también conocida como "Pase-Seguridad". En cuanto a la carrera de orientación, la página web de la educación física de la Academia de Clermont-Ferrand propone una ficha de recursos de seguridad, al igual que la de Dijon, ambas presentadas por los Rectores de la Academia, lo que la convierte en una ficha oficial, pero regional. Por tanto, parece que la circular de 2017 pide a cada academia sus propias normas de seguridad, mientras que la jurisprudencia es nacional. Esta constante no contribuye a tranquilizar a los profesores y no les motiva a sacar a los alumnos de lugares de trabajo "manejables", dentro o cerca de la escuela.

Conclusión

A partir de los años 60, la cuestión de la seguridad en y a través de la educación física plantea numerosas dificultades tanto en el discurso como en la aplicación cotidiana. El ejemplo de la higienización de la gimnasia, al reducirla a la gimnasia de suelo o al acrosport, ilustra perfectamente esta realidad en la que ya no se pueden explorar los diferentes niveles del entorno ni las sensaciones que ofrece la realización de rotaciones. Además, la disminución de 336 accidentes en la gimnasia entre 1997 y 2018 (Schleret 1997, 189-190 y Schleret 2018, 114), puede explicarse por la elección de los profesores de recurrir a otras actividades gimnásticas menos accidentadas que los aparatos tradicionales, donde la cuestión de las paradas plantea otros problemas. En estas condiciones, la asunción de riesgos reducida al máximo ya no permite a los alumnos realizar una actividad en la que el riesgo es fundamental, por el problema que supone para su sistema de reconocimiento sensorial trabajar a varias velocidades. Según P-H. Para Martinet (1995, 58), "enseñar la seguridad significa hacer una pedagogía motriz de la adquisición de información múltiple e interactiva". Este aprendizaje de la cultura con respecto a la seguridad consiste, pues, en jugar con el riesgo, una palabra que puede escandalizar a cualquier padre dispuesto a emprender acciones legales en caso de accidente. "Eliminar el peligro y el riesgo de la clase de EP (la vía recomendada por la institución) significa eliminar una fuente de originalidad y motivación para el alumno (la vía deseada por el profesor)" (Vivier y Dupaux 142-143). Sin embargo, es esencial permitir que "el alumno distinga entre la noción de riesgo y la de peligro [y] que no confunda estos dos espacios que son el real y el virtual" (Saint-Martin 2003, 30). Hoy en día, el peligro parece haberse desplazado hacia el lado del profesor de educación física que opta por enseñar nuevas actividades físicas, deportivas y artísticas, como el Step o el Yoga, que se consideran menos propensas a los accidentes. Sin embargo, la seguridad del alumno requiere la armonización de tres elementos principales: el conocimiento efectivo de los peligros de la actividad que se le presenta, la determinación de proponer al alumno la asunción de riesgos y la percepción del profesor de las acciones que puede realizar el alumno, así como el respeto de las instrucciones por parte de éste último.

Referencias

- Bernard, André et Jean-Michel Quenet. 2016. *L'exigence de la sécurité dans les activités de pleine nature*, rapport 2016-081, IGEN-AGAENR.
- Allemand, Sylvain. 2002. "Les paradoxes d'une société du risque". *Revue Sciences Humaines*, n.° 124: 24-5.
- Attali, Michaël et Jean Saint-Martin. 2020. "L'éducation à la sécurité sportive: un enjeu scolaire et social". *Cahiers de la sécurité*, n.° 11: 36-42.
- Blondel, Yohan. 2009. "Entre le sport et l'usine: une histoire de la jeunesse ouvrière et rurale 1943-1976", *Thèse STAPS de l'Université de Lyon 1*.
- Bordes, Pascal. 2002. "Les regroupements d'élèves en classe d'éducation physique". *Revue EPS*, n.° 298: 39-42.
- Boulard, Roger et Michel Morana. 1980. "L'Enseignement des activités physiques utilitaires et professionnelles dans une perspective d'éducation permanente: rôle et place dans la formation initiale et place dans la formation professionnelle continue". *Mémoire pour le diplôme de l'Institut National du Sport et de l'Éducation physique*, Paris.
- Bourliaud, Gérard. 1997. "Pratique sportive et accidents d'élèves". *Revue EPS.*, n.° 265: 38-40
- Bouquin, Claude. 1995. "Fondements et mise en jeu de la responsabilité des enseignants d'éducation physique et sportive". *Revue BRISE Besançon-Recherche-Innovation dans le Sport à l'École*, n.° 3: 73-8.
- Bouvard, Jacky. 1993. "Parapente à l'AS du collège". *Revue EPS*, n.° 24: 50-2.
- Brusorio-Aillaud, Marjorie. 2009. "La pénalisation des accidents scolaires". *Revue EPS.*, n.° 335: 80-5.
- Cabret, Nicole. 1992. *Le Monde*, 23 septembre 1992.
- Canvel, André, Agnès Florin, Pierre Pilard et Omar Zanna. 2018. "Santé bien-être et climat scolaire". *Administration & Éducation*: 67-72.
- Castillo, Monique. 2018. "La judiciarisation, une solution et un problème". *Inflexions* 38, n.° 2:167-72.
- Corbin, Alain, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. 2017. *Histoire des émotions* 3. Seuil.
- CRDP – Centre Régional de Documentation Pédagogique de Gironde. 1989. *L'éducation à la sécurité en et par l'EPS en Gironde*, CNDP, Paris.
- Eisenbeis, Jean et Yves Touchard. 1995. L'éducation à la sécurité. *Revue EPS*.
- Forestier, Liliane. 1987-1988. *Non à l'accident corporel: prévention, éducation*. CRDP Rouen.
- Garcia, André. 1990. *La sécurité dans les sports et les loisirs*. Avis du Conseil Économique et Social, JO, rapport n.° 4.
- Gendrier, Michel. 1973. "Une éducation physique professionnelle. Pourquoi? Comment?". *Revue EPS.*, n.° 123: 30-6.
- INSPQ, Centre collaborateur OMS du Québec pour la promotion de la sécurité et la prévention des traumatismes, 1998. *Sécurité et promotion de la sécurité: aspects conceptuels et opérationnels*".
- Joing, Isabelle et Olivier Vors. 2015. "Victimation et climat scolaire au collège: les vestiaires d'éducation physique et sportive". *Déviance & Société, Médecine et Hygiène* 39, n.° 1: 51-71.
- Lembré, Stéphane. 2014. "L'histoire de l'enseignement technique et professionnel: Le poids de l'offre locale". In Jean-François Condette et Marguerite Figeac-Monthus (dir.). *Sur les traces du passé de l'éducation...: Sur les traces du passé de l'éducation...* Pessac: 273-81.
- Lagarigue, Jean-Albert. 1995. "La sécurité par l'EPS". *Revue EPS.*, n.° 25: 37-9.
- Marin, Giancarlo. 1990. *Responsabilités et enseignement, Les responsabilités des enseignants d'EPS de l'Académie de Lyon*. Thèse de doctorat en STAPS, Université Lyon 1.
- Martinet, Pierre-Henri. 1995. "Le risque en toute sécurité". *Revue EPS.*, n.° 255: 59-60.
- Mestéjanot, Didier. 1995. "Le traitement juridique des accidents d'EPS". *Revue EPS.*, n.° 251: 33-6.
- Morana, Michel. 1972. "Groupement national pour l'EPUP". *Revue EPS.*, n.° 113: 46-8.
- Petiot, Oriane et Didier Delignières. 2019. "Au risque de définir une notion complexe et actuelle". Dans *Le risque*. Oriane Petiot (dir.), Paris: Editions EP&S.
- Pujade-Renaud, Claude. 1977. *Question Réponses sur l'Éducation Physique et Sportive*, ESF.
- Robert, André. 2015. *L'école en France de 1945 à nos jours*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Roché, Sébastien. 1996. *La société incivile, qu'est-ce que l'insécurité?*, Paris, Seuil.
- Rouziès, Claude. 1996. Réglementation de l'EPS explicité par l'Inspection générale. *Dossier EPS* n.° 33: 29-44.

- Saint-Martin, Jean. 2003. "Les enseignants d'éducation physique face à la question de la sécurité depuis la Seconde Guerre mondiale". *Revue Hyper*, n.° 222-223: 1-5 et 28-32.
- Schleret, Jean-Marie et René Régnault, 1997. *Rapport annuel 1997 de l'Observatoire de la sécurité des établissements scolaires et d'enseignement supérieur*: 189-90.
- Schleret, Jean-Marie et René Régnault. 2018. *Rapport annuel 2018 de l'Observatoire de la sécurité et de l'accessibilité des établissements scolaires et d'enseignement supérieur*.
- Thomas-Bion, Frédérique. 2002. Cadre juridique en EPS et recueil de jurisprudence. *Dossier EPS* n.° 59.
- Touchard, Yves. 2019. "Et si on parlait de sécurité #5". *Revue EPS*, n.° 386: 9.
- Troger, Vincent. 1991. *Histoire des centres d'apprentissage, 1939-1959: enjeux économiques, politiques et culturels de la constitution de l'enseignement technique court*. Thèse de doctorat, université Paris IV.
- Vedel, Freddy. 1990. "Escalade, traitement didactique de la sécurité". *Revue EPS* n.° 221: 73-6.
- Vivier, Christian et Jean-Jacques Dupaux. 2007. "Gérer le danger et le risque en EPS: la sécurité des élèves depuis le milieu du XXe siècle: le cas du lycée V. Hugo de Besançon". *Carrefours de l'éducation*, n.° 23: 137-51.

Sources

- Arrêté du 18 juin 1996, Programmes EPS de la classe de 6^{ème}.
- Le Monde de l'Éducation*, février 1999: 56-7.
- Légifrance, *Code du sport, Livre III: "Pratique sportive"*, Article A322-48 relatif à la pratique du canoë, du kayak et de la nage en eau vive, 31 mars 2016.
- Ministère de l'Éducation nationale, <https://www.education.gouv.fr/les-bases-de-donnees-et-enquetes-de-l-observatoire-national-de-la-securite-et-de-l-accessibilite-des-8777>
- Note de service du 9 mars 1994, publiée dans le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, n.° 11 du 17 mars 1994: 784-88.
- Programmes EPS du lycée, *Ministère de l'Éducation nationale, Bulletin officiel* n.° 1 du 22 janvier 2019.

ORCID

Jean SAINT-MARTIN  <https://orcid.org/0000-0002-5880-0495>

LA EDUCACIÓN FÍSICA INFANTIL DURANTE LA DICTADURA CÍVICO-MILITAR ARGENTINA (1976-1983). ENTRE EL CONSERVADURISMO Y LA MODERNIZACIÓN

Children's Physical Education during the Argentine civil-military dictatorship (1976-1983). Between conservatism and modernization

Daniela MANSI ¹ , Eduardo GALAK ² 

¹Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires (Argentina)

²Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Buenos Aires (Argentina)

Resumen

En este trabajo se interpela la formación docente en Educación Física Infantil a finales de la década de 1970 y principios de 1980 en Argentina. En estos años se resignifican y ganan espacio curricular en la formación superior en Educación Física diversas materias que reparan sobre las primeras infancias como objeto de intervención, con nuevos sentidos y métodos pedagógicos. La enseñanza de la didáctica de la Educación Física infantil comienza entonces un período de legitimación de los roles profesionales para el nivel inicial, dejando atrás una etapa de nula creación de cargos escolares docentes.

Para ello se analizan las tecnologías educativas utilizadas como recurso didáctico, particularmente dos series de diapositivas fotográficas usadas en aquellos años por el personal docente a cargo de la materia Educación Física Infantil en el Instituto Nacional de Educación Física "Dr. Enrique Romero Brest", uno de los principales institutos de formación profesional de la Ciudad de Buenos Aires. Además, también fueron utilizados en diversos cursos y congresos sobre la temática en diferentes regiones del país. Estas instancias de socialización de saberes específicos fueron cursos multitudinarios propuestos y financiados por distintas instituciones oficiales, tales como la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación y la Unión Nacional de Educadores de Preescolar.

Resulta significativo señalar que este período histórico está signado en la Argentina por una dictadura cívico-militar, en la cual el Estado asume un rol paternalista que doblega posiciones democratizadoras. Consecuentemente, las instituciones de formación docente se encontraron atravesadas por un profundo autoritarismo y cuyos proyectos educativos estuvieron ligados al tecnicismo pedagógico.

Palabras clave: Educación Física Infantil, Formación Docente, Cuerpo, Política.

Abstract

The aim of this work is to analyse Children's Physical Education Higher Education in the late 1970s and early 1980s in Argentina. In those years, new meanings and pedagogical methods were redefined and gained curricular space in higher education in Physical Education, especially about childhood as an object of intervention. The teaching of the didactics of children's Physical Education then begins a period of legitimization of professional roles for the initial level, leaving behind a stage of null creation of teaching school positions.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de atribución-no comercial-sin derivados de Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>), que permite la reutilización, distribución y reproducción no comercial en cualquier medio, siempre que se cite adecuadamente la obra original y no se altere, transforme o construya sobre ella de ninguna manera.

For this, the educational technologies used as a didactic resource are analysed, particularly two series of photographic slides used in those years by the teaching staff in charge of the Children's Physical Education at the National Institute of Physical Education "Dr. Enrique Romero Brest", one of the main professional training institutes in the City of Buenos Aires. In addition, those slides were also used in various courses and conferences on the subject in different regions of the country, instances of socialization of specific knowledge were mass courses proposed and financed by different official institutions, such as the National Directorate of Physical Education, Sports and Recreation and the National Union of Preschool Educators.

It is significant to observe that this historical period is marked in Argentina by a civic-military dictatorship, in which the State assumes a paternalistic role that bends democratizing positions. Consequently, teacher-training institutions found themselves influenced by deep authoritarianism and whose educational projects were linked to a pedagogical technicality.

Keywords: Children's Physical Education - Teacher Training - Body - Politics.

Primeras palabras

En tiempos modernos en los cuales los aspectos sociales se construyen en buena medida a través de planos visuales (Martín Barbero 2003), las fotografías pueden ser asumidas como fuentes potenciales para las investigaciones socio-históricas ya que permiten contar experiencias, observar lo narrado y lo guardado. En este sentido, las imágenes se transforman en un instrumento y en una herramienta válida para conocer aspectos del mundo retratado y sus diversas representaciones. Para su estudio deben ser sometidas a críticas, preguntas y reflexiones constantes (Triquell 2015), siendo posible reconstruir además de lo que *se deja ver*, las condiciones de producción, los modos de conservación y las significaciones que tienen para las instituciones que las reservan y preservan.

Teniendo estas afirmaciones como telón de fondo, la propuesta es interpelar la formación profesional en Educación Física entre fines de la década de 1970 y principios de la de 1980 a partir de analizar dos series de diapositivas fotográficas utilizadas en Argentina como recurso didáctico por parte de las principales instituciones superiores. Se trata de un material compuesto por dos series, una importada de Alemania y otra generada por los propios docentes argentinos, que incluyen unas cincuenta imágenes que se caracterizan por abordar cuestiones pedagógicas que asocian Educación Física, infancias y método didáctico.

Si bien constituyen dos series concebidas, diseñadas y utilizadas por separado, se agrupan por el hecho de que fueron utilizadas como tecnologías educativas en la formación docente para la enseñanza de la materia Educación Física Infantil, tanto en el Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires como en los cursos de perfeccionamiento y actualización docente dictados tanto por la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación y por la Unión Nacional de Educadores de Preescolar. En estas fotografías puede observarse un enfoque puntual: en la serie "alemana" se visualizan niños y niñas en clases de gimnasia infantil, en tanto que en la "argentina" se muestran clases de Educación Física en jardines de infantes. Esto es, las infancias escolarizadas y los cuerpos en movimientos son los ejes que enlazan estos fotogramas, aunque puedan observarse particularidades según cada agrupamiento.

Cabe pensar entonces estos conjuntos de imágenes a la vez por la particularidad de lo que exhiben, pero también por su constitución como serie didáctica, como un agrupamiento de fotogramas que, si bien pueden ser pasados en orden aleatorio, se anudan por exponer una temática transversal. De allí que se parte de la hipótesis que este tipo de material pedagógico articula dos dimensiones de análisis: por un lado, la potencialidad de intercambiar el orden de las imágenes abre el juego de dimensiones de enseñanza posibles, aunque, por el otro, su conformación como serie condiciona el ejercicio docente con inicios y finalidades restringidas.

Este es un primer punto que vale la pena pensar: si bien son fotogramas documentales, no dejan de exhibir cierta ficcionalidad en el recorte de qué imagen tomar, cuál guardar, cómo realizar la

toma, el plano y el encuadre elegido, entre otras condiciones. En este sentido, ello se dirige a contemplar la tensión entre la realidad que muestra la fotografía y su percepción, es decir, entre las infancias y sus representaciones (Carli 2011).

Más allá de lo que las diapositivas dejan ver, vale la pena observarlas de manera contingente, pensando el contexto político, social y educativo en el que fueron utilizadas como recursos didácticos: estas imágenes se usaron durante la última dictadura cívico-militar argentina entre 1976 y 1983, momento en el cual el Estado asume un rol paternalista que doblega posiciones democratizadoras y las instituciones de formación docente se encontraron atravesadas por un profundo discurso autoritario. En este sentido, se reconocen las condiciones de usos de las diapositivas, situando al documento en su contexto. Esto es, tal como sostiene Verónica Flores (2014), teniendo en cuenta la intencionalidad de su producción y la función que se les otorgó. En esta línea, Erwin Panofsky (1980) describe las técnicas operativas en la investigación con documentos fotográficos, afirmando que metodológicamente conviene en un primer momento desarrollar el significado natural de las imágenes, es decir, explicitar un contacto directo con el objeto y sus situaciones. Para luego, en un segundo momento de análisis del material, buscar los significados convencionales de las imágenes estudiadas. Con ello, por último, realizar la interpretación, develando los significados que subyacen de las imágenes, revelando el carácter de la época en las cuales se encuentran situadas. En síntesis, la propuesta es analizar la historia de la formación docente de Educación Física infantil a través de las diapositivas, “sometiendo a las imágenes a preguntas” (Trequell 2015, 3), narrando sus usos, haciendo una descripción minuciosa de sus elementos, visibilizando lo que permiten ver las imágenes, y describiendo su construcción narrativa visual, sobre el modo en que fueron producidas y sus aspectos constitutivos.

En base a que las imágenes no dan acceso directamente al mundo social, sino más bien a las visiones de ese mundo propias de una época, y que además las imágenes son testigos mudos desde las cuales es complejo traducir a palabras los testimonios que subyacen de ellas (Burke 2005), es que se propone confrontar las diapositivas con las consideraciones desarrolladas en una entrevista al docente responsable de la materia Educación Física Infantil del Instituto Nacional de Educación Física “Enrique Romero Brest” de Buenos Aires, quien al mismo tiempo dictó los cursos de perfeccionamiento y actualización docente en ese tópico, quien fuera el principal promotor del uso de estas diapositivas con fines didácticos, tanto en esta ciudad como en la Provincia de Buenos Aires. Además, se triangulan estas fuentes con otros materiales documentales utilizados en aquella época junto con las diapositivas: apuntes de la materia en el período estudiado, plan de estudio, cursos y congreso dictados en el país.

El detrás de escena

Durante la última dictadura cívico-militar en Argentina, que comenzó el 24 de marzo de 1976 y se desarrolló hasta diciembre de 1983 cuando asumió el gobierno constitucional democrático de Raúl Alfonsín, se desplegaron políticas de censura y represión en vistas a eliminar la imagen del enemigo asociado a la subversión. Entre las instituciones sociales intervenidas, el sistema educativo formó parte del proyecto del autoproclamado Proceso de Reorganización Nacional, aunque como sostiene Myriam Southwell (2003), las políticas educativas del último gobierno dictatorial fueron poco sistemáticas, especialmente por ser una de las áreas del gobierno más inestables, a la vez que muestran continuidades con los procesos educativos anteriores a 1976. La inestabilidad del sector de la educación durante este período se evidenció por las propuestas curriculares de los ministros que dominaron la cartera educativa, ya que entre ellas no hubo semejanzas “más allá de lo reactivo” (Tedesco 1983, 27), es decir, hubo más acuerdos sobre las prohibiciones que debían realizarse, que un sentido propositivo de nuevas líneas curriculares. En este sentido, Laura Graciela Rodríguez (2015) señala que los mandatarios del sistema educativo coincidían en la necesidad de erradicar la subversión y en la reducción del sistema educativo universitario y el no universitario. En suma, el sistema educativo durante el período del gobierno de facto entre 1976 y 1983 se caracterizó menos

por una propuesta pedagógica concreta y más por un rechazo a ciertas continuidades –inclusive mediante la prohibición y la coerción–, aunque con un fuerte tono conservador.

Entre 1976 y 1983 ocuparon la cartera educativa un total de cinco ministros: Ricardo Bruera (1976-1977), Juan José Catalán (1977-1978), Juan Rafael Llerena Amadeo (1978-1981), Carlos Burundarena (1981) y Cayetano Licciardo (1981-1983), y en dos períodos por el Ministro del Interior, el general Albano Harguindeguy (mayo-junio 1977 y agosto a noviembre 1978). Si bien existieron puntos de coincidencias entre la seguidilla de ministros, hubo dos propuestas educativas divergentes que se destacan que cabe señalar: la de Ricardo Pedro Bruera y la de Juan Rafael Llerena Amadeo. El primero de ellos, se identificó con las líneas de Víctor García Hoz, las cuales promovían la creatividad, libertad y participación en las escuelas (Bauso y Merciai 2017), pero como primer requisito debían estar el orden y la disciplina. García Hoz, católico español, tuvo fuertes implicancias en el planeamiento educativo en Argentina desde mediados del siglo XX (Rodríguez 2011). Sus propuestas basadas en el personalismo pedagógico formaron parte de los lineamientos curriculares del Nivel Preescolar y del Nivel Primario a principios de la década de los 80 del siglo XX. En tanto que el proyecto de Llerena Amadeo retomó las líneas más tradicionales del autoritarismo pedagógico y tuvo al orden como un fin en sí mismo (Tedesco 1983), revalorizando durante su gestión el respeto a las jerarquías y el lugar de las familias como actores educativos.

Pablo Pineau (2014) sostiene en *El principio del fin: políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)* que en este período se optó por dos estrategias en el campo educativo: la estrategia represiva, coto de los grupos tradicionalistas que desplegaron actos tales como desaparición forzada de personas, cierre de instituciones y quema de libros, y la estrategia discriminadora donde el foco estaba puesto en transformar el sistema educativo con los requerimientos actuales de la época, tanto sociales como del mercado. De esta forma “la cuestión educativa es concebida en términos modernizadores y racionalizadores” (Pineau 2014, 113). De esta manera, los sucesivos funcionarios de la cartera educativa coincidieron en establecer un fuerte monopolio ideológico y político, transferir instituciones educativas, reprimir a su comunidad y restaurar valores religiosos y tradicionales (Puiggrós 2003).

Como documento paradigmático de la época respecto a cómo se concebía la educación, entre estrategias represivas y discriminadoras, cabe destacar el escrito generado en 1977 y distribuido a los establecimientos educacionales por el Ministerio de Cultura y Educación, de carácter público, titulado *Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)*. En este folleto se describe que el accionar subversivo se desarrolla a través de maestros y maestras ideológicamente captados que inciden sobre las mentes de los y las estudiantes, fomentando el desarrollo de ideas o conductas rebeldes. Por tanto, el documento remitió a identificar prácticas pedagógicas que pongan en tensión al orden imperante con el objetivo de ser suprimidas, sumando a la misión docente la tarea acusatoria y persecutoria, cuestión que impactó en los y las educadores de la época, especialmente retrayendo propuestas pedagógicas y didácticas.

La militarización del sistema educativo, definido como el proceso de cerrazón dogmática y verticalismo autoritario instalado en la comunidad educativa (Kaufmann 1997), no implicó solo infligir prácticas represivas, sino además avanzar en la reformulación de planes de estudio y ajustes curriculares. Tal es así, que la educación superior y más precisamente la formación docente formó parte del discurso oficial de la Junta Militar, por pensarla como posibles espacios de filtración ideológica. La profesionalización docente implicó entonces un potencial dispositivo para organizar y configurar la identidad individual (Southwell y Vassiliades 2009).

En lo que refiere específicamente a la formación docente de Educación Física, David Beer (2014) explica que el Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires, el cual cambia su nombre a “INEF Dr. Enrique Romero Brest” en 1979, se encontró con la internalización de patrones de conducta que aseguraran la continuidad de los valores tradicionalistas y sumergido en una cultura predominantemente deportivista. No obstante, en el plano pedagógico de la formación docente de Educación Física infantil la perspectiva tecnocrática hizo su despliegue, respondiendo a las políticas desarrollistas que se extendieron durante los años ‘60.

Cabe destacar que, a partir de la década del 60 del siglo XX, la formación docente de Educación Física se encontró motorizada por nuevos debates en torno a la enseñanza de la didáctica de la Educación Física sobre las primeras infancias (Mansi 2019). En este clima, la formación docente en general y la formación docente de Educación Física en particular, recogieron elementos de la renovación cultural y pedagógica, aunque sin eximirse de sus tradicionalismos.

En este contexto se crea en 1963 la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR), que funcionó hasta el año 1993, organismo estatal encargado de direccionar las políticas de la disciplina (Levoratti 2020). Ignacio Melano (2019) alega que los “Juramentados”, docentes recibidos del Instituto Nacional de Educación Física “Gral. Manuel Belgrano” a fines de la década de 1940, ocuparon cargos estatales hasta principios de 1980 en la DNEFDyR y moldearon no sólo a la formación de profesores, sino además la agenda política del campo.

Tras la creación de esa Dirección Nacional comenzaron a delinearse objetivos tendientes a reparar sobre la Educación Física infantil y su formación, actualización y perfeccionamiento.

A partir de allí, la Educación Física infantil, destinada en un principio al nivel primario, y tiempo después también al Jardín de Infantes¹, comienza un largo período de reconocimiento curricular y legitimidad en el campo de la Educación Física, asentándose a mediados de la década de 1970 tanto en la formación docente como en los cursos de perfeccionamiento y actualización profesional.

A partir de la década del '60 y particularmente durante la década del '70 del siglo XX, la formación docente de Educación Física se encontró dominada por la corriente del tecnicismo pedagógico. Desde esta concepción, se proporcionó un entrenamiento para las tareas, cobrando importancia el aprender a hacer de manera descontextualizada y parcelada (Bauso y Merciai 2017). Se constituyó entonces en el instrumento más adecuado para que los y las docentes de Educación Física desarrollaran sus prácticas pedagógicas en el Jardín de Infantes. En esta atmósfera donde la formación docente en Educación Física se vehiculizó hacia la construcción de técnicos en el área, el didactismo surgió con fuerzas en clave de renovación pedagógica, ya que el mismo permitiría resolver los problemas de la enseñanza con la utilización de las nuevas tecnologías (Beer 2014).

En paralelo, el clima autoritario generó que en las prácticas pedagógicas de Educación Física emerjan y recrudescan las materialidades físicas sobre los cuerpos, la importancia de la construcción del ser nacional y de la educación de la moralidad, elementos que se encontraron latentes en el campo desde su institucionalización en el sistema educativo.

Las tecnologías educativas: influencia de la gimnasia alemana y de la psicomotricidad en la formación superior de Educación Física infantil en Argentina

Las interpretaciones locales de los postulados de las corrientes gimnásticas europeas constituyeron en buena medida a la cultura física en Argentina. Además de poder ver la influencia que tuvieron las mismas, es preciso conocer sus propósitos, sus contenidos y sus propuestas. Carmen Soares (2006) alega para el caso brasileño que el contenido codificado por las corrientes gimnásticas europeas tuvo como tarea enseñar alineamientos y distancias del cuerpo respecto a los objetos utilizados, a los espacios a ser ocupados, a prestar atención a las posturas corporales y su adecuación y a considerar la necesidad de precisión de las acciones más banales. Por tanto, se trataron de erigir normalidades y de educar jerarquías en relación a los gestos del movimiento y el entrenamiento del cuerpo para acciones realmente precisas.

Esta transnacionalización de la cultura física mediante las prácticas gimnásticas, con una fuerte influencia europea en la conformación de las Educaciones Físicas latinoamericanas, repercutieron directamente sobre la formación profesional de Educación Física infantil, donde hubo fuertes influencias de la pedagogía alemana, particularmente desde la década del 60 del siglo XX. El

¹ Jardín de Infantes, Nivel Preescolar, Nivel Inicial (edades comprendidas entre 3 a 6 años, previo a comenzar el Nivel Primario).

registro pedagógico es dominado en primera instancia por la obra de Annemarie Seybold², referente de la escuela de Colonia de Alemania (Scharagrodsky 2004). A su vez, es preciso señalar que, en el año 1961 se realizó la primera visita del matrimonio alemán Diem a Argentina. Liselott Diem y Carl Diem, exponentes de la gimnasia y el deporte alemán, fueron invitados por la entonces Dirección General de Educación Física dependiente del Ministerio de Educación y Justicia. A partir de la resolución N.º 820 de la Dirección General de Educación Física se emitió un documento declarando huéspedes de honor al matrimonio Diem, quienes permanecieron en suelo argentino durante dos semanas. En ese mismo documento público se compilaron discursos realizados tanto por Carl como por Liselott Diem en diversas conferencias internacionales, con intenciones que el documento circule en los círculos tanto educativos como deportivos.

En el discurso que desarrolla Liselott Diem en la Universidad del Deporte, en Colonia (Alemania), el cual es compilado por la Dirección General de Educación Física en Argentina, se pueden observar pasajes sobre los objetivos que la Educación Física infantil debía portar: dominar destrezas, asimilar movimientos complejos como un todo y los contenidos debían seleccionarse en base a la adaptabilidad biológica y al estadio del desarrollo del niño o la niña. Por tanto, uno de los primeros principios básicos que Liselott Diem describe es que el método de la gimnasia alemana y de la Educación Física infantil debía ser natural, estableciendo tareas adecuadas y planes de ejercicios previstos en función de la edad cronológica, dando respuesta en este sentido a las premisas de la psicología educacional. Por consiguiente, si bien el debate por la artificialidad o naturalidad de los ejercicios físicos está inscripto desde el nacimiento de la Educación Física en Argentina (Galak 2012), en esta concepción de Diem la cultura física se caracteriza por pretender un retorno a los movimientos naturales, promoviendo desenvolver las prácticas hasta dónde el alumno o alumna podría aprender de acuerdo a su biología y edad cronológica. De esta manera, el aporte principal está en la lectura psicologicista de la motricidad de cada individuo, aunque reproduciendo las tradicionales visiones disciplinares de interpretar el cuerpo como una unidad bio-motriz en cuanto máquina biológica y sana (Galak 2016).

Además del tránsito de ideas europeas al contexto latinoamericano, o más específicamente de Alemania a Argentina, también se produjo una importación de materiales didácticos, que incluyó libros y folletos escritos, pero también tecnologías educativas audiovisuales, como videos e imágenes. En efecto, estas visitas técnicas a inicios de la década de 1960 repercutieron significativamente en la formación profesional en la Educación Física argentina, no solo por el contenido importado, sino por la modernizadora y hasta entonces inédita iniciativa de utilizar recursos visuales como materiales didácticos.

A mediados de la década de 1970 el uso de estas tecnologías pedagógicas ya se había instalado definitivamente y sistematizado, mediante el uso de videos y especialmente de diapositivas, ya que resultaba más económica su duplicación y más simple su traslado. La propuesta entonces es analizar dos series de diapositivas sobre Educación Física infantil que circularon en distintas instancias de formación profesional en Argentina, estudiándolas en su particularidad, pero también en su conjunto, siendo una exportada desde Alemania y la otra construida localmente. Las diapositivas fotográficas fueron obtenidas mediante nuestro entrevistado, Jorge Gómez, quien nos proporcionó sus archivos privados fotográficos utilizados en diversas instituciones de formación y capacitación docente en el área³.

La primera serie de diapositivas muestra escenas donde se desarrolla la gimnasia alemana infantil, y fueron utilizadas como herramienta didáctica en la formación profesional de Educación Física en Argentina. Las imágenes agrupan un total de 15 fotografías en blanco y negro, en las

² Annemarie Seybold, *Principios didácticos de la educación física* (Buenos Aires: Kapelusz, 1974). La autora nació en Núremberg, Alemania, el 18 de mayo de 1920 y falleció el 11 de diciembre de 2010. Su obra tuvo una importante repercusión entre los y las profesionales del campo entre mediados de la década de 1970 y la de 1980.

³ Agradecemos al profesor Jorge Gómez quien nos ha proporcionado el material fotográfico, tanto la serie de diapositivas alemana como la argentina, conservadas y utilizadas por nuestro entrevistado.



Figura 1. Fotografía de la serie de diapositiva sobre gimnasia alemana. Se visibilizan a niños y niñas realizando varios ejercicios: trepa, equilibrio y golpes a la pelota. Serie alemana, circa 1950.

cuáles se observan niños y niñas ejecutando diversos movimientos de manera individual como grupal. Esta serie de diapositivas alemanas permite reconocer varios puntos en común. Por un lado, se observan cuerpos infantiles con el torso desnudo, descalzos y con el uso de pantalones cortos. Por el otro, en todas las fotografías se aprecia que realizan diversas actividades físicas, en un entorno natural, ya sea sobre césped o en diversos elementos que se encuentran en parques o plazas. Estas fotografías insinúan representaciones sobre una supuesta libertad infantil, ya que las niñas y los niños realizan los movimientos con el torso desnudo y descalzos, en una imagen que resalta el contacto directo con la naturaleza, especialmente porque de fondo se ven árboles, arbustos y césped. Las propuestas de ejercicios y movimientos al aire libre constituyen el eje vertebrador de las diapositivas de la serie y forman parte de la intertextualidad que puede tener una serie de imágenes (Del Pozo Andrés 2006), es decir, a las formas diversas que tienen las fotografías de articular un mismo discurso sin explicitarlo, y cómo su significado se construye mediante la interconexión entre las imágenes.

Las imágenes muestran en toda la serie técnicas de los movimientos y exponen destrezas corporales individuales. Los niños y niñas realizan diversos ejercicios meticulosos que conllevan a posturas corporales alineadas y movimientos homogéneos y simétricos. Parece exhibirse un cuerpo único y genérico (Vicente Pedraz 2008). Aunque, a su vez, si bien se dejan ver en las imágenes infantes realizando movimientos cuidadosos y armoniosos, en otras fotografías los movimientos se alejan de la gimnasia ortopédica y correctiva. Lejos de expresar padecimiento, los niños y niñas exteriorizan concentración y alegría.

Como señala Carmen Soares (2006), para la pedagogía de la gimnasia alemana el ser humano es comprendido como una unidad espiritual y corporal, y, por tanto, atiende a la formación de una personalidad completa, construyendo su integralidad como sujetos. La misma propone una gimnasia que debe ser al aire libre, especialmente aquella dirigida a las infancias, cuyo propósito de fondo consistía en la unión de la nación alemana. Resulta interesante, además, reflexionar y pensar cómo se interpretaron estos postulados nacionalistas inscriptos en la gimnasia alemana cuando esta serie de imágenes fueron importadas a otros países, como Argentina en este caso.

Si se analiza en detalle, la primera de la diapositiva de la serie exhibe a cuatro niñas de cuerpos delgados y con sus torsos desnudos, realizando fuerza y equilibrio con sus brazos sobre un tronco paralelo al suelo colocado en altura en un amplio espacio rodeado de naturaleza. Con los brazos, piernas y empeines completamente en extensión, y sus espaldas erguidas y miradas hacia el frente, sus cuerpos se manifiestan simétricos uno del otro y las gestualidades de sus rostros muestran entre ceños fruncidos y sonrisas concentración y satisfacción.



Figura 2. Fotografía de la serie de diapositivas sobre gimnasia alemana en la cual cuatro niñas realizan una postura técnica y simétrica sobre un tronco en un espacio natural. Serie alemana, circa 1950.

En la segunda fotografía se muestran a dos niñas realizando apoyos de manos sobre un banco, construyendo una técnica minuciosa desde las caderas hacia los empeines. La escena fotográfica muestra, además, la sincronía entre los movimientos, ya que la técnica corporal parece realizarse en la misma temporalidad. Se exhibe en esta imagen, los cuerpos como conjunto, el cuerpo del otro no parece encontrarse allí para interactuar, sino para convertirse en referencia geométrica, espacial y temporal (Rodríguez Giménez 2006).

Por otro lado, puede observarse en una de las fotografías un amplio espacio natural utilizado por niños y niñas con sectores distribuidos por elementos: bancos de equilibrio, vigas, sogas y pelotas. En la fotografía se ve a un grupo de niños y niñas trepando por sogas y se balancean, mientras otros realizan equilibrio o esperan su turno para vivenciar el objeto. Esta distribución espacial cobra significado ya que los cuerpos parecen ser visibles a la luz de la fotografía y que, a diferencia de las otras imágenes que forman el corpus de la serie, los niños y las niñas se muestran capaces de crear libremente diversas formas de movimiento.

Si se atiende a aquello que las fotografías no encuadran, es posible interpretar que sobresale la ausencia de adultos o adultas desde el rol del profesor o profesora, siendo los protagonistas de estas imágenes las infancias. Si bien es un interrogante de difícil respuesta, puede conjeturarse que quienes fueron constructores de la foto, al decir de Andrés Del Pozo (2006), portaron cierta intencionalidad y diversas miradas sobre lo que pretendía mostrar, invisibilizando cuerpos adultos en las fotografías.

La segunda serie de diapositivas cuenta con 35 fotografías a color con tonalidad sepia que reflejan escenas de clases de Educación Física en el jardín de infantes en Argentina. Las mismas fueron pensadas y construidas exclusivamente para utilizarse como material didáctico en la educación superior. Si bien es posible intercambiarlas, esta serie de diapositivas nacionales tiene un orden preciso: se encuentra categorizada en función de ciertas habilidades motrices, como lanzar, recibir, saltar, apoyo y equilibrio. La clasificación de cada habilidad motriz se exhibe escrita en una diapositiva que inicia el agrupamiento a modo de intertítulo, y es acompañada por varias fotografías que exponen escenas concretas de niños y niñas desarrollando dicha habilidad, individual o colectivamente.

En esta serie en particular el rol del o de la docente a cargo de la clase se hace visible, mostrándose en las imágenes como acompañantes y guías de las niñas y niños que realizan diversas destrezas motoras. A su vez, las imágenes permiten visualizar el uso de diversos materiales didácticos: pelotas, aros, bancos, rueda y colchonetas, dispuestos en el espacio fotografiado de maneras variadas y en divergentes escenarios, algunos de ellos en pequeños patios de escuelas y otros en amplios sectores al aire libre.

Es preciso señalar que en algunas de las fotografías de la serie argentina los niños y niñas se encuentran con el torso desnudo, al igual que en la serie alemana, empero en la mayoría de ellas están vestidos con el guardapolvos, siendo el símbolo cultural que condensa la historia escolar (Carli 2011) y



Figura 3. Niños y niñas en un jardín de infantes realizan apoyos desde un banco con caída en colchonetas. Serie argentina, año 1977.



Figura 4. Se muestran en escena pedagógica a las maestras del jardín de infantes y niños y niñas realizando un circuito de habilidades motrices en contexto de una clase de Educación Física. Serie argentina, año 1980.

particularmente, el guardapolvo cuadrillé, representación de los jardines de infantes. No obstante, se revelan en las imágenes propuestas pedagógicas vehiculizadas por recorridos, circuitos, y objetos materiales, por tanto, es posible apreciar signos visuales pertenecientes a la corriente educativa psicomotricista, la cual propició el surgimiento de nuevos sentidos sobre el quehacer pedagógico del jardín de infantes en general y de la Educación Física en particular.

Es preciso aclarar que la cultura física de mediados del siglo XX estuvo marcada por la atención puesta en la eficiencia, volviéndose el movimiento en el principal objeto de la Educación Física (Rozenhardt 2013). De allí que, como reflejan las imágenes, cobraron sentido las propuestas de enseñanza que motorizaron conductas infantiles objetivables y medibles, evaluables, en respuesta al tecnicismo pedagógico. En otras palabras, la educación psicomotora dominó las escenas de la serie fotográfica, sustentando las propuestas de enseñanza de la Educación Física infantil y convirtiéndose en un catálogo de ejercitaciones para el desarrollo de la lateralidad, el equilibrio, el tiempo, el espacio y diversas habilidades motrices (Villa 2015). Puede señalarse como particularidad respecto de la función docente que en una de las imágenes puede visualizarse a las maestras acompañando a las niñas y niños a realizar el recorrido motriz, y ellos y ellas ejecutan diversos movimientos y desenvuelven diversas habilidades motrices en el marco de los materiales ofrecidos y circuitos propuestos, previamente definidos (figura 4).

En esta serie no se entrevén ejercicios corporales meticulosos ni posturas corporales alineadas u homogéneas, simétricamente desarrolladas, quizás como principal contraste con la serie de fotografías sobre gimnasia alemana. A su vez, las expresiones desde la gestualidad de las niñas y los niños transmiten emocionalidades positivas hacia la actividad que realizan. En varias de ellas demuestran expresiones de sorpresa, gritos o sonrisas, visibilizándose de esta manera sensibilidades individuales mediante las interacciones grupales.

Imágenes de/para la Educación Física

Hacia finales de la década de 1960 se resignifican diversas materias que reparan sobre las primeras infancias como objeto de intervención, ganando espacio curricular en la formación superior en Educación Física con nuevos sentidos pedagógicos. Precisamente hacia finales de 1970 y principios de 1980, la enseñanza de la didáctica de la Educación Física infantil inicia un período de legitimación de los roles profesionales para el nivel inicial, dejando atrás una etapa que se caracteriza por la ausencia de creación de cargos escolares docentes.

Desde la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación se designó el 24 de agosto de 1966, por disposición N.º 517 emitida por el entonces Director Nacional Profesor Ramón Muros, la “Comisión de Educación Física Infantil”, supervisada por el Inspector General Profesor Jorge Sánchez y presidida por la Inspectora Profesora María del Carmen Romasanta de Rapela. Desde dicha comisión se elaboraron documentos y se pusieron en marcha diversas acciones en relación a dar solución a los problemas de la enseñanza de la Educación Física infantil. El 1 de noviembre de 1967 se emitieron dos cuadernos pedagógicos desde la recientemente creada Comisión, los cuales consistieron en dos volúmenes titulados “*Educación Física Infantil*”. En ellos se plasman las obligaciones fundamentales que la Comisión de Educación Infantil debía portar. Entre otras, se destaca: elaborar un programa para ser aplicado en cursos intensivos de capacitación para maestros en Educación Física infantil y desarrollar un programa para ser aplicado en cursos de perfeccionamiento para profesores de Educación Física. Los espacios de formación profesional podían encontrarse destinados tanto a docentes de Educación Física como a maestras del jardín de infantes.

A su vez, la expansión de la capacitación docente en la educación inicial generó la conformación de la Unión Nacional de Educadores de Preescolar (UNADEP) organización desde la cual se dictaron cursos de perfeccionamiento docente en el área de la Educación Física en el Jardín de Infantes.

Precisamente en esta dirección se realizó una entrevista al profesor Jorge Gómez⁴, quien formó parte del cuerpo de especialistas en la enseñanza de la Educación Física Infantil y quien además ejerció la docencia en una asignatura destinada a este tópico en el Instituto Nacional de Educación Física “Dr. Enrique Romero Brest”, concursando por el cargo a mediados de 1970. Sobre esta Unión Nacional y los procesos de formación desarrollados Jorge Gómez afirma que:

Desde UNADEP, tiempo después pasó a llamarse Unión Nacional de Maestras de Nivel Inicial (UNADEMI), se hicieron eventos muy interesantes y multitudinarios. Los congresos se hacían cada dos años. Si mal no recuerdo, le tocaba a una provincia y las maestras de esa provincia organizaban el Nacional, con el auspicio y apoyo a nivel nacional, claro. Y después, a partir de ahí, venían las invitaciones particulares a diversas provincias. En el congreso daba una charla, una conferencia, presentaba las series de diapositivas para que vean fotografías, enganchaba algunas propuestas para trabajar con las diapositivas, y bueno, ahí venía que me invitaban a dar cursos, las propias asociaciones de cada provincia, o de ciudades⁵.

Las dos series de diapositivas fotográficas analizadas fueron utilizadas en la formación profesional de Educación Física infantil como tecnologías educativas, y sus usos fueron destinados a la enseñanza de la didáctica específica en los cursos de actualización y perfeccionamiento docente llevados a cabo tanto por la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, por la Unión Nacional de Maestras de Nivel Inicial y por la cátedra de Educación Física infantil del Instituto Nacional de Educación Física “Dr. Enrique Romero Brest”. Específicamente sobre la serie de diapositivas nacionales y el orden dado a las fotografías, Jorge Gómez en la entrevista explica que:

Estas imágenes sobre todo eran para clasificarlas y tener en claro que no nos olvidemos de ninguna de las posibilidades motrices humanas... correr, saltar, balancearse, ahora después cómo lo vas a hacer didácticamente, si a través de un juego, a través de un trabajo formalizado, a través de una directiva, ese ya es otro problema. Acá lo que queríamos es... observar cuales son todas las posibilidades motrices, de ahí venía esta clasificación⁶.

Esta taxonomía de las imágenes exhibe que los saberes que circularon en los espacios de formación profesional se focalizaron hacia una pedagogía de las conductas motoras. En este sentido, las fotografías de la serie argentina valoraron las manifestaciones y conductas corporales, y a su vez permitieron circular conocimientos mediante la observación de cuerpos que se mostraban en movimiento (Torricella 2014). Por tanto, las fotografías tuvieron la capacidad de construir representaciones y sentidos sobre los cuerpos infantiles y sus expresiones mediante la observación, y con ello construir cánones sobre un discurso pedagógico especializado.

Uno de los principales usos de ambas series de fotografías se destinaba a la construcción de comparaciones y similitudes, particularizando la mirada entre las destrezas motoras que la gimnasia alemana ponderaba en las infancias y el contraste de prácticas concretas con niños y niñas en Argentina:

Comparaba. Por ahí para dar clases en el profesorado, explicaba “miren, de acá viene cómo lo estamos haciendo ahora en nuestro país, cómo lo adaptamos a nuestras escuelas”... y mostraba esto, la colchoneta, el pastito, los materiales... Y como en Europa, que había otra realidad, ahí estaba... era mucho más formalizado el movimiento. Mirá estas diapositivas [hace alusión a una fotografía de la serie alemana], era la búsqueda de la perfección⁷.

⁴ La entrevista fue realizada de manera individual en el mes de junio del año 2021. Se llevó a cabo una entrevista semi-estructurada, desde la cual mediante una guía de pregunta se dejaron espacios para las derivaciones surgidas en la conversación.

⁵ Jorge Gómez, entrevista por Daniela Mansi, 24 de mayo del 2021, entrevista 1.

⁶ Jorge Gómez, entrevista por Daniela Mansi, 24 de mayo del 2021, entrevista 1.

⁷ Jorge Gómez, entrevista por Daniela Mansi, 24 de mayo del 2021, entrevista 1.

Este acto de comparar fotografías internacionales y nacionales en los espacios de formación superior permite suponer que la configuración de la Educación Física infantil en Argentina respondió a una resignificación de los arquetipos de la gimnasia alemana, en tanto práctica corporal científicamente válida y socialmente legítima, pero aplicada a las contingencias locales.

Con estas diapositivas [hace referencia a la serie de la gimnasia alemana] proponía ver distintas poblaciones, distintos contextos posibles, dónde están las diferencias o bien donde están las similitudes, incluso comparando las fotos, con la motricidad, con las destrezas de cada uno, entre un chico alemán con los nuestros ¿hay diferencias? ¿Hay similitudes? Y bueno, ahí discutíamos, hablábamos, veíamos las diferencias con el latino⁸.

La transnacionalización de la Educación Física para las primeras infancias estuvo condicionada en buena medida, según Jorge Gómez, por la indudable presencia de la gimnasia alemana y sus significaciones acerca de la importancia del ejercicio natural. Si bien respetando las formas de movimientos espontáneos, las prácticas corporales propuestas no se desvincularon cabalmente de la tradicional pedagogía higienista sobre los cuerpos, desde que el discurso médico usa el adjetivo natural como significante de regular o dentro de la norma (Aisenstein 2014) y como recurso conceptual para demarcar la naturalidad de los cuerpos y sus movimientos. Precisamente ese es el argumento de fondo para favorecer la puesta en marcha de diversas prácticas corporales que favorezcan el desarrollo orgánico y natural del cuerpo de los niños y las niñas.

Hacia la década de 1970 migra a Argentina especialmente desde Francia la corriente educativa psicomotricista, la cual se posiciona rápidamente como dominante en el campo, situándose como sustento teórico y práctico del quehacer docente de Educación Física, particularmente en los jardines de infantes (Mansi 2018). De allí que se interprete que la serie de diapositivas nacionales ofrece escenas concretas de una pedagogía psicomotora, las cuales fueron utilizadas para explicitar tales fines. Jorge Gómez manifiesta que:

En toda la serie, hay muchas fotografías sobre equilibraciones. Estos puntos eran vistos desde la psicomotricidad que también pisó muy fuerte, y, además, los leíamos a todos los psicomotricistas en especial franceses, y nos permitieron hacer un análisis elemental. Había uno de ellos, que planteó las dos cualidades esenciales del ser humano para ser y estar en el mundo, para ser y estar, y que fundamentales, son el tono muscular y el equilibrio⁹.

El dispositivo pedagógico moderno en Educación Física se encontró mediado por los discursos de la cultura física fuertemente influenciados por las ciencias médicas, intentando generalmente situándose el saber científico como retórica legitimadora (Varea 2013). En este sentido, la corriente positivista dominante ubicó a los saberes médicos en un lugar privilegiado, despertando la necesidad de la educación de los cuerpos y de la moral en las escuelas (Galak 2012). La psicomotricidad, si bien adopta conocimientos de la psicología e intenta dar unos primeros pasos hacia la comprensión de los sujetos escolarizados desde su integralidad, no escapa a los tradicionales preceptos de la pedagogía higiénica de los cuerpos, validando científicamente sus propuestas y corpus teórico. En este sentido, la circulación de conocimientos ligados a la corriente psicomotricista en la formación docente de Educación Física infantil, y que son observables a través de las series fotográficas, permitió validar científicamente a la disciplina en el jardín de infantes, y formó parte del reciente proceso de legitimación y permanencia en el ámbito escolar.

⁸ Jorge Gómez, entrevista por Daniela Mansi, 24 de mayo del 2021, entrevista 1.

⁹ Jorge Gómez, entrevista por Daniela Mansi, 24 de mayo del 2021, entrevista 1.

Consideraciones finales

Pensar las imágenes como documentos primarios y como objetos de las investigaciones históricas permite introducir a las fotografías como materias primas de producciones académicas, y, con ello, como fuentes válidas para observar el pasado. Precisamente, según Inés Dussel (2010) las fotografías en el campo educativo sostienen tanto un argumento didáctico como un argumento cultural. Es decir, la imagen es utilizada como excusa y puntapié para vehicular a los nuevos contenidos y saberes y reorganizar a la enseñanza en función de los nuevos escenarios contextuales. A su vez, las imágenes utilizadas con fines didácticos no son comprendidas como meros elementos despojadas de sentidos, sino que las fotografías funcionan como apoyo y transmisión de un discurso visual sostenidas por elementos políticos, culturales y pedagógicos.

En este sentido, el estudio de las diapositivas fotografías con usos didácticos en el campo de la formación docente en Educación Física permite comprender los planos visuales como medios de comunicación de discursos pedagógicos especializados. Dicho de otra manera, exhiben una manera de ver la Educación Física infantil argentina en un período en particular. Esto es, las diapositivas fotográficas construyeron además un entramado de nuevos sentidos pedagógicos y contribuyeron en la construcción de una pedagogía de la imagen sobre la cultura física en las infancias, mediante la educación de posibles prácticas corporales a través de imágenes estáticas. De allí que las diapositivas analizadas que fueron utilizadas como dispositivos didácticos hacia finales de 1970 y principios de 1980 produjeron una cultura pedagógica en el campo de la formación profesional y conllevaron, por un lado, a la conservación de tradicionalismos pedagógicos latentes en Educación Física infantil y, por el otro, a la modernización sobre los modos de hacer, pensar y sentir la formación profesional en este tópico. Es preciso aclarar que, por el clima nacional del terrorismo de Estado en Argentina inaugurado con el golpe militar del 24 de marzo de 1976, el sistema educativo en todos sus niveles se encontró atravesado por un ambiente autoritario, y por ende las políticas educativas se encontraron oscilando entre la conservación y la modernización.

En este sentido, resulta interesante observar la innovación en el campo de la formación profesional de Educación Física tanto por la construcción como por la incorporación de diapositivas fotográficas utilizadas como tecnologías educativas que motorizaron discursos pedagógicos y didactizaron los espacios de formación superior.

El análisis sobre la importación de la serie de diapositivas alemana y sus usos permite reconocer el hilo narrativo de las fotografías evidenciando la transnacionalización de la Educación Física infantil argentina. Una de las recurrencias que se exhibe en esta serie es la escena de niños y niñas con el torso desnudo en paisajes naturales realizando diversos movimientos técnicos y simétricos. Dos focos interesantes de observar son, por un lado, las expresiones gestuales de los y las protagonistas de las fotografías, quienes se muestran con felicidad y concentración en cada una de las imágenes y, por el otro, la desnudez de los torsos infantiles masculinos y femeninos. A su vez, la serie de diapositivas argentinas se encuentra clasificada y ordenada por las habilidades motrices: apoyos, equilibrio, salto, entre otras.

Se exhiben fotografías de niños y niñas en clases de Educación Física en jardines de infantes realizando diversas habilidades motrices, ejecutadas de manera tanto individual como grupal, lo cual hace pensar en el lugar dominante que la corriente educativa psicomotricista, aunque con vestigios del naturalismo de la pedagogía de la gimnasia alemana infantil. En síntesis, a raíz del clima político de la época y del contexto específicamente educativo, con las nuevas tendencias pedagógicas que apuntaron a la incorporación y al desarrollo del tecnicismo pedagógico, puede

observarse la intención de una formación de docentes en Educación Física infantil centrada en el desarrollo de capacidades y conductas motrices estudiables, medibles y categorizables.

Referencias

- Bauso, Alejandra y María Fernanda Merciai. 2017. “(Etapa 1974-1983) El Proyecto Educativo Autoritario” en *Apuntes de Historia y Política del Nivel Inicial* editado Noemí Simon, Rosana Ponce y Ana Encabo, 133-70. Buenos Aires: EdUNLu.
- Beer, David. 2014. *La cultura del Instituto Nacional de Educación Física (I.N.E.F) de Buenos Aires durante la última dictadura militar. Deportivización, autoritarismo y resistencias*. Tesis de doctorado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Burke P. 2005. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Carli, Sandra. 2011. *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Del Pozo Andrés, María del Mar. 2006. “Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula”. *Historia de la educación, Revista Interuniversitaria*, 25: 291-315.
- Dirección General de Educación Física. 1961. *Diem Carl y Liselot*. Argentina: Ministerio de Educación y Justicia.
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación. 1967. *Educación Física Infantil. Volumen I*. Argentina: Ministerio de Educación.
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación. 1967. *Educación Física Infantil. Volumen II*. Argentina: Ministerio de Educación.
- Dussel, Inés. 2010. “La imagen en la formación docente: ¿Por qué y para qué trabajar con imágenes?” en *Aportes de la imagen en la formación docente* editado por el Instituto Nacional de Formación Docente, 3-16. Buenos Aires: Centros de Actualización e Innovación Educativa.
- Flores, Verónica. 2014. “Algunas reflexiones en torno a la imagen visual como documento histórico y a su uso como estrategia de indagación en la investigación social”. *VIII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*.
- Galak, Eduardo. 2012. *Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX*, Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata.
- Galak, Eduardo. 2016. *Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: UNDAV-Biblos.
- Kaufmann, Carolina. 1997. “De libertades arrebatadas del discurso pedagógico en la argentina del “proceso”. *Propuesta educativa* 8, n.º 16: 64-9.
- Levoratti, Alejo. 2020. “La configuración de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación de la República Argentina. Entre las problemáticas locales y los lineamientos internacionales (1963-1983)”. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología* 29, n.º 2: 110-29.
- Mansi, Daniela. 2018. *Construcción Histórica de la Educación Física Argentina del Nivel Inicial*, Tesis de Maestría, Universidad de Flores.
- Mansi, Daniela. 2019. “Desarrollismo y Humanismo con visión socio-crítica: tendencias pedagógicas en pugna en la Educación Física Argentina del nivel inicial”. *Educación Física y Ciencia* 21, n.º 3. <https://doi.org/10.24215/23142561e088>
- Martín Barbero, Jesús. 2003. *La educación desde la comunicación*. Bogotá: norma.
- Melano, Ignacio. *La formación docente en educación física durante la última dictadura militar y la vuelta a la democrática: el caso del INEF “Gral. Manuel Belgrano”*, Tesis de maestría, 2019, Universidad Nacional de Quilmes.
- Panofsky, Erwin. 1980. *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza.
- Pineau, Pablo., Marcelo Mariño, Nicolás Arata y Belén Mercado. 2006. *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976 – 1983)*. Buenos Aires: Alternativa Pedagógica.
- Puigrós, Adriana. 2003. *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez Giménez, Raimar. 2006. “Escenas del cuerpo militarizado en el Uruguay de la dictadura (1973-1985)”. En *Apuntes de Historia para profesores de Educación Física* editado por Rodolfo Rozengardt, 145-58. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Rodríguez, Laura. 2011. “La influencia católica en la educación. El caso del ministro Juan Rafael Llerena Amadeo (1978-1981)”. *Estudios*, 25: 141-57.
- Rodríguez, Laura. 2015. “Cultura y dictadura en Argentina (1976 – 1983), Estado, funcionarios y políticas”. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 42, n.º 2: 299-325.
- Rozengardt, Rodolfo. 2013. “El cuerpo en la Educación Física: una dialéctica de temas y problemas”. En *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* editado por Valeria Varea y Eduardo Galak, 147-70. Buenos Aires: Biblos.
- Scharagrodsky, Pablo. 2004. “La educación física escolar argentina (1940-1990). De la fraternidad a la complementariedad”. *Anthropologica* 22, n.º 22: 63-92.
- Soares, Carmen Lucía. 2006. “Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias”. En *Apuntes de Historia para profesores de Educación Física* editado por Rodolfo Rozengardt, 205-22. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro. 2009. “Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires”. *Pensamiento Plural* 4:117-35.
- Southwell, Myriam. 2003. “Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente: El legado del espiritualismo y el tecnocratismo, 1955-1976”. En *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina* editado por Adriana Puiggrós. Buenos Aires: Galerna.
- Tedesco, Juan Carlos, Cecilia Braslavsky, Ricardo Carciofi. 1983. *Proyecto Educativo Autoritario. Argentina (1976-1982)*. Buenos Aires: Flacso.
- Torricella, Andrea. 2014. “Cultura Física, discurso científico y usos de la fotografía. Convergencias epistemológicas en torno a las re-presentaciones del cuerpo, Argentina 1910-1940. En *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina 1880-1970* editado por Pablo Scharagrodsky, 59-82. Buenos Aires: Prometeo.
- Triquell, Agustina. 2015. “Haces (lo) visible la imagen fotográfica en la investigación social”. *Reflexiones* 92, n.º 2: 121-32.
- Varea, Valeria. 2013. “En la búsqueda de significaciones socioculturales de cuerpos en la Educación Física”. En *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* editado por Valeria Varea y Eduardo Galak, 191-210. Buenos Aires: Biblos.
- Vicente Pedráz, Miguel. 2008. “El cuerpo sin escuela: ideario para una desescolarización de los aprendizajes corporales”. En *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica* editado por Pablo Scharagrodsky, 177-198. Buenos Aires: Prometeo.
- Villa, María Eugenia. 2015. “Psicomotricidad. Educación Psicomotriz”. *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina* editado por Carlos Carballo, 380-84. Buenos Aires: Prometeo.

ORCID

Daniela MANSI  <http://orcid.org/0000-0001-8060-811X>

Eduardo GALAK  <https://orcid.org/0000-0002-0684-121X>

L'ÉVOLUTION FRANÇAISE DE L'ENSEIGNEMENT DU HANDBALL DANS LES ANNÉES 1960 ET 1970 : UNE NOUVELLE CONCEPTION DES SPORTS COLLECTIFS

Evolution of French handball teaching during the 1960s and 1970s: a new representation of team sports

La evolución francesa de la enseñanza del balonmano en los años 60 y 70: una concepción nueva de los deportes colectivos

Lise CARDIN

Université de Strasbourg (France)

Résumé

Notre contribution s'attachera à mettre en évidence les transformations dans la conception du handball et de son apprentissage, apportées pendant les années 1960 et 1970 en lien notamment avec l'évolution de la représentation des sports collectifs en France et à l'étranger mais également avec les modifications d'orientation des pratiques physiques pour les jeunes.

D'un point de vue méthodologique, nous avons recherché et identifié en France les articles de la *Revue EPS* sur le handball, différents ouvrages technico-tactiques ainsi que les fascicules publiés par la Direction technique nationale (DTN). Ce corpus est complété par des sources de nature fédérale, telles que la revue officielle de la Fédération française de handball (*Bulletin Fédéral*) des années 1960 et 1970, des archives privées et des éléments relatifs aux sports collectifs en particulier en lien avec le Colloque international de Vichy de 1965, précurseur dans le domaine de la réflexion tactique en sports collectifs.

L'analyse de ces sources éclectiques nous permet de mettre en évidence une transformation théorique de la conception du handball au cours des années 1960 induisant progressivement des modifications dans l'enseignement et l'entraînement des jeunes joueurs. En lien, plus ou moins explicite, avec les travaux de Frédéric Mahlo et Léon Teodoresco, présentés lors du Colloque international de Vichy, la technique n'est plus une juxtaposition de gestes, mais une technique d'action, réinvestissable dans la tactique collective. Par conséquent, la notion de jeu reprenant les éléments principaux de la logique interne de tout sport collectif - balle, cible, partenaires, adversaires, espace, temps - prend une autre dimension dans les leçons d'éducation physique et sportive. Les situations d'apprentissage *in situ* prennent alors progressivement le pas sur les situations d'apprentissage technique voire technocentré qui faisaient encore foi dans les années 1960..

Mots-clés: sport collectif, représentation, technique, enseignement, handball

Cet article en accès libre est diffusé selon les termes de la licence d'attribution-pas d'utilisation commerciale-pas de modification de Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>), dans laquelle toute exploitation de l'œuvre est autorisée, hormis la modification et la création d'œuvres dérivées, uniquement à des fins non commerciales et à condition que le nom de l'auteur soit cité.

Abstract

Our contribution highlights the transformations in the conception of handball and its learning during the 1960s and 1970s. We focus specifically on the evolution of the representation of team sports in France and abroad as well as changes in the orientation of physical practice in youth.

Methodologically, we identified documents about handball in France: articles from the *Revue EPS*, various technical-tactical works and the booklets published by the Direction Technique Nationale (i.e. the technical committee) of the french handball federation (FFHB). This corpus is completed by federal sources such as the FFHB official journal (*Bulletin Fédéral*) during the 1960s and 1970s, private archives, and other team sports documents, in particular related to the International Colloquium of Vichy in 1965, which initiated tactical thinking in team sports.

Analyses of these eclectic sources highlights a theoretical transformation of the conception of handball during the 1960s. Indeed, changes in the teaching and training of young players were progressively introduced. Consistent with Frédéric Mahlo's and Léon Teodoresco's works presented during the International Colloquium of Vichy, the technique is no longer a juxtaposition of isolated movements, but a technique 'through action' that a player could use in collective tactics. Consequently, the game is upgraded in lessons of sport and physical education by considering all the pieces of team sports 'internal logic', namely the ball, the target, partners, opponents, the space and the time. Therefore, learning situations in situ get increasing interest contrary to technical or 'techno-centric' lessons (i.e. focused on technique only and not on the player) that were still widely used in the 1960s. .

Keywords: team sport, representation, technique, teaching, handball

Resumen

La meta de nuestra aportación será poner de relieve las transformaciones de la concepción del balonmano y de su enseñanza, herencia de los años sesenta y setenta, estableciendo el vínculo con la evolución de la representación de los deportes colectivos en Francia y en el extranjero y también con las modificaciones de orientación de las prácticas deportivas para los jóvenes.

En cuanto a nuestro enfoque metodológico, buscamos e identificamos en Francia los artículos de la revista *Revue EPS* referentes al balonmano, varias obras técnico-tácticas así como los folletos publicados por la Dirección Técnica Nacional (DTN). Ese corpus lo completan fuentes federales tales como la revista oficial de la Federación Francesa de balonmano (*Boletín Federal*) de los años 60 y 70, archivos privados y elementos relativos a los deportes colectivos en particular los vinculados con el Coloquio Internacional de Vichy de 1965, precursor en el campo de la reflexión táctica en los deportes colectivos.

El análisis de esas fuentes eclécticas nos permite evidenciar una transformación teórica de la concepción del balonmano durante los años 60 que generaron poco a poco modificaciones en la enseñanza y en el entrenamiento de los jugadores jóvenes.

Como consecuencia más o menos explícita de los trabajos de Frédéric Mahlo y de Léon Teodoresco, presentados en ocasión del coloquio internacional de Vichy, la técnica ya no es una yuxtaposición de gestos sino una técnica de acción, transferible a la táctica colectiva.

Por consiguiente, la noción de juego que abarca los elementos principales de la lógica interna de cualquier deporte colectivo (pelota, blanco, compañeros, adversarios, espacio y tiempo) coge otra dimensión en las clases de educación física y deportiva. Entonces, las situaciones de aprendizaje in situ poco a poco, ganan por la mano a las situaciones de aprendizaje técnico incluso tecnocentrado que todavía eran la norma en los años 60.

Palabras clave: deporte colectivo, representación, técnica, enseñanza, balonmano

Introduction

L'équipe de France est sans doute aujourd'hui dans le creux de la vague, mais connaissant la qualité des hommes qui composent la Direction technique il nous étonnerait beaucoup qu'elle y reste¹.

Cette mise en évidence des compétences des techniciens français, dont la très grande majorité est également enseignant d'Éducation physique et sportive (EPS)², illustre le dynamisme de ces acteurs pour faire évoluer la pratique du handball en France, dans les années 1960. Cette double compétence des acteurs, avec à la fois le versant EPS tout en s'inscrivant dans la dynamique du sport fédéral, induit une évolution conjointe et collaborative de l'enseignement et de l'entraînement du handball en France.

D'une part, avouant recevoir "toute la révolution de l'éducation physique" et être suffisamment impressionné par celle-ci pour la juger comme modèle³, les cadres techniques, dont Jean-Michel Germain, futur Directeur technique national (DTN) de la Fédération française de handball (FFHB) entre 1977 et 1985, semblent prendre rapidement en considération les réflexions menées dans le milieu scolaire pour proposer un enseignement du handball en adéquation avec ces nouveautés et adapté au jeune public. Aussi, cisailée entre un enseignement séquencé, construit autour du modèle de la technique du champion, et un apprentissage autour du jeu, adapté au public, la trajectoire du handball français reproduit totalement les problématiques classiques de l'EPS des années 1960 et 1970, inspirées pour certaines de la "nouvelle forme de pédagogie" intitulée "la République des sports" instituée à Calais par Jacques de Rette, d'ailleurs international de handball durant sa jeunesse puis spécialiste de basket-ball⁴. Nous retrouvons à ce propos, dès 1965, un article intitulé "Hand-ball pour les jeunes"⁵, en totale adéquation avec la mouvance du développement de la représentation du sport de l'enfant, portée en particulier par Robert Mérand⁶, lui aussi ancien international en basket-ball.

D'autre part, dans un contexte géopolitique de Guerre froide où les nations mettent en œuvre des opérations, y compris dans le domaine sportif⁷, pour répondre à un besoin constant de représentativité internationale, les années 1960 sont marquées par le développement d'un plan de rénovation du sport français, à travers l'action de Maurice Herzog, haut-commissaire à l'Éducation et aux sports, traduisant dans le domaine sportif la mise en place de la "politique de grandeur"⁸ du Général de Gaulle. L'augmentation du nombre d'acteurs du monde sportif fédéral avec, en particulier, la création du statut de cadre sportif induit une multiplication des lieux d'échanges entre techniciens à travers l'organisation de colloques et de réunions pour discuter autour des évolutions techniques, physiques et culturelles. Les colloques organisés à Vichy entre 1964 et 1966, à destination des "entraîneurs français de toutes les disciplines sportives, [...] sur des sujets essentiels à la compréhension du sport moderne"⁹ sont notamment l'occasion de partage pour les acteurs du mouvement sportif français, mais également international. Plus forte représentation lors des

¹ *Handball Magazine*, n.° 1 (1971): 6.

² De 1942 à 1980, tous les directeurs techniques nationaux de la FFHB sont enseignants d'EPS.

³ Jean-Michel Germain, entretien du 4 avril 2017.

⁴ Jacques De Rette, "La République des Sports au lycée de garçons de Calais", Colloque de Vichy, 1966, 7, ANMT 2009 015 301, Roubaix, France.

⁵ Jean Férignac et al., "Hand-ball pour les jeunes", *Supplément à la Revue EPS*, n.° 75, (1965): 110.

⁶ Dirigeant à la Fédération sportive et gymnique du travail (FSGT) en charge des stages Maurice Baquet, Robert Mérand est également professeur à l'École normale supérieure d'éducation physique. Dans ce cadre, il cherche à enrichir la réflexion sur l'éducation physique à partir d'un lien permanent entre théorie et pratique pour proposer un "sport de l'enfant" à savoir une pratique sportive où l'enfant s'adapte en se confrontant à des jeux. La technique ne correspond pas à un geste à reproduire mais une création individuelle.

⁷ Philippe Vonnard, Nicolas Sbetti et Grégory Quin, *Beyond Boycotts, Sport during Cold War in Europe* (Munich: De Gruyter, 2017).

⁸ Serge Berstein, *Nouvelle histoire de la France contemporaine. 17, la France de l'expansion. 1, La République gaullienne, 1958-1969* (Paris: Seuil, 1989).

⁹ Michel Clare, "Le colloque de Vichy commence ce matin. Les techniciens du sport français et international rassemblés", *L'Équipe*, 27 avril 1964, ANMT 2009 015 301, Roubaix, France.

jours d'étude sur les sports collectifs, avec quatre membres techniques, Jean Férygnac, Serge Gelé, Jean-Pierre Lacoux et Jean-Claude Thomas¹⁰, la FFHB semble très attentive aux propositions des autres DTN et aux nouvelles théories ou conceptions concernant l'entraînement sportif. Les propositions de Léon Teodoresco¹¹ notamment trouvent écho dans les discours et les pratiques des techniciens français concernant la notion du collectif et de l'individu au sein d'un groupe, évolutions reprises également au niveau de l'EPS.

Enfin, en lien avec ces évolutions au début de la Ve République tant dans le milieu de l'EPS qu'au sein du monde fédéral, avec la création de l'Institut national du sport, de l'expertise et de la performance (INSEP)¹², le 31 décembre 1976, et avec l'émergence des théories de didactisation des sports collectifs à partir des travaux de l'Allemand Friedrich Mahlo ou du Roumain Léon Teodoresco, la réflexion sur l'enseignement et l'entraînement du handball, sur les contenus et les méthodes, prend une place sans précédent dans les années 1960 et 1970 qu'il s'agit de questionner par la suite.

À partir d'une diversité de sources, dont les articles de la Revue EPS sur le handball, différents ouvrages technico-tactiques ainsi que les fascicules publiés par la Direction technique nationale (DTN), notre contribution s'attache à questionner les enjeux et les réflexions relatifs à la période charnière des années 1960-1970, tant pour le handball que pour les sports collectifs et, plus généralement, pour le sport français. Les transformations dans la conception du handball s'orientent, lors de ces décennies, vers une approche systémique de la pratique induisant des modifications au sein des procédés d'enseignement et d'entraînement qu'il s'agit de mettre en évidence. Si Michaël Attali associe aussi cette période à "un jeu collectif intégré"¹³ à travers une modification théorique de l'activité principalement à partir des thèses de Pierre Parlebas, cet article tente d'apporter des éléments explicatifs supplémentaires à cette évolution avec une réflexion autour de la place et du rôle de la technique dans l'acte tactique. À ce sujet, des éléments relatifs aux sports collectifs en particulier en lien avec le Colloque international de Vichy de 1965, précurseur dans le domaine de la réflexion tactique en sports collectifs, sont mobilisés. En outre, cette contribution illustre concrètement l'évolution conceptuelle de l'entraînement et de l'enseignement du handball au cours des décennies 60 et 70, à partir de sources de nature fédérale, telles que la revue officielle de la Fédération française de handball (Bulletin Fédéral), d'archives privées et d'entretiens semi-directifs réalisés avec des joueurs, joueuses, dirigeants et entraîneurs.

Transformation théorique de la conception du handball

Vers un sport collectif éducatif

Un équipier ne joue pas à côté des autres mais avec des partenaires et face à des adversaires. C'est ce qui correspond à la formule de Bouet: "l'avec-contre"¹⁴.

¹⁰ Jean Férygnac et al., "La 'Technique' dans les sports collectifs", dans *Compte-rendu du colloque international Sports collectifs, Vichy 1965*, éd. par Ministère de la Jeunesse et des Sports, Direction des sports (Paris: Éditions d'art, 1967), 51.

¹¹ Leon Teodoresco, "Principes pour l'étude de la tactique commune aux jeux collectifs et leur corrélation avec la préparation tactique des équipes et des joueurs", dans *Compte-rendu du colloque international Sports collectifs, Vichy 1965*, éd. par Ministère de la Jeunesse et des Sports, Direction des sports (Paris: Éditions d'art, 1967), 122-38.

¹² La création de l'INSEP correspond à la fusion de l'Institut national des sports (INS) et de l'ENSEPS (École normale supérieure d'éducation physique et sportive).

¹³ Michaël Attali, "Le hand-ball : l'invention d'un sport scolaire?", dans *À l'école du sport. Épistémologie des savoirs corporels du XIXème siècle à nos jours*, éd. par Michaël Attali et Jean Saint Martin (Louvain la Neuve: De Boeck, 2014), 233-63, 250.

¹⁴ Jean Pinturault, "Aux championnats du monde 1967, commentaires et remarques-éléments de base du jeu", *Revue EPS*, n.° 87 (1967): 58.

En référence notamment à Pierre Parlebas¹⁵ et à Michel Bouet¹⁶, Jean Pinturault résume ainsi la nouvelle représentation d'un sport collectif, applicable au handball. Aussi, en lien avec ce contexte fortement empreint de réflexions, nationales et internationales¹⁷ sur les sports de façon générale, mais plus particulièrement autour de la question du caractère collectif des sports d'équipe, les années 1960 et 1970 sont marquées par une transformation radicale de la conception du handball. En effet, même si la représentation du handball présente lors des décennies précédentes, telle une somme de pratiques athlétiques, perdure quelque peu¹⁸, elle apparaît désormais principalement comme une "entité"¹⁹ au même titre que les autres sports collectifs, c'est-à-dire s'inscrivant dans un rapport de force entre deux équipes. Cette évolution conceptuelle nécessite une remise en question des contenus d'apprentissage lors des leçons de handball, basées jusqu'alors davantage sur des contenus athlétiques individuels que des savoir-faire collectifs. "Le jeune handballeur, comparativement au jeune footballeur souffre, généralement, d'un manque de formation ou d'initiation type *sportco*"²⁰. La pratique athlétique qui représentait la majorité des contenus d'enseignement lors des périodes précédentes, doit désormais être complétée par l'apprentissage du jeu en équipe. "C'est cette lutte, cette interaction constante de l'attaque et de la défense qui doit déterminer, par les situations de jeu qu'elle engendre, le contenu réel de la *technique*"²¹. À partir des travaux de Léon Teodoresco et de Robert Mérand, présentés lors du colloque sur les sports collectifs à Vichy en 1965, l'affrontement de deux équipes est au cœur de l'analyse des auteurs des articles de la revue EPS, également membres de la DTN de la FFHB, où les individualités ne peuvent que se mettre au service de la lutte collective, en attaque ou en défense selon le statut de leur équipe au moment donné. Cette nouvelle conception n'est pas sans faire écho aux idéologies marxistes autour de la notion de groupe qui semblent gouverner certains de ces acteurs²². Si la plupart des sports collectifs prennent en considération cet aspect à cette période, la rapidité d'assimilation dans les recherches sur le handball pourrait s'expliquer par la continuité entre cette nouvelle conception des techniciens et la philosophie humaniste que les acteurs politiques insufflent à la FFHB, Nelson Paillou le premier²³. À ce titre, les discours des différents acteurs du handball traduisent cette double évolution à travers la notion de développement de l'individu et d'aspect éducatif. "On fait pas le hand pour faire du hand, on fait du hand aussi pour se développer"²⁴. La notion de développement associée à celle d'éducation conduit à considérer le handball comme un moyen, parmi d'autres pour contribuer à la formation de la personne. Cette nouvelle appréhension de la pratique fait clairement

¹⁵ D'abord professeur d'EPS puis professeur à l'ENSEPS, à l'INS et enfin à l'INSEP, Pierre Parlebas est un sociologue français. Ses travaux portent principalement sur les jeux sportifs et la construction d'une science de l'action motrice permettant de modéliser les activités physiques.

¹⁶ Agrégé de philosophie et docteur d'État ès lettres sciences humaines, Michel Bouet consacre l'essentiel de son activité de recherche à l'étude psycho-sociale du phénomène sportif.

¹⁷ Concernant l'Europe, ces réflexions émanent principalement des pays issus du bloc de l'Est, de la Suisse, de la France et de la Belgique.

¹⁸ "Le hand-ball prend une place importante parmi les autres sports collectifs et sa réputation en tant que sport de base sollicitant des qualités d'athlètes comme la résistance, la vitesse, l'adresse, la force se justifie incontestablement auprès de nos jeunes" [René Ricard et Jean Pinturault, *Le hand-ball à 7. Technique, tactique, entraînement et condition physique* (Paris: Bornemann, 1964), 5].

¹⁹ René Cailletaud, "Handball, combattre l'anti-je", *Revue EPS*, n.° 61, (1962): 39.

²⁰ Jean-Jack Denoual, "L'entraînement technique du débutant", *Revue EPS*, n.° 166, (1980): 23.

²¹ Férignac et al., "La 'Technique' dans les sports collectifs", 51.

²² Pour exemple, Robert Mérand est un militant très engagé du Parti communiste à partir de 1948 qui donne de nombreuses conférences au Centre d'Études et de Recherches Marxistes. À ce sujet, Daniel Costantini propose une corrélation entre l'orientation politique des enseignants d'EPS et cette représentation du handball justifiant sa programmation à l'école: "Les profs de gym étaient systématiquement pénétrés d'une philosophie de gauche. Cette philosophie de gauche se mariait bien avec un sport qui n'était pas marqué ni par les États-Unis, et ni par l'Angleterre" (Daniel Costantini, entretien du 29 juin 2016).

²³ Nelson Paillou est président de la FFHB entre 1964 et 1982. À ce sujet, voir: Lise Cardin, Daphné Bolz et Jean Saint-Martin, "Nelson Paillou et la transformation du handball en France (1942-1982): entre discours et réalité", *Stadion*, n.° 44 (2020): 366-89.

²⁴ Jean-Michel Germain, entretien du 4 avril 2017.

écho aux considérations en EPS avec les instructions officielles de 1967 qui précisent que "l'EP ne doit plus être confondue avec certains des moyens qu'elle utilise"²⁵.

Concrètement, qualifié de "jeu scolaire", le handball tant scolaire que fédéral, au regard de la proximité entre les deux milieux, "s'inscrit dans l'ensemble des techniques éducatives permettant le développement des capacités physiques des jeunes scolaires qui nous sont confiés de l'enfance à l'âge adulte. [...] Le hand-ball ou tout autre sport collectif, s'il peut constituer une 'fin' pour l'enfant, ne constitue qu'un moyen pour l'enseignant, parmi les autres moyens de l'Éducation Physique moderne, tant sur le plan de la motricité que sur le plan des loisirs et de l'éducation sociale"²⁶. En d'autres termes, le caractère éducatif associé au handball se décline en deux avec, d'une part, l'éducation motrice et, d'autre part, l'éducation sociale. Ce "jeu athlétique et éducatif développant les qualités d'adresse, de vitesse, de coordination, de résistance"²⁷ comprendrait donc un rôle socialisant, au sens de Pierre Parlebas²⁸, qui contribue à la construction d'un esprit collectif. Cette conception du handball induit des évolutions quant aux valeurs transmises. Le handball rejoint ici la représentation et la valeur éducative associées au rugby à la fin des années 1950: "l'enfant va être intégré dans la vie d'un groupe pour la vitalité duquel il va jouer le rôle de cellule agissante en bien ou en mal, acquérant concrètement ce sentiment de solidarité, de l'interdépendance de tous les individus à tous les degrés de l'échelle et celui de la nécessité d'une discipline librement consentie sans laquelle toute possibilité collective est réduite à néant"²⁹.

La prise de conscience sur la nécessité d'entraide pour performer fait désormais partie des connaissances transmises et apparaît clairement dans les objectifs de certaines séances. Jean-Louis Silvestro se souvient des entraînements avec Guy Roumejon: "ce qu'il essayait de nous faire comprendre, c'est qu'on était une équipe et qu'il fallait tous qu'on s'aide"³⁰. Concrètement, cela se matérialise par des situations qui obligent les joueurs à s'organiser en équipe pour avancer avec la balle en direction du gardien de but, avec par exemple un nombre restreint de joueurs et la limitation voire l'interdiction du dribble. "L'interdiction de dribbler améliore la vision du jeu et estompe l'individualisme"³¹. Par exemple, dans le compte rendu du stage Maurice Baquet de 1979³², les situations proposées conduisent les joueurs à apprendre que la juxtaposition d'actions individuelles avec la réception puis le un contre un et le tir n'est plus suffisant pour se défaire de son défenseur, c'est la prise de balle en course grâce à la passe d'un partenaire dans un bon timing qui va permettre de déborder la ligne de défense. Les critères de réalisation présentés dans ce cas ne se limitent plus à une focale individuelle, mais englobe des éléments complémentaires interindividuels, transformant, de ce fait, les contenus et les méthodes d'enseignement en handball.

La prise en compte du joueur non porteur de balle au sein du collectif

Avec cette nouvelle conception du handball, l'action sur le joueur isolé est désormais considérée comme inopérante, abandonnant l'idée d'un apprentissage d'une technique individuelle dite de base. Seule l'action par l'équipe sur le joueur peut amener chez celui-ci un perfectionnement technique valable³³. Notons ici l'influence explicite de la "dynamique des groupes" proposée par

²⁵ Circulaire du 19 octobre 1967.

²⁶ Jean Pinturault, "Le handball à sept, jeu scolaire", *Revue EPS*, n.° 69 (1964): 83.

²⁷ Jean Ladegaillerie et Jean Tirman, "L'A.B.C du handball à 7", *Supplément à la Revue EPS*, n.° 79 (1966): 73.

²⁸ Selon lui, "socialiser l'enfant, c'est le rendre conforme, conforme à certains modes de comportements, à certains modèles d'attitudes, de pensée et d'action", donc "être socialisé c'est se conformer aux institutions, c'est obéir aux règles" [Pierre Parlebas, "Sports collectifs et socialisation", *Revue des CEMEA*, n.° 315 (1977)].

²⁹ René Combaut, "Le rugby éducatif. Sa nécessité – sa valeur éducative", *Rugby*, n.° 563 (1956).

³⁰ Jean-Louis Silvestro, entretien du 4 mai 2017.

³¹ Jean Vangioni, "Initier au handball", *Revue EPS*, n.° 131 (1975): 59.

³² ANMT 2009 015 329, Roubaix, France.

³³ Férignac et al., "La 'Technique' dans les sports collectifs", 53.

Kurt Lewin³⁴ sur les concepteurs du handball français. Comme pour le football moderne, le handball de la fin des années 1960 repose sur "un sens du collectif fondé sur un ensemble de valeurs communes"³⁵. La notion de responsabilisation pour le groupe prédomine, à l'instar des attentes pour la formation du citoyen sportif en EPS³⁶, et semble être incorporée par les joueurs: "j'ai beaucoup marqué de buts dans ma carrière, mais j'ai autant de plaisir de faire marquer les copains. Et ça, c'est le sport co"³⁷. Cette transmission semble possible par le respect de chaque joueur en tant qu'individu singulier au sein du collectif. En effet, "les possibilités de chacun étant différentes, les caractéristiques personnelles s'expriment à travers un STYLE propre qu'il s'agit de respecter"³⁸. Autrement dit, au sein d'une équipe, il s'agit de tirer profit des compétences de chacun, tout en conservant les individualités et leurs singularités. Ainsi, en lien notamment avec les apports de Friedrich Mahlo³⁹ et Léon Teodoresco⁴⁰, l'équipe est considérée comme une structure, avec des rôles différenciés en fonction de la situation et le rapport de force attaquant – défenseur devient un cadre d'analyse nouveau. Au handball, cela se traduit par la prise en considération du joueur non porteur de balle induisant une reconnaissance de l'importance du gardien de but.

D'une part, concernant le dernier cité, les articles dans la Revue EPS se multiplient à partir du début des années 1960⁴¹ à travers différentes statistiques réalisées pendant les compétitions internationales. Par exemple, pendant le mondial de 1970, le pourcentage de réussite au tir n'est que de 37% (1039 buts sur 2837 tirs)⁴², et en 1974, les conclusions du trophée des Carpates avancent: "le grand nombre de pénalties nuls (plus de 30%), de tirs arrêtés en contre-attaque, à l'aile et dans la zone centrale, au cours du Trophée, démontrent que le gardien est une personnalité marquante dans le collectif, qu'il est le principal adversaire du porteur du ballon"⁴³. Cette prise de conscience que le rôle du gardien de but est primordial dans la victoire ou l'échec d'une équipe en handball justifie le nombre important de propositions de traitement des données relatives à ce poste dans les années 1960 et 1970. L'analyse des caractéristiques de ce poste, par les techniciens, mais aussi par les gardiens eux-mêmes, aboutit à la conclusion d'une prise de distance entre les principes techniques développés par les gardiens de handball par rapport à leurs homologues du football, chez qui ils s'inspiraient précédemment. Pour Jean Férygnac, gardien de l'équipe de France masculine entre 1957 et 1970, les "facteurs propres au handball font que l'on peut dégager une technique particulière"⁴⁴, en lien notamment avec la "nécessité impétueuse de jugement et d'intervention ultra-rapides liée aux dimensions spécifiques des buts de hand-ball"⁴⁵. Par exemple, lors d'un shoot à terre, le gardien ne doit pas plonger, mais mettre en opposition son pied par une glissade sur le sol accompagnée d'un abaissement de la main en cas de rebond⁴⁶. Cette technique particulière

³⁴ Férygnac et al., "La 'Technique' dans les sports collectifs", 52.

³⁵ Olivier Chovaux, "Football association et mise en forme sportive de l'éducation physique scolaire: une capillarité singulière?", Dans *À l'école du sport. Épistémologie des savoirs corporels du XIX^{ème} siècle à nos jours*, éd. par Michaël Attali et Jean Saint Martin (Louvain la Neuve: De Boeck, 2014), 167-198, 186.

³⁶ Les responsabilisations données aux élèves et la gestion du groupe concourent à la formation d'un citoyen sportif: "*sens de la responsabilité*", "*aptitude à dominer sa victoire comme sa défaite*", etc. (Instructions officielles du 19 octobre 1967).

³⁷ Jean-Louis Silvestro, entretien du 4 mai 2017.

³⁸ DTN, Commission de recherche et de documentation, «Les tirs de l'aile». *Revue EPS*, n.° 91 (1968): 61.

³⁹ Friedrich Mahlo, *L'acte tactique en jeu : son éducation dans l'enseignement sportif du 1er degré* (Paris: Vigot Frères, 1969).

⁴⁰ Leon Teodoresco, *Théorie et méthodologie des jeux sportifs* (Paris: Les éditeurs français réunis, 1977).

⁴¹ Citons par exemple: Jean Férygnac, "Handball, à la recherche d'un gardien de but", *Revue EPS*, n.° 50 (1960): 47-50; DTN, Commission de recherche et de documentation, "Le gardien de but", *Revue EPS*, n.° 113-114 (1972); Berndt Petschaelis et Wolf Dieter Schmiedt, "La préparation du gardien de but", *Revue EPS*, n.° 150 (1978): 20-4.

⁴² DTN, Commission de recherche et de documentation, "VII^{ème} championnats du monde", *Revue EPS*, n.° 104 (1970): 44.

⁴³ Haralambie Firan, "Le trophée des Carpates", *Revue EPS*, n.° 127 (1974): 62.

⁴⁴ Jean Férygnac, "Handball, à la recherche d'un gardien de but". *Revue EPS*, n.° 50 (1960): 47.

⁴⁵ Férygnac, "Handball, à la recherche d'un gardien de but", 48.

⁴⁶ Férygnac, "Handball, à la recherche d'un gardien de but", 49.

constitue donc un ensemble de contenus à apprendre pour les gardiens, dont l'entraînement ne peut plus se limiter à se mettre dans les cages et essayer d'arrêter les ballons lors des situations de jeu. Aussi, si le gardien de but correspond au dernier rempart de défense, "le jeu du gardien: ce n'est pas que la parade!"⁴⁷. Autrement dit, le gardien de but constitue également le premier attaquant d'une équipe. Longtemps mis de côté, ce caractère offensif du gardien de but induit une redéfinition de la technique du gardien pour être le plus performant possible entre l'efficacité de la parade, la rapidité de la récupération et l'enchaînement immédiat de la relance. Aussi, un travail conjoint avec l'ensemble de l'équipe, notamment pour le travail des arrêts et des relances, devient nécessaire pour un meilleur rendement de l'équipe.

D'autre part, en dehors du gardien de but, les situations et les conseils proposés par les membres de la DTN de la FFHB auprès des enseignants et entraîneurs s'ancrent sur des schémas tactiques⁴⁸ basés sur des mouvements de joueurs lors de la circulation de la balle pendant les phases d'attaque. L'expérience de Jean-Louis Legrand vérifie cette représentation du handball au début des années 1970, pendant lesquelles ils ont "beaucoup travaillé sur les décalages. [...] C'est le travail dans les intervalles. Le travail sans ballon en fait. C'est se placer en fonction de la défense adverse. Ça, c'était une grosse évolution dans le handball à notre époque, bien sûr"⁴⁹. La prise d'intervalle associée au timing de l'engagement des joueurs devient alors la représentation de la réussite en handball et modifie de ce fait les contenus d'apprentissage. Les schémas présentant les exercices deviennent alors de plus en plus complexes en raison de la multiplication des flèches illustrant, à la fois le déplacement des joueurs, mais également les échanges de balles entre partenaires⁵⁰.

Ainsi, les années 1960 et 1970 sont le théâtre d'une modification d'intérêt accordé à chaque joueur d'une équipe qui construit, au fur et à mesure, l'interdépendance des membres au sein du collectif avec des tâches et des rôles propres à chacun. Les propositions concernant le handball renvoient directement aux travaux précurseurs sur la systémique de Joël De Rosnay dont une modélisation dans le cadre d'une approche globale est proposée dans *Le Macroscopie*. Au même titre que les travaux de Crozier et Friedberg⁵¹, la richesse d'un système correspond désormais aux interactions entre les éléments, qui ne sont plus considérés séparément. Cette conception d'un système, non spécifique au handball, participe à la révolution des mentalités et induit une nouvelle conception de l'opposition dans les sports collectifs.

L'acte tactique⁵²: une résultante de la technique au service de la dialectique attaque/défense

La notion de tactique peut être conçue ainsi: ensemble des actions individuelles et collectives de joueurs d'une équipe, tant en attaque (quand une équipe se trouve en possession du ballon) qu'en défense (quand une équipe s'efforce de reprendre ce ballon); ensemble organisé, coordonné rationnellement, de façon unitaire, en vue de remporter la victoire⁵³.

Prenant en considération l'ensemble des joueurs au sein de l'équipe ainsi que toutes les notions liées au collectif apparues au cours des années 1960, cette définition proposée par Jean Pinturault dans la

⁴⁷ DTN, Commission de recherche et de documentation. "Le gardien de but". *Revue EPS*, n.° 113 (1972): 81.

⁴⁸ Parmi ceux-là, nous pouvons citer "l'espagnol" qui consiste en un croisé du demi centre avec un ailier qui vient attaquer le secteur central ou encore "le petit train" qui correspond à une circulation des joueurs et de la balle allant d'une aile à l'autre.

⁴⁹ Jean Louis Legrand, entretien du 13 avril 2017.

⁵⁰ Voir à ce propos les articles proposés dans la revue *HandAzur*, publiée à partir de janvier 1980, qui constitue la première revue technique nationale proposée en handball.

⁵¹ Michel Crozier et Erhard Friedberg, *L'acteur et le système* (Paris: Éditions du Seuil, 1977).

⁵² Friedrich Mahlo, *L'acte tactique en jeu: son éducation dans l'enseignement sportif du 1er degré* (Paris: Vigot Frères, 1969), cité par Marguerite Viala et Marilou Farget, *Hand-ball, L'enfant et l'activité physique et sportive*, Mémento CPS FSGT (Paris: Armand Colin-Bourrellet, 1975), 27.

⁵³ Pinturault, "Aux championnats du monde 1967", 84.

Revue EPS se réfère presque intégralement à la définition proposée par Léon Teodoresco⁵⁴ lors du colloque international sur les sports collectifs. La tactique apparaît donc comme le but à atteindre pour être efficace collectivement: "c'est l'organisation des actions individuelles en vue d'un but commun"⁵⁵, celui de marquer le plus de buts possibles. En handball, le postulat "d'écarter au maximum la défense et de tenter de la manœuvrer par une circulation de balle rapide"⁵⁶ constitue dans les années 1960 le principe tactique à respecter, permis notamment par le système de fixations sur le plan individuel. L'objectif étant de prendre de vitesse la défense, nous percevons ici une facette supplémentaire à la nouvelle conception du handball: "chaque match consiste en un rapport de forces qui se manifeste par une lutte permanente entre l'attaque et la défense, collectivement et individuellement"⁵⁷. La tactique induit donc une prise en considération des forces et des faiblesses de son équipe, mais également celles de ses adversaires pour proposer un jeu le plus efficace possible. Par conséquent, avec le rapport de force qui devient progressivement central au cours des années 1970, tout le travail technique et tactique mené en amont constitue désormais un pré-requis permettant ensuite aux joueurs de se détacher du système et d'être beaucoup plus dans l'adaptation. "La technique constitue le moyen essentiel pour effectuer les tâches qui ressortissent à la tactique"⁵⁸. En référence une nouvelle fois aux travaux de Léon Teodoresco, précisant que la pensée tactique agit d'autant plus que l'arsenal technique est plus riche⁵⁹, l'objectif pour les joueurs est donc d'avoir une gamme technique la plus étendue possible, ce qui se traduit par un apprentissage de tous les gestes possibles. Dans le milieu du handball, citons, par exemple, les différentes formes de passes envisagées: "passe 'crochet', les passes derrière la tête ou derrière le dos"⁶⁰, etc. Finalement, cette conception du handball fait écho à celle développée plus largement en EPS à cette période, avec l'enseignement "des gestes sportifs les plus caractéristiques"⁶¹ prescrit par les textes officiels. Au niveau fédéral, la recherche de l'affinement technique pour multiplier les possibilités d'action des joueurs aboutit aussi au développement de tactiques plus individuelles mais s'inscrivant dans un projet de jeu collectif, en particulier au niveau du tir. En effet, certains joueurs innent pour remporter leur duel face au gardien adverse. Par exemple, le Roumain Radu Voinea et le Soviétique Karskasiewitch tentent des roucoulettes⁶² qui contournent le gardien pendant la préparation des JO de Moscou⁶³, les Polonais Waszkiewicz et Z. Tluczinski⁶⁴ imaginent un chabala⁶⁵ pendant le mondial B de 1985. Ces nouvelles formes de tir confirment le besoin d'adaptation du joueur aux problèmes posés, ici les parades du gardien de but et mettent en évidence que le développement de techniques s'inscrit désormais dans une recherche d'efficacité, correspondant à des solutions tactiques pour battre un ou plusieurs adversaires. Pour les techniciens de la FFHB, comme pour l'ensemble du monde sportif, la technique renvoie alors à la représentation d'"un outil qui aide à

⁵⁴ "La notion de 'tactique' dans les jeux sportifs pourrait être définie comme suit: la totalité des actions individuelles et collectives des joueurs d'une équipe, organisée et coordonnée rationnellement et d'une façon unitaire – dans les limites du règlement du jeu et de l'éthique sportive – afin d'obtenir la victoire" (Teodoresco, "Principes", 125).

⁵⁵ Jean Paulhac, "Préambule terminologique". Dans *Compte-rendu du colloque international Sports collectifs, Vichy 1965*, éd. par Ministère de la Jeunesse et des Sports, Direction des sports (Paris: Éditions d'art, 1967), 13.

⁵⁶ Jean-Pierre Lacoux, "Sport national, handball, la France aux championnats du monde". *Revue EPS*, n.° 57 (1961), 57.

⁵⁷ Pinturault, "Aux championnats du monde 1967", 58.

⁵⁸ Pinturault, "Aux championnats du monde 1967", 84.

⁵⁹ "La technique constitue le moyen principal à l'aide duquel se réalisent les tâches de la tactique" (Teodoresco, "Principes", 124).

⁶⁰ Jean-Pierre Lacoux, "Réflexions après les championnats du monde", *Revue EPS*, n.° 72 (1964): 85.

⁶¹ Circulaire du 21 août 1962.

⁶² "Tir dans lequel le joueur imprime un effet rotatif à la balle" [Daniel Costantini, *Le glossaire du handball* (Paris: FFHB, 2005), 17].

⁶³ Daniel Costantini, *Historique des évolutions du jeu et de l'entraînement des origines du handball à nos jours*, n.d. (env. 2008), Archives privées Daniel Costantini, 14-5.

⁶⁴ Costantini, "Historique", 17.

⁶⁵ "Feinte de tir tendu avec passage du poignet sous la balle pour ralentir la vitesse de la balle" (Costantini, "Le glossaire", 4).

mieux fonctionner"⁶⁶, pour réaliser une intention individuelle ou collective comprise sous la terminologie "tactique"⁶⁷, alors qu'à la période précédente, la technique comme but à atteindre, à savoir "la maîtrise de l'engin ou du ballon par le joueur et la maîtrise de son propre corps dans les limites du terrain"⁶⁸ était la seule référence.

Ainsi, "à l'ère du technicisme"⁶⁹ en EPS⁷⁰, malgré encore une sorte de reproduction de forme avec "une grande attention à la qualité du geste notamment la position du bras sur les passes, sur les tirs"⁷¹, la technique apparaît principalement comme un moyen au service de la tactique. Cette nouvelle conception, telle un outil permettant aux joueurs de s'adapter à la situation de jeu pour gagner en efficacité, trouve rapidement écho dans le milieu du handball et fait donc émerger l'importance de cette notion de modularité.

En lien avec la coordination des actions individuelles et collectives, l'adaptabilité apparaît même comme la forme de l'intelligence de l'équipe⁷² et constitue progressivement un élément central des séances de handball, comme en témoigne Jean-Louis Legrand:

Je me souviens, on était deux, il y en a un qui courait, et lorsqu'on était à 56 mètres du porteur de balle, le porteur de balle nous faisait une passe, mais n'importe où, il pouvait nous la faire à deux mètres de hauteur ou dans les pieds ou sur la droite ou sur la gauche, et on courait, on se retournait, on devait choper la balle. On a fait cet exercice, mais je ne sais pas combien de fois, et ça... Alors après, à Stella, il n'y avait plus une perte de balle. Ça, c'était une grosse progression là-dessus⁷³.

En obligeant les joueurs à s'ajuster à la trajectoire de la balle et à développer des techniques de réception variées, cet exemple au niveau du club de Stella confirme la place centrale de la notion d'adaptabilité dans la conception du handball, permise par la construction d'éléments techniques au service de l'acte tactique au cours des années 1970.

Vers un apprentissage tactique

L'ensemble de ces transformations théoriques autour de la conception du handball est progressivement pris en considération dans l'enseignement et l'entraînement de cette pratique au cours des années 1960 puis 1970. La préparation des séances devient très réfléchie, en lien avec les évolutions des recherches, prenant en compte des champs scientifiques oubliés jusque-là. La pédagogie et la technique doivent d'ailleurs être constamment liées pendant l'enseignement et l'entraînement, d'après Jean Pinturault⁷⁴, inspiré notamment des théories de Jean Le Boulch qui stipulent la nécessité de prendre en considération les motifs d'agir des pratiquants. "Si l'éducateur ne recueille pas l'adhésion de l'élève, son action est en grande partie compromise"⁷⁵. Cette problématique de la motivation, en lien avec le développement des sciences humaines, modifie totalement la conception de l'enseignement du handball en complément des théories énoncées précédemment.

⁶⁶ Maurice Mandin, *Mon Testam'hand* (Heliadis Knowledge management, 2013), 80.

⁶⁷ Robert Poulain, "Considérations sur la tactique dans les sports collectifs", Dans *Compte-rendu du colloque international Sports collectifs, Vichy 1965*, éd. par Ministère de la Jeunesse et des Sports, Direction des sports (Paris: Éditions d'art, 1967), 115.

⁶⁸ Paulhac. "Préambule terminologique", 13.

⁶⁹ Pierre Parlebas, "L'EP en miettes", *Revue EPS*, n.° 85 (1967): 7-15.

⁷⁰ Le technicisme correspond à un rapport à la tâche particulier c'est-à-dire qu'un pratiquant va chercher à reproduire la technique du haut niveau, quelles que soient ses propres caractéristiques. L'apprentissage renvoie alors à une reproduction de forme, sans prendre en considération la notion d'efficacité et la construction personnelle de sa propre technique.

⁷¹ Alain Nicaise, entretien du 22 avril 2017.

⁷² Poulain, "Considérations", 117.

⁷³ Jean-Louis Legrand, entretien du 13 avril 2017.

⁷⁴ Pinturault, "Le handball à sept", 83.

⁷⁵ Jean Le Boulch, "Les problèmes de formation des joueurs de sports collectifs", *Les cahiers scientifiques d'éducation physique*, n.° 3 (1965).

L'utilisation immédiate du ballon

L'intéressant, c'est le ballon! Il est le jouet! Chacun veut s'en emparer et se le disputer même avec un partenaire. Quand il l'a, l'enfant veut dribbler pour aller seul au but, ou essaie de le lancer vers le but⁷⁶.

Cette conclusion émise suite à l'intégration des "petits de la colonie Clair Soleil"⁷⁷ au stage Maurice Baquet de 1970 traduit clairement quel est l'élément motivationnel chez les enfants. Dans les années 1960, l'évolution de la jeunesse est tournée vers la recherche d'un certain plaisir⁷⁸, confirmant la montée en puissance de la philosophie épicurienne. "Au handball, le premier désir presque exclusif de l'enfant est d'accéder à la possession du ballon"⁷⁹. Claude Rinck propose d'ailleurs très rapidement aux joueurs un contact avec la balle: "l'échauffement, c'était toujours le plus tôt possible avec balle. Bon, un minimum de mise en route enfin, 2 fois le tour du terrain et ensuite immédiatement avec balle et puis à 2 ou 3, balle lancée, balle roulée par terre, lancer la balle courir après la balle, la ramasser, enfin etc."⁸⁰. L'entraînement ou l'enseignement du handball, en proposant une utilisation immédiate du ballon aux joueurs, s'inscrit dans cette philosophie de recherche de plaisir immédiat, développée notamment par Alexander Sutherland Neill⁸¹, qui s'intègre plus largement dans la philosophie humaniste véhiculée par la FFHB: "j'ai pu constater à quel point la notion de plaisir était importante pour aider l'individu à se construire positivement"⁸².

Ainsi, avec un mode d'entrée en adéquation avec l'échelle des besoins d'Abraham Maslow⁸³, repris plus spécifiquement dans le domaine sportif par Marc Durand à la fin des années 1980⁸⁴, l'utilisation du ballon dès la phase d'échauffement renforce la distanciation du handball avec la pratique athlétique. La représentation de l'activité tend donc vers plus d'éléments spécifiques à un sport collectif de ballon avec notamment cette volonté de récupération possible de la balle, donc de réversibilité des rôles. Identifiées par le groupe de travail handball lors du stage Maurice Baquet de 1973, les rubriques structurant une séance de handball, dans lesquelles se ventilent toutes les situations pédagogiques, rendent apparentes les exigences de la spécialité: "1) des situations pédagogiques à propos d'action sur la balle; 2) des situations pédagogiques à propos d'échange de la balle; 3) des situations pédagogiques qui intègrent l'action sur la balle et l'échange de la balle dans des jeux de règle de plus en plus complexes"⁸⁵. Autrement dit, même si nous retrouvons dans un premier temps des éléments renvoyant à un apprentissage de techniques, ici de manipulation de balle, toute situation d'apprentissage en handball est réalisée avec un ballon, conception se détachant clairement des principes précédents avec des apprentissages de gestes à vide avant l'utilisation du ballon. Dans cette proposition de construction de leçon, le versant tactique lié à la décision du porteur de balle et aux déplacements des joueurs non porteurs de balle apparaît lors du temps 3. Quels que soient les apprentissages visés par les situations, plutôt d'ordre technique ou tactique, et pour être au plus près de la philosophie développée, cette utilisation rapide du ballon s'inscrit dans un mode d'entrée ludique. "Pour cela, il faudra lui proposer des petits jeux où l'on

⁷⁶ *Sport et Plein air*, supplément au n.° 3 (1970): 60, ANMT 2009 015 327, Roubaix, France.

⁷⁷ La colonie Clair-Soleil est destinée aux enfants de 7 à 9 ans, appelés "petits" par rapport aux adolescents participant aux colonies Gai-Soleil.

⁷⁸ Alain Vergnioux et Jean-Marc Lemonnier, "Les adolescents des années 60: Salut les copains!", *Le Télémaque*, n.° 38 (2010): 87-100.

⁷⁹ Mandin, *Mon Testam'hand*, 37.

⁸⁰ Claude Rinck, entretien du 12 janvier 2016.

⁸¹ Alexander Sutherland Neill, *Libres enfants de Summerhill* (Paris: Maspéro, 1960).

⁸² Mandin, *Mon Testam'hand*, 36.

⁸³ Abraham Maslow, *Motivation and personality* (New York: Harper & Brothers, 1954).

⁸⁴ L'enfant qui pratique une activité sportive obéit à trois types de déterminants principaux : il recherche une efficacité, un amusement et des relations avec autrui (Marc Durand, *L'enfant et le sport* (Paris: PUF, 1987)).

⁸⁵ *Sport et Plein air*, supplément au n.° 172 (1973): 14, ANMT 2009 015 327, Roubaix, France.

touche souvent la balle pour qu'elle ne soit plus un objectif mais devienne un outil"⁸⁶. Le fait que l'accès au ballon ne soit pas exceptionnel permet à l'enseignant de dépasser le stade d'un unique objectif d'atteinte de la balle, pour utiliser le ballon à des fins d'apprentissage technique et tactique.

Un mode d'entrée ludique au service de la motivation et des apprentissages par découverte

"Notre moyen fondamental demeure le jeu: les enfants apprennent à jouer... en jouant"⁸⁷. Cette conception développée reprend celle proposée par Léon Teodoresco qui préfère la dénomination "jeux sportifs collectifs" plutôt que "sports collectifs"⁸⁸, ou encore celle de Harry Gallagher, entraîneur de natation, dont une des deux sources d'émulation renvoie à l'aspect ludique⁸⁹. Cette terminologie "jeux" renforcerait la logique interne des sports collectifs avec la mise en évidence de sa dimension ludique tout en mettant en évidence l'existence de partenaires et d'adversaires ayant un but commun, celui de battre l'autre. En lien direct avec le contexte d'années post-68, où les revendications de liberté et d'hédonisme sont nombreuses⁹⁰, cette conception de l'entraînement contribue à apporter du sens aux situations et à entretenir la motivation des joueurs⁹¹. "On les faisait jouer, parce qu'elles attendaient que ça. On s'échauffe un peu, mais attention il faut pas s'échauffer trop longtemps, parce qu'on s'embête"⁹². La volonté d'éviter l'ennui et de rapidement rentrer dans une phase ludique est une priorité pour Jeanine Caire⁹³ lorsqu'elle enseigne ou entraîne, puisant ses références dans l'œuvre d'Auguste Listello. Cette proposition de réduire la phase d'échauffement décontextualisée de la situation de jeu confirme la distinction progressive du handball avec l'athlétisme malgré certaines similitudes motrices: "l'athlétisme demandait un don de soi, un volume de travail, une fréquentation de la douleur, alors que le handball était beaucoup plus ludique, collectif"⁹⁴.

Plus précisément, "le seul jeu préparatoire au hand-ball est le hand-ball"⁹⁵. En effet, ce mode d'entrée reprend directement la logique de l'activité c'est-à-dire que les joueurs sont en mouvement pendant le jeu, doivent prendre des informations sur des partenaires et adversaires et agir en conséquence, comme il le leur est demandé lors d'une situation de match. La coïncidence avec la "déferlante des sciences humaines"⁹⁶ dans la société au cours des années 60 et 70 renforce le poids apporté à cette conception, puisque la formation du joueur doit désormais comprendre "l'éducation à l'analyse et à la synthèse perceptive"⁹⁷. Les enseignants d'EPS, spécialistes de handball, reprennent rapidement les connaissances scientifiques sur le traitement de l'information pour justifier leurs propositions d'évolution des situations, arguant le fait que l'acte moteur volontaire est composé de deux phases: la perception suivie de l'exécution motrice⁹⁸. D'ailleurs, cet élément est en lien avec la

⁸⁶ Mandin, *Mon Testam'hand*, 37.

⁸⁷ Pinturault, "Le handball à sept", 84.

⁸⁸ Teodoresco, "Principes", 122.

⁸⁹ Michel Clare, "Les conceptions de Bonnet (ski) et de Gallagher (natation) ont passionné les observateurs du Colloque de Vichy", *L'Équipe*, 5 mai 1964.

⁹⁰ Jean-Pierre Le Goff, *Mai 68, l'héritage impossible* (Paris: La découverte, 1998); *Grimmer Claude, 1968 dans le monde* (Paris: La Martinière, 2008).

⁹¹ Lacoux, "Réflexions", 85.

⁹² Jeanine Caire, entretien du 5 avril 2017.

⁹³ Jeanine Caire est enseignante d'EPS au lycée Beaussier à La Seyne-sur-Mer et entraîne également une équipe de handball féminin au Rugby Club de Toulon.

⁹⁴ Éric Quintin, entretien du 12 avril 2017.

⁹⁵ Lacoux, "Réflexions", 85.

⁹⁶ François Dosse, *Histoire du structuralisme* (Paris: La Découverte, 1991).

⁹⁷ Jean Le Boulch, "Les problèmes de formation des joueurs de sports collectifs". Dans *Compte-rendu du colloque international Sports collectifs, Vichy 1965*, éd. par Ministère de la Jeunesse et des Sports, Direction des sports (Paris: Éditions d'art, 1967), 40-2, 42.

⁹⁸ Férygnac et al., "La 'Technique' dans les sports collectifs", 54.

modification de la représentation du handball autour de l'aspect collectif qui induit des relations entre partenaires et adversaires, qu'il s'agit désormais de travailler pendant les leçons. Les contenus enseignés sont donc de moins en moins standardisés et stéréotypés, amenant un changement de focale de la part de l'entraîneur qui ouvre les contenus d'apprentissage sur la prise en compte du mouvement des joueurs et la gestion spatio-temporelle.

Concrètement, à l'instar des propositions de Piaget réalisées pour la petite enfance, les entraînements évoluent avec une plus grande importance accordée au jeu, permettant de répondre à la fois au besoin motivationnel des jeunes et des adolescents, mais également à l'approche perceptive de l'activité. Ceci se matérialise à partir des "jeux d'exercices" tels que le gagne-terrain, la passe à dix, la balle au but, des "jeux de règles" qui permettent d'instaurer progressivement des principes pour que l'enfant explore progressivement ses limites et des "jeux de construction", "le hand-ball par exemple"⁹⁹. Pour contribuer à l'apprentissage et à la formation du joueur, il est nécessaire d'alterner ces types de jeu, pour lesquels l'enseignant ou l'entraîneur peut également varier les modalités de pratique. Les recherches des années 1960 permettent de proposer une classification des formes de jeu, selon le degré de contrainte imposé aux joueurs. Le jeu libre reprend uniquement les règles essentielles¹⁰⁰, le jeu dirigé induit des arrêts au signal, des explications rapides, des démonstrations¹⁰¹ et le jeu construit impose "des constructions, des combinaisons de jeu, un système auquel l'adversaire devra répondre, s'adapter"¹⁰². En dehors du jeu libre, plutôt réservé aux fins de séances, telle une récompense, le jeu dirigé constitue un moyen privilégié par les enseignants pour faire progresser leurs équipes: "on faisait beaucoup ce qu'on appelle le jeu dirigé, c'est-à-dire qu'on faisait du jeu souvent sur un but, un 6 contre 6 et le coach arrêtait souvent le jeu pour dire: 'non, tu dois pas faire ça, tu dois faire ça, etc.'. [...] C'était beaucoup autour de l'attaque défense"¹⁰³. L'intérêt de cette forme de situation répond également à la démarche cognitive de l'apprentissage qui est prise en compte dans le domaine sportif à cette période avec la conception d'un sport collectif qui devient une succession d'algorithmes, de la forme "si... alors...". L'exemple significatif correspond au "petit train"¹⁰⁴ proposé au handball lors de nombreux entraînements qui présente de multiples variantes en fonction des réponses motrices des partenaires et des adversaires. Ce caractère modulable selon la situation contribue à un engagement cognitif de la part des joueurs au cours de la situation de match, la notion d'adaptabilité prenant ici tout son sens. D'ailleurs, les fiches d'observation, proposées par Jean-Pierre Lacoux dans ses différents articles de la Revue EPS¹⁰⁵ ou celles de Jean Férygnac spécifique au gardien de but¹⁰⁶, constituent un outil sans précédent pour faire réfléchir les joueurs, pour quantifier les actions de chaque joueur (nombre de buts, de tirs, de passes, de fautes...) mais également pour caractériser le jeu adverse et pouvoir adapter sa pratique. Cette importance accordée à la cognition et à la compréhension du jeu est complètement intégrée à la formation du joueur, avec, par exemple un enseignement de "théorie du handball", tous les soirs, lors du stage de préparation aux championnats du monde universitaires, au CREPS de Dinard en septembre 1969¹⁰⁷. Les techniciens français suivent, ici, à la lettre les

⁹⁹ Jean Pinturault, "L'enfant, le jeu, le handball", *Revue EPS*, n.° 138 (1976): 55.

¹⁰⁰ Pinturault, "Le handball à sept", 84.

¹⁰¹ Jean Férygnac et al., "Hand-ball pour les jeunes", *Supplément à la Revue EPS*, n.° 75 (1965): 113.

¹⁰² Pinturault, "Le handball à sept", 84.

¹⁰³ Olivier Krumbholz, entretien du 25 mai 2017.

¹⁰⁴ Lacoux, "Sport national", 58.

¹⁰⁵ Jean-Pierre Lacoux, "Les fiches d'observation", *Revue EPS*, n.° 48 (1960): 62-64; Jean-Pierre Lacoux, "Les fiches d'observation", *Revue EPS*, n.° 49 (1960): 62-3; Jean-Pierre Lacoux, "Handball", *Revue EPS*, n.° 51 (1960): 60-1.

¹⁰⁶ Jean Férygnac, "Handball, à la recherche d'un gardien de but", *Revue EPS*, n.° 50 (1960): 50.

¹⁰⁷ Lettre d'Émile Laboureau, directeur de l'ASSU aux joueurs de hand-ball convoqués pour le stage de Dinard du 14 au 20 septembre inclus du 2 juillet 1969, AN 69AJ/21, Pierrefitte-sur-Seine, France.

préconisations formulées par Louis Thorpe et Allen Schmuller¹⁰⁸, indiquant que pour qu'un geste technique ait le plus de chance de rester fixé, il faut que "le sujet soit capable de saisir la signification totale de la situation dans laquelle il se trouve en percevant des relations entre les différents éléments du but vers lequel il tend"¹⁰⁹.

Comme pour le basket-ball à cette période, ces innovations dans la démarche pédagogique traduisent une "révolution conceptuelle [...] au profit d'une entrée prometteuse centrée sur les intentions du joueur et une approche globale du jeu"¹¹⁰, avec, d'après Éric Claverie, des contenus transmis davantage focalisés sur l'organisation spatio-temporelle collective que sur les répertoires techniques de l'activité¹¹¹. En effet, entrer dans l'activité par des situations de jeu permet de découvrir des solutions collectives, de mettre en place des tactiques et de pouvoir faire preuve d'adaptabilité lors d'un match: "cette préparation technique n'est plus effectuée d'une façon isolée, mais dans des conditions plus proches du jeu, c'est-à-dire en lutte avec l'adversaire et en collaboration avec les membres de l'équipe; nous assistons donc à une préparation technique dans des conditions de tactique"¹¹². Autrement dit, les mouvements collectifs sont inscrits dans un contexte similaire à celui du match avec des partenaires et des adversaires, permettant d'étudier les relations entre eux. "L'apprentissage technique, quel qu'il soit, ne peut se séparer du jeu"¹¹³. Pour des joueurs débutants, cette entrée par le jeu permet de découvrir la notion de partenaires, d'opposition et ainsi de développer la pensée tactique pour répondre à un problème collectif. Jean Jack Denoual propose, par exemple, de capturer le plus de prisonniers collectivement pour les enfants de 6 à 8 ans¹¹⁴. Dès lors, les contenus transmis lors de l'initiation au handball sont totalement différents de ceux proposés précédemment, avec un changement de paradigme et une focale plus ciblée sur la construction de l'esprit collectif et les stratégies mises en place pour réussir, que sur la technique gestuelle. Cette évolution rejoint celle observée au rugby, avec les propositions d'approche totale centrée sur le jeu de René Deleplace¹¹⁵. Joris Vincent constate qu'"à un apprentissage historiquement construit sans opposition se subordonne la nécessité d'un travail avec opposant, condition de la formation d'un élève intelligent dans des rapports de jeu vivant"¹¹⁶.

L'intelligence motrice mentionnée par Joris Vincent renvoie à des notions de lecture de jeu, de prise de décision mais surtout d'efficacité motrice. L'entrée par le jeu constitue de ce point de vue un avantage indéniable, mis en avant notamment par le courant de la FSGT. En effet, les situations ludiques permettent de découvrir puis de travailler des aspects techniques du handball en ne se centrant que sur l'efficacité du mouvement. "L'enseignement doit maintenant viser le geste utile (sens dans le jeu et pour le joueur) et efficace (adapté à la réussite de l'action dans le rapport de force)"¹¹⁷. En étant obligés de trouver les solutions techniques et tactiques pour résoudre un problème collectif posé par la compétition ou le jeu, les joueurs sont amenés par l'éducateur à un "tâtonnement orienté, véritable situation éducative qui permet d'éviter l'erreur d'enseigner de façon

¹⁰⁸ Louis Thorpe et Allen Schmuller, *Les théories contemporaines de l'apprentissage et leur application à la pédagogie et à la psychologie* (Paris: PUF, 1956).

¹⁰⁹ Férignac et al., "La 'Technique' dans les sports collectifs", 53-4.

¹¹⁰ Éric Claverie, "Basket ball scolaire ou scolarisation du basket ball: enjeux et débats autour d'un usage en milieu éducatif" Dans *À l'école du sport. Épistémologie des savoirs corporels du XIX^{ème} siècle à nos jours*, édité par Michaël Attali et Jean Saint Martin (Louvain la Neuve: De Boeck, 2014), 81-104, 91.

¹¹¹ Claverie, "Basket ball scolaire", 95.

¹¹² Teodoresco, "Principes", 137.

¹¹³ Lacoux, "Réflexions", 85.

¹¹⁴ Jean-Jack Denoual, "Handball, vers une méthodologie", *Revue EPS*, n.° 155 (1979): 10-1.

¹¹⁵ René Deleplace, *Le rugby. Analyse technique et pédagogie* (Paris: Colin, 1966).

¹¹⁶ Joris Vincent, "D'un rugby pensé pour une élite physique et sociale à un rugby conçu pour l'éducation de masse", dans *À l'école du sport. Épistémologie des savoirs corporels du XIX^{ème} siècle à nos jours*, éd. par Michaël Attali et Jean Saint Martin (Louvain la Neuve: De Boeck, 2014), 321-52, 345.

¹¹⁷ Vincent, "D'un rugby pensé", 345.

didactique par dressage des gestes imités"¹¹⁸. Respectant cette logique de construction de situation faisant écho concrètement à la prise en compte des sciences humaines et sociales dans le domaine sportif et en EPS¹¹⁹, Marguerite Viala et Marylou Farget¹²⁰ proposent un travail de gestes techniques (dribble, passe) à partir de situations ludiques à deux telles que le "ballon-chasseur" pendant lequel un collectif, "les lapins", se déplacent en dribble et ne doivent pas se faire toucher par l'autre équipe "les chasseurs"¹²¹. En plus de ne pas s'attarder sur la réalisation du geste en lui-même, avec des critères de réalisation très précis sur le geste du dribble, laissant chaque enfant développer la technique qui lui est propre, le vocabulaire utilisé par cette situation permet de se démarquer des expressions techniques rencontrées précédemment. Une distanciation par rapport aux propositions à destination des adultes et/ou du haut-niveau se concrétise dans les pratiques, considérant désormais que l'enfant n'est pas un adulte en miniature¹²². Dans les "situations de vie", proposées par Max Esposito et Jean Pinturault, la logique du jeu libre est de rigueur: le joueur "sera libre d'explorer le milieu, où il sera libre de ses actions (seul ou/et avec les autres)"¹²³. Nous pouvons noter la consigne suivante dans leur article de la *Revue EPS* n.° 157: "Trouver les ballons et jouer. Jouer uniquement avec les mains"¹²⁴. Ces consignes sont suffisamment ouvertes, pour que chacun s'adapte en fonction de ses possibilités. En lien avec le courant de l'Éducation nouvelle, porté, entre autres, par Célestin Freinet, Maria Montessori et Édouard Claparède, et plus spécifiquement en éducation physique par Pierre Parlebas¹²⁵, les propositions de ces deux techniciens du handball ne contraignent donc que très peu l'activité des joueurs. La réussite de ce type de situation s'inspire d'une hypothèse piagétienne, reprise pour un public d'enfants et d'adolescents par Marguerite Viala et Marylou Farget, selon lesquelles "la conduite du joueur est toujours intelligente parce qu'elle est une réponse adaptée à la situation"¹²⁶. Autrement dit, cette construction est personnelle et adaptée à la situation, résultante de la découverte du joueur. L'approche pédagogique désormais proposée, basée sur l'efficacité, permet, de ce fait, de ne pas transmettre à tous un même geste "extérieurement identique", mais de respecter "un STYLE propre" en fonction des caractéristiques personnelles¹²⁷ et des perceptions issues de la situation jouée.

Conclusion

Les années 1960 et 1970 sont marquées par une évolution de la représentation des sports collectifs, traduite dans les nombreux outils mis en place pour le handball par la DTN de la FFHB dont la majorité de ses membres appartient au milieu de l'EPS. Avec la Revue EPS comme vecteur de diffusion principal des connaissances technico-tactiques, la confusion entre les propositions à destination du monde fédéral et du monde scolaire est fréquente, à l'instar du football avec Georges

¹¹⁸ Le Boulch, "Les problèmes de formation", 40-1.

¹¹⁹ En France, les années 1960 et 1970 sont marquées par la «déferlante des sciences humaines» (Dosse, *«Histoire du structuralisme»*), notons, par exemple, l'ouvrage de Loisel, *Les bases psychologiques de l'éducation physique* (1935) peu diffusé dans l'entre-deux-guerres mais dont la réédition de 1955 est un succès (Jacques Gleyste, «Les méthodes actives (l'Éducation Nouvelle) en éducation physique et sportive. Le rôle décisif d'Ernest Loisel (1882-1943)», *Stadion, International Journal of Sport History*, n.° 37, Berlin, Academia Verlag, (2012), 15-32).

¹²⁰ Marguerite Viala est professeur d'EPS, ex-internationale, conseillère technique nationale, entraîneur de l'équipe de France féminine de handball. Marylou Farget est également ancienne internationale.

¹²¹ Marguerite Viala et Marilou Farget, *Hand-ball, L'enfant et l'activité physique et sportive*, Mémento CPS FSGT (Paris: Armand Colin-Bourrellet, 1975), 10.

¹²² Le Boulch, "Les problèmes de formation", 40.

¹²³ Max Esposito et Jean Pinturault, "Le handball et les objectifs de l'EPS", *Revue EPS*, n.° 157 (1979): 14-5.

¹²⁴ Esposito et Pinturault, "Le handball et les objectifs de l'EPS", 14-5.

¹²⁵ Willy Hagedet, "L'éducation corporelle à l'épreuve d'un idéal démocratique: l'œuvre subversive de Pierre Parlebas (1950-2020)" (Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté, 2020).

¹²⁶ Viala et Farget, "Hand-ball", 49.

¹²⁷ DTN, Commission de recherche et de documentation, «Les tirs de l'aile», 61.

Boulogne et Joseph Mercier¹²⁸. Aussi, ce sont à la fois les évolutions scientifiques associées au milieu fédéral, les nouvelles conceptions d'éducation mais aussi les intentions pédagogiques qui sont à la source du renouvellement de représentation d'un sport collectif tel que le handball.

D'une part, le caractère collectif du handball est mis en évidence, mettant de côté la représentation à partir d'une somme de pratiques athlétiques. Il induit une réelle volonté de prendre en considération la complexité interne des sports collectifs avec la dialectique entre l'attaque et la défense où la réversibilité des rôles prend tout son sens. L'objectif qui correspond aussi aux débats en EPS, est de sortir d'une approche techniciste et d'une conception individualiste, pour s'approcher d'une adaptation à la réponse motrice de l'adversaire par des techniques et tactiques variées, spécifiques à chaque sport collectif. L'évolution de la conception du handball correspond pleinement aux éléments constitutifs de la classification des activités sportives proposées par Pierre Parlebas, avec une focale sur la notion d'incertitude liée aux adversaires¹²⁹.

D'autre part, fort de cette nouvelle conception du handball, les entraînements se trouvent, progressivement, orientés vers des principes généraux vérifiant cette analyse, avec notamment plus de poids accordé aux phases jouées, privilégiant la découverte, la lecture de jeu et la construction d'un geste efficace plutôt qu'une reproduction de forme. Ces modifications s'inscrivent en continuité avec les sciences humaines appliquées au sport à cette période et notamment les questions motivationnelles. Ce facteur d'engagement est fortement pris en considération au handball, puisqu'il s'inscrit en continuité avec la philosophie poursuivie: "le plus grand des plaisirs c'est amener quelqu'un à respirer, à vivre, à s'exprimer. Il faut donc le placer dans des situations qui lui permettent de réaliser ses aspirations jusqu'alors contenues"¹³⁰. L'utilisation immédiate du ballon et la construction de séances autour de jeux correspondent au besoin hédoniste, de plus en plus recherché dans la société des années 1970, se détachant des principes précédents d'apprentissage de gestes à vide.

Cependant, comme toute transformation, ce processus est relativement lent et induit donc une grande disparité sur l'ensemble du territoire. Le milieu des années 1970 marque réellement le tournant dans la prise en compte de la complexité tactique faite d'opposition et de coopération, avec le passage d'une approche additionnelle des techniques¹³¹ à une approche plus systémique, reprenant la formule de René Bouet "l'avec-contre". Autrement dit, de nouveaux contenus à transmettre aux joueurs sont nécessaires pour pouvoir s'adapter et jouer «avec les siens contre les autres»¹³² à partir de principes généraux offensifs et défensifs liés à la réversibilité des rôles. Avancé pour le basket-ball dès le début des années 1960 avec Mérand qui préconise une centration sur un objet non immédiatement visible à savoir "le rapport de forces entre deux équipes"¹³³, cet abandon de la méthode d'analyse point par point transforme les représentations de l'activité ainsi que les procédés d'enseignement et d'entraînement.

¹²⁸ Laurent Grün, "L'enseignement scolaire du football: un développement contrarié (1890 à nos jours)" dans *L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies 1881-2011*, éd. par Cécile Ottogalli et Philippe Liotard (Clapiers: AFRAPS, 2012), 281-93, 288.

¹²⁹ Pierre Parlebas, *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice* (Paris: INSEP, 1981).

¹³⁰ Mandin, *Mon Testam'hand*, 76.

¹³¹ Le constat proposé suite aux championnats du monde de 1964 symbolise cette représentation: "la défense collective ne vaut que par la somme des techniques individuelles" (Lacoux J-P, "Réflexions après les championnats du monde", *Revue EPS*, n.° 72 (1964): 86, tout comme la création du critérium annuel du "Jeune handballeur" où les épreuves renvoient à un concours de démonstrations techniques ["Critérium du jeune hand-balleur", *Bulletin fédéral*, n.° 4 (1964): 6].

¹³² Pinturault J., entretien du 13 janvier 2016.

¹³³ Mérand R., "Le basket-ball, jeu simple", *Revue EPS*, n.° 52 (1960).

Bibliographie

- Attali, Michaël. "Le hand-ball: l'invention d'un sport scolaire?". Dans *À l'école du sport. Épistémologie des savoirs corporels du XIX^{ème} siècle à nos jours*, édité par Michaël Attali et Jean Saint Martin, 233-263. Louvain la Neuve: De Boeck, 2014.
- Berstein, Serge. *Nouvelle histoire de la France contemporaine. 17, la France de l'expansion. 1, La République gaulloise, 1958-1969*. Paris: Seuil, 1989.
- Cailletaud, René. "Handball, combattre l'anti-jeu". *Revue EPS*, n.° 61 (1962).
- Cardin, Lise, Daphné Bolz et Jean Saint-Martin. "Nelson Paillou et la transformation du handball en France (1942-1982): entre discours et réalité". *Stadion*, n.° 44 (2020): 366-89.
- Chovaux, Olivier. "Football association et mise en forme sportive de l'éducation physique scolaire: une capillarité singulière?". Dans *À l'école du sport. Épistémologie des savoirs corporels du XIX^{ème} siècle à nos jours*, édité par Michaël Attali et Jean Saint Martin, 167-198. Louvain la Neuve: De Boeck, 2014.
- Clare, Michel. "Le colloque de Vichy commence ce matin. Les techniciens du sport français et international rassemblés", *L'Équipe*, 27 avril 1964, ANMT 2009 015 301, Roubaix, France.
- Clare, Michel. "Les conceptions de Bonnet (ski) et de Gallagher (natation) ont passionné les observateurs du Colloque de Vichy", *L'Équipe*, 5 mai 1964.
- Claverie, Éric. "Basket ball scolaire ou scolarisation du basket ball: enjeux et débats autour d'un usage en milieu éducatif". Dans *À l'école du sport. Épistémologie des savoirs corporels du XIX^{ème} siècle à nos jours*, édité par Michaël Attali et Jean Saint Martin, 81-104. Louvain la Neuve: De Boeck, 2014.
- Combaut, René. "Le rugby éducatif. Sa nécessité – sa valeur éducative". *Rugby*, n.° 563 (1956).
- Costantini, Daniel. *Historique des évolutions du jeu et de l'entraînement des origines du handball à nos jours*. n.d. (env. 2008), Archives privées Daniel Costantini.
- Costantini, Daniel. *Le glossaire du handball*. Paris: FFHB, 2005.
- Crozier, Michel et Erhard Friedberg. *L'acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil, 1977.
- De Rette, Jacques. "La République des Sports au lycée de garçons de Calais". Colloque de Vichy, 1966, ANMT 2009 015 301, Roubaix, France.
- Deleplace, René. *Le rugby. Analyse technique et pédagogie*. Paris: Colin, 1966.
- Denoual, Jean-Jack. "Handball, vers une méthodologie", *Revue EPS*, n.° 155 (1979): 10-1.
- Denoual, Jean-Jack. "L'entraînement technique du débutant", *Revue EPS*, n.° 166 (1980).
- Dosse, François. *Histoire du structuralisme*. Paris: La Découverte, 1991.
- DTN, Commission de recherche et de documentation. "Le gardien de but". *Revue EPS*, n.° 113-114 (1972).
- DTN, Commission de recherche et de documentation. "Le gardien de but". *Revue EPS*, n.° 113 (1972).
- DTN, Commission de recherche et de documentation. "Les tirs de l'aile". *Revue EPS*, n.° 91 (1968).
- DTN, Commission de recherche et de documentation. "VII^{ème} championnats du monde". *Revue EPS*, n.° 104 (1970).
- Durand, Marc. *L'enfant et le sport*. Paris: PUF, 1987.
- Esposito, Max et Jean Pinturault. "Le handball et les objectifs de l'EPS". *Revue EPS*, n.° 157 (1979): 14-5.
- Férignac, Jean, Serge Gelé, Jean-Pierre Lacoux et Jean-Claude Thomas. "Hand-ball pour les jeunes". *Supplément à la Revue EPS*, n.° 75 (1965).
- Férignac, Jean, Serge Gelé, Jean-Pierre Lacoux et Jean-Claude Thomas. "La 'Technique' dans les sports collectifs". Dans *Compte-rendu du colloque international Sports collectifs, Vichy 1965*, édité par Ministère de la Jeunesse et des Sports, Direction des sports. Paris: Éditions d'art, 1967.

- Férignac, Jean, Serge Gelé, Jean-Pierre Lacoux et and Jean-Claude Thomas. "Hand-ball pour les jeunes", *Supplément à la Revue EPS*, n.° 75 (1965).
- Férignac, Jean. "Handball, à la recherche d'un gardien de but". *Revue EPS*, n.° 50 (1960).
- Firan, Haralambie. "Le trophée des Carpates". *Revue EPS*, n.° 127 (1974).
- Gleyse, Jacques. "Les méthodes actives (l'Éducation Nouvelle) en éducation physique et sportive. Le rôle décisif d'Ernest Loisel (1882-1943)". *Stadion, International Journal of Sport History*, n.° 37 (2012): 15-32.
- Grimmer, Claude. *1968 dans le monde*. Paris: La Martinière, 2008.
- Grün, Laurent. "L'enseignement scolaire du football: un développement contrarié (1890 à nos jours)". Dans *L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies 1881-2011*, édité par Cécile Ottogalli et Philippe Liotard, 281-93. Clapiers: AFRAPS, 2012.
- Hugedet, Willy. "L'éducation corporelle à l'épreuve d'un idéal démocratique: l'œuvre subversive de Pierre Parlebas (1950-2020)". Thèse de doctorat. Université de Franche-Comté, 2020.
- Lacoux, Jean-Pierre. "Handball". *Revue EPS*, n.° 51 (1960): 60-1.
- Lacoux, Jean-Pierre. "Les fiches d'observation". *Revue EPS*, n.° 48 (1960): 62-4.
- Lacoux, Jean-Pierre. "Les fiches d'observation". *Revue EPS*, n.° 49 (1960): 62-3.
- Lacoux, Jean-Pierre. "Réflexions après les championnats du monde". *Revue EPS*, n.° 72 (1964).
- Lacoux, Jean-Pierre. "Sport national, handball, la France aux championnats du monde". *Revue EPS*, n.° 57 (1961).
- Ladegaillerie, Jean et Jean Tirman. "L'A.B.C du handball à 7", *Supplément à la Revue EPS*, n.° 79 (1966).
- Le Boulch, Jean. "Les problèmes de formation des joueurs de sports collectifs". Dans *Compte-rendu du colloque international Sports collectifs, Vichy 1965*, édité par Ministère de la Jeunesse et des Sports, Direction des sports, 40-2. Paris: Éditions d'art, 1967.
- Le Boulch, Jean. "Les problèmes de formation des joueurs de sports collectifs". *Les cahiers scientifiques d'éducation physique*, n.° 3 (1965).
- Le Goff, Jean-Pierre. *Mai 68, l'héritage impossible*. Paris: La découverte, 1998.
- Mahlo, Friedrich. *L'acte tactique en jeu: son éducation dans l'enseignement sportif du 1er degré*. Paris: Vigot Frères, 1969.
- Mandin, Maurice. *Mon Testam' hand*. Heliadis Knowledge management, 2013.
- Maslow, Abraham. *Motivation and personality*. New York: Harper & Brothers, 1954.
- Mérand, Robert. "Le basket-ball, jeu simple". *Revue EPS*, n.° 52 (1960).
- Neill, Alexander Sutherland. *Libres enfants de Summerhill*. Paris: Maspéro, 1960.
- Parlebas, Pierre. "L'EP en miettes". *Revue EPS*, n.° 85 (1967): 7-15.
- Parlebas, Pierre. "Sports collectifs et socialisation". *Revue des CEMEA*, n.° 315 (1977).
- Parlebas, Pierre. *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris: INSEP, 1981.
- Paulhac, Jean. "Préambule terminologique". Dans *Compte-rendu du colloque international Sports collectifs, Vichy 1965*, édité par Ministère de la Jeunesse et des Sports, Direction des sports. Paris: Éditions d'art, 1967.
- Petschaelis, Berndt et Wolf Dieter Schmiedt. "La préparation du gardien de but". *Revue EPS*, n.° 150 (1978): 20-4.
- Pinturault, Jean. "Aux championnats du monde 1967, commentaires et remarques-éléments de base du jeu". *Revue EPS*, n.° 87 (1967).
- Pinturault, Jean. "L'enfant, le jeu, le handball". *Revue EPS*, n.° 138 (1976).
- Pinturault, Jean. "Le handball à sept, jeu scolaire". *Revue EPS*, n.° 69 (1964): 83.

- Poulain, Robert. "Considérations sur la tactique dans les sports collectifs". Dans *Compte-rendu du colloque international Sports collectifs, Vichy 1965*, édité par Ministère de la Jeunesse et des Sports, Direction des sports. Paris: Éditions d'art, 1967.
- Ricard, René et Jean Pinturault. *Le hand-ball à 7. Technique, tactique, entraînement et condition physique*. Paris: Bornemann, 1964.
- Teodoresco, Leon. "Principes pour l'étude de la tactique commune aux jeux collectifs et leur corrélation avec la préparation tactique des équipes et des joueurs". Dans *Compte-rendu du colloque international Sports collectifs, Vichy 1965*, édité par Ministère de la Jeunesse et des Sports, Direction des sports, 122-38. Paris: Éditions d'art, 1967.
- Teodoresco, Leon. *Théorie et méthodologie des jeux sportifs*. Paris: Les éditeurs français réunis, 1977.
- Thorpe, Louis et Allen Schmuller. *Les théories contemporaines de l'apprentissage et leur application à la pédagogie et à la psychologie*. Paris: PUF, 1956.
- Vangioni, Jean. "Initier au handball". *Revue EPS*, n.° 131 (1975).
- Vergnioux, Alain et Jean-Marc Lemonnier. "Les adolescents des années 60: Salut les copains!". *Le Télémaque*, n.° 38 (2010): 87-100.
- Viala, Marguerite et Marilou Farget. *Hand-ball, L'enfant et l'activité physique et sportive, Mémento CPS FSGT*. Paris: Armand Colin-Bourrelier, 1975.
- Vincent, Joris. "D'un rugby pensé pour une élite physique et sociale à un rugby conçu pour l'éducation de masse". Dans *À l'école du sport. Épistémologie des savoirs corporels du XIXème siècle à nos jours*, édité par Michaël Attali et Jean Saint Martin, 321-52. Louvain la Neuve: De Boeck, 2014.
- Vonnard, Philippe, Nicolas Sbeti et Grégory Quin. *Beyond Boycotts, Sport during Cold War in Europe*. Munich: De Gruyter, 2017.

JACQUES DE RETTE, UN PASSEUR CULTUREL EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE?

Jacques de Rette, a cultural ferryman in physical education and sport?

Jacques de Rette, ¿un barquero cultural en la educación física y el deporte?

Cyril POLYCARPE¹ , Sacha THIEBAUD² , Jean-Jacques DUPAUX³

¹ Université de Bourgogne-Franche-Comté, Laboratoire C3S (Francia)

² Université de Bourgogne-Franche-Comté, Laboratoire C3S (Francia)

³ Professeur agrégé EPS (Francia)

Résumé

Jacques de Rette, connu pour la réalisation et la diffusion nationale de l'organisation de l'éducation physique conçue comme une République des sports au milieu des années 1960 (Vivier, Loudcher 2006), a d'abord mené cette expérience à Calais. Avant cette période, à travers des documents diffusés par ses soins, il expérimente et développe une éducation physique originale, liant un particularisme territorial à Calais et la transformation de l'éducation physique. Dès 1959 par l'intermédiaire des revues EPS et Hyper, Jacques de Rette soumet à la discussion une série d'articles explicatifs de sa proposition afin de les enrichir. Plus tard, ses propositions prendront la forme d'une diffusion ronéotypée. Les idées et expérimentations présentées dépassent largement les principes de l'époque, et encouragent à une professionnalisation de l'enseignant, en tant qu'éducateur. Jacques de Rette prône une rénovation des contenus dans la discipline en mettant en avant la culture, l'autonomie et la responsabilité de l'élève, autant de nouveaux savoirs à dispenser par l'entrée de la santé. La diffusion d'un document ronéotypé questionne les enseignants de la discipline sur un nouveau rôle d'éducateur au début des années 1960. Les enjeux éducatifs définis par l'auteur posent ainsi la question de la place des enseignants et des contenus d'éducation physique, au moment de l'arrivée au pouvoir de la Ve République et du d'une politique sportive affirmée jusque dans les murs de l'école. Ces documents et articles, peu étudiés dans la littérature scientifique (Landry 1988), seront analysés sous le prisme de l'histoire culturelle afin de saisir les processus de diffusion et d'acculturation. L'expérience de Calais constitue le point de départ d'une nouvelle dynamique des savoirs enseignés par Jacques de Rette qui prend alors le rôle de passeur culturel. Il espère ainsi diffuser sa vision sur le territoire national.

Mots-clés: Jacques de Rette, passeur culturel, éducation physique, dossier technique, santé

Abstract

Jacques de Rette, known for the realization and national diffusion of the organization of physical education conceived as a Republic of Sports in the mid-1960s (Vivier, Loudcher 2006), first conducted this experiment in Calais. Before this period, through documents distributed by him, he experimented and developed an original physical education, linking a territorial particularity in Calais and the transformation of physical education. As early as 1959, through the EPS and Hyper magazines, Jacques de Rette submitted a series of articles explaining his proposal for discussion and enrichment. Later on,

his proposals took the form of a mimeographed publication. The ideas and experiments presented went far beyond the principles of the time and encouraged the professionalisation of the teacher as an educator. Jacques de Rette advocated a renovation of the contents in the discipline where he innovated the culture, autonomy and responsibility of the pupil, as much new knowledge to be dispensed through the entrance of health. The distribution of a mimeographed document questioned the teachers of the discipline on a new role of educator at the beginning of the 1960s. The educational issues raised by the author thus raise the question of the place of teachers and the content of physical education at the time of the arrival in power of the Fifth Republic and of the whole sport. These documents and articles, little studied in the scientific literature (Landry 1988), will be analysed under the prism of cultural history in order to understand the processes of diffusion and acculturation. The history of Calais constitutes the starting point of a new dynamic of knowledge taught by Jacques de Rette, who then took on the role of cultural mediator. He hopes to spread his vision throughout the country.

Keywords: Jacques de Rette, cultural facilitator, physical education, technical file, health

Resumen

Jacques de Rette, conocido por la realización y la difusión nacional de la organización de la educación física concebida como República del Deporte a mediados de los años 60 (Vivier, Loudcher 2006), realizó por primera vez esta experiencia en Calais. Antes de este periodo, a través de los documentos que difundió, experimentó y desarrolló una educación física original, vinculando una particularidad territorial en Calais y la transformación de la educación física. Ya en 1959, a través de las revistas EPS e Hyper, Jacques de Rette presentó una serie de artículos en los que explicaba su propuesta de debate y enriquecimiento. Más tarde, sus propuestas tomaron la forma de una publicación mimeografiada. Las ideas y los experimentos presentados iban más allá de los principios de la época y fomentaban la profesionalización del profesor como educador. Jacques de Rette abogó por una renovación de los contenidos en la disciplina donde innovó la cultura, la autonomía y la responsabilidad del alumno, tanto como los nuevos conocimientos a dispensar a través de la entrada de la salud. La distribución de un documento mimeografiado interpelaba a los profesores de la disciplina sobre un nuevo papel de educador a principios de los años 60. Las cuestiones pedagógicas planteadas por el autor plantean, pues, la cuestión del lugar de los profesores y del contenido de la educación física en el momento de la llegada al poder de la Quinta República y de todo el deporte. Estos documentos y artículos, poco estudiados en la literatura científica (Landry 1988), se analizarán bajo el prisma de la historia cultural para comprender los procesos de difusión y aculturación. La historia de Calais constituye el punto de partida de una nueva dinámica de conocimiento impartida por Jacques de Rette, que asumió entonces el papel de mediador cultural. Espera extender su visión por todo el país.

Palabras clave: Jacques de Rette - animador cultural - educación física - expediente técnico - salud

Introduction

Dans le monde de l'éducation physique et sportive, Jacques de Rette est connu pour la mise en place d'une République des sports à Calais au milieu des années 1960 (Loudcher et Vivier 2004 et 2006). Lorsque ce dernier raconte la naissance de cette expérience, il précise "voilà 20 ans que nous enseignons, et très tôt, nous avons été saisis par ce malaise, par l'espèce de décalage entre ce que nous proposons, et les intérêts des enfants" (de Rette 1969, 52). Dès sa sortie de l'ENSEPS en 1948, est évoquée la nécessité d'adapter l'enseignement au monde qui change et de prendre en compte la jeunesse, et sa santé, comme une évidence de reconstruction et de progrès national. En effet, ses voyages à l'étranger notamment en Pologne et au Canada, lui permettent de comparer les situations internationales en cette décennie 1960 avec des conceptions très différentes et qui confirment ses intuitions pour que "l'Éducation Physique accomplisse sa mutation sous peine de devenir une discipline dépassée, puis délaissée par la jeunesse" (de Rette 1969, 53). En nous appuyant sur ses premières contributions publiées dans la revue EPS et de l'Association des anciens élèves de

l'ENSEPS, parue entre 1958 et 1962, nous pouvons mieux comprendre les idées et l'état d'esprit qui anime l'auteur dans sa volonté de rénover l'éducation physique. Face aux références officieuses (*Vers une EP méthodique*, 1949) et officielles de l'EPS (Instructions de 1959), qui imposent une gymnastique construite et fonctionnelle dans les leçons et la poussée d'une EP sportive portée par l'INS puis par l'ENSEPS, Jacques de Rette, quant à lui, tente de convaincre du bien-fondé de sa vision: une éducation physique éclectique qui transmet des savoirs et des connaissances constamment réactualisées à partir de la thématique santé. Ainsi, nous le considérons comme un passeur culturel, selon le concept développé par Jean-Michel Zakhartchouk (1999, 2006). En effet, Simard (2002) affirme que c'est par la pédagogie que l'enseignant arrive à jouer le rôle de passeur, où "par cet effort pour adapter la culture aux besoins et aux capacités des élèves et cet effort pour amener les élèves à faire face aux exigences de la culture". Ainsi, ce concept de passeur culturel procure un rôle précis à l'enseignant, celui de favoriser le dialogue dans sa classe et d'entretenir: "un lien dynamique avec la culture dans toutes ses dimensions, permettant ainsi aux élèves de faire des découvertes, de développer un regard critique et de faire des apprentissages significatifs, puisque culturellement ancrés" (Nadeau 2021). Nous pouvons donc poser la question suivante, pourquoi la santé devient-elle le savoir central de la pédagogie enseignée dans le projet éducatif en EP de Jacques de Rette? Son ambition tient en cette perspective: permettre à la jeunesse de maintenir sa santé tout au long de la vie par une formation liée aux pratiques physiques et aux loisirs sportifs qui les entourent.

Il s'agit de resituer le projet pédagogique de Jacques de Rette, associé à la santé, dans un parcours biographique et dans une œuvre pédagogique plus large durant la décennie 1960. Il expose une conception de l'EPS très avant-gardiste et militante: "L'éducation physique actuelle a effectivement BESOIN d'être: défendue, définie, expliquée, commentée; nous devons, donc, nous considérer comme des militants de l'EP" (de Rette 1958), pour faire connaître le rôle de l'EPS dans la société. Le professeur de Calais encourage les enseignants d'EP à investir le domaine de l'éducation, tant sur le plan scientifique que sur le plan institutionnel de l'administration scolaire.

Ainsi, les publications explicatives de la pensée de Jacques de Rette, au sein de la Revue EPS, puis son dossier technique, imprimé par la suite sous le titre *Entraîne-toi*, invective qui très tôt place l'élève au centre de sa méthode d'apprentissage. Il contribue aux discours exprimés sur le renouvellement de la culture physique et, plus largement, d'une nouvelle représentation de l'être à former. Cet auteur participe ainsi à la mutation du regard porté sur l'élève, la santé, devenant le savoir principal de la discipline scolaire: EPS.

Cet article vise donc à restituer le rôle de Jacques de Rette dans cette décennie des années 1960 de l'EP, où il initie une génération de collégiens et d'enseignants d'EP à de nouvelles manières de penser les contenus et savoirs et la place de sa discipline dans le système éducatif français. En développant cette nouvelle approche, il apporte un nouveau regard sur l'enjeu de l'EP et les formes de disciplinarisation du corps. La biographie herméneutique sera ici employée, selon la définition de Paul Ricoeur, car "*pour comprendre un texte, il faut avoir compris l'œuvre, mais pour comprendre l'œuvre, il faut avoir compris les textes*" (Ricoeur 1975). Cette démarche a pour ambition d'éclairer les transformations collectives qui s'opèrent autour des représentations du corps et des projets d'émancipation qui caractérisent la place de la santé en EP. Grâce à un ensemble d'archives et articles peu exploités, Jacques de Rette se révèle en formidable passeur culturel à l'écoute des attentes des jeunes générations collégiennes du début des années 1960 face à la gymnastique suédoise de Pierre Seurin et à une EP exclusivement sportive.

1. La santé, objet du projet de Jacques de Rette

1.1. Calais, un laboratoire pour le projet de Jacques de Rette

En 1948, Jacques de Rette est classé quatrième au CAPEPS (promotion ENSEP 45-48). L'international universitaire de handball est nommé à Calais. Né en 1925 dans cette ville du nord, il est un élève brillant qui "s'ennuie" (Heluwaert 2009, 440), mais aussi un "mauvais garnement" (de Rette 1958). Après ses études à l'ENSEP (où il sera classé 6e au concours d'entrée et 4e au CAPEPS), il est nommé dans son ancien établissement et "découvre la triste réalité d'une éducation

physique sans équipements proposée à des enfants en blouse et galoches" (Heluwaert 2009, 440). Le projet éducatif de Jacques de Rette ne peut se comprendre sans revenir sur le contexte sanitaire ainsi que les bouleversements socio-économiques après la Seconde Guerre mondiale dans le département du Pas-de-Calais. Le Calaisien Jacques de Rette est affecté au collège de sa ville natale en 1948 (Polycarpe et Dupaux 2021) et est alors confronté aux conséquences de la guerre. La situation économique et matérielle l'affecte profondément, et son projet pédagogique tente d'apporter une réponse aux jeunes. Calais a subi de lourdes pertes civiles, où 23 000 morts civiles (Chovaux 2017) ont été enregistrés par l'ensemble des communes de la région nord-pas-de-calaisienne, mais la crise est tout autant sanitaire. L'indicateur de la mortalité infantile démontre la gravité des faits: 5 % avant la guerre à 77 % à la libération pour la région (Roger 2011 et 2007), atteignant 100 % pour la ville de Tourcoing. En corrélation avec ces chiffres alarmants, les moyennes statistiques des mensurations des adolescents renouent avec les statistiques enregistrées au début du siècle (Chovaux 2017). Ce constat local est observé par le jeune Jacques de Rette. Pour lui, la jeunesse représente l'avenir régional et national. Cependant, cette crise sanitaire est aggravée par d'autres phénomènes: une pénurie alimentaire liée notamment à une crise de main d'œuvre et un secteur agricole dévasté suite aux bombardements réguliers et par l'intensité des combats (Allart 2017). Les infrastructures détruites ou rendues inutilisables font de Calais, détruite à 73 %, la ville la plus touchée au sein du département le plus dévasté sur le plan national (Chélini 2017). Ces difficultés renforcent l'idée d'un désastre sanitaire et posent la question de la reconstruction économique et industrielle de la région et de ces habitants. Pour lui les objectifs de l'EP doivent être envisagés autrement, comme il écrit en 1958: "Je pense qu'actuellement la grande majorité des profs est d'accord sur l'aspect n.° 1 de notre travail qui est la santé" (de Rette 1958). Pour l'auteur, l'EP doit être construite avec et par l'élève. Selon lui, ils doivent comprendre et adhérer aux pratiques physiques qui ne doivent plus être conçues comme une simple exécution mécanique des exercices. Les techniques des corps deviennent pour Jacques de Rette une impérieuse nécessité, mais à partir de nouvelles perspectives éducatives. La santé de l'élève ne passe pas seulement par "l'accroissement des moyens de l'éducation physique" (Loudcher, Vivier, *dernière page tableau* 1989), il est indispensable de tenir compte de ses conditions de vie, de travail scolaire et de son alimentation. En cela, il adhère, selon nous, à la définition de la santé de l'Organisation mondiale de la santé en 1949: "un état de complet bien-être physique, mental et social". Et pour l'auteur, la prise en compte d'autres facteurs est du ressort du professeur d'EPS afin d'adapter les moyens physiques. Le professeur ne doit plus appliquer une méthode, mais construire un programme d'exercices et d'activités adaptés aux manques et aux potentialités de ses élèves. Durant la décennie 1950, les statistiques nationales indiquent que Calais connaît une reprise agricole et économique fortement ralentie en comparaison du territoire national. Cette lente reprise est consécutive à l'absence de matériels en nombre suffisant et qui ne peuvent être palliés par la main-d'œuvre locale en raison du rationnement alimentaire et d'une malnutrition constatée des Calaisiens (Allart 2017). Cette situation laisse apparaître le problème de la surveillance de l'alimentation pour un bon développement des corps et un individu en bonne santé. Toute reprise économique et élévation sociale, mots d'ordre de la décennie 1950 selon les directives des politiques nationales, est difficile dans la région du Pas-de-Calais où les filières industrielles implantées restent dépendantes de l'importation de matière première du territoire, tel que la laine (Chélini 2017) pour la filière textile.

Les conséquences sociales pour le Pas-de-Calais sont accentuées par un classement sur lequel Jacques de Rette prend appui pour son projet. Ce département est classé dans le quart inférieur des départements pour l'équipement des ménages en eau courante, soit le 66^{ème} département, le 84^{ème} pour l'équipement en douche ou baignoire et le 88^{ème} pour l'installation d'un chauffage central. Enfin, l'offre de santé demeure la plus faible de France pour les effectifs médicaux par habitant (Chélini 2017). L'impact de ces chiffres sur la qualité de vie des Calaisiens, et donc leur santé, rejaille sur l'image de sa population, sa qualité de vie, son bien-être et sa santé. Pour Jacques de Rette, cette situation est à associer au niveau d'instruction donné où le Pas-de-Calais est classé 72^{ème} des départements français, 89^{ème} pour la proportion de jeunes possédant un diplôme supérieur au

certificat d'études primaires, 75^{ème} en ce qui concerne l'équipement des ménages en biens durables et 78^{ème} pour le niveau d'épargne. Telle est la spécificité du territoire calaisien qui voit sa reconstruction matérielle, économique et sociale ralentie et avec elle les problématiques sanitaires de reconstruction des corps perdurer et pénétrer les années 1950 de manière relativement exclusive sur le territoire national (Gillet 1975).

1.2. Régénérer les corps, reconstruire le territoire

En 1987, au cours d'un entretien avec Gilles Landry, Jacques de Rette explique que "lancé dans la carrière, pétri de bonnes intentions, je ne tardais pas à déchanter. De réflexion en réflexion, je m'apercevais que le pédagogue peut intéresser avec à peu près n'importe quoi, mais que les motifs qui l'animent ne sont pas forcément eux qui font bouger les élèves" (Landry 1988). Ses observations de la situation sanitaire et sociale de sa région l'encouragent à considérer la prise en compte de l'élève et de sa santé comme indispensables pour mieux le connaître et l'amener à se construire en tant qu'individu trouvant sa place dans ce monde fait de progrès. Selon le jeune professeur, la leçon d'EP, qui a pour finalité l'épanouissement de l'élève, est construite pour qu'il participe et soit actif. Ce projet pédagogique s'inspire certainement des pratiques de l'école nouvelle.

Jacques de Rette est pris en étau entre les instructions ministérielles du 1er octobre 1945, bien qu'elles présentent une finalité hygiénique de redressement et de reconstruction des corps, mais inachevée, selon lui, et la promotion de la santé des élèves avec l'avènement du sport éducatif et des loisirs (Magnane 1964). Ces prescriptions officielles consistent à adapter l'intensité de l'effort à l'état physique de l'élève et visent le développement normal de celui-ci par des exercices de rééducation issus de la gymnastique suédoise, d'exercices de maintien et utilitaires. Pour l'enseignant, cette gymnastique n'a pas pour vocation de répondre à la finalité hygiénique encouragée et à son objectif de santé, mais à une rééducation temporaire des corps. La critique de la "gymnastique de grand-père" (de Rette 1960) est centrée sur la reproduction mécaniciste du mouvement démontré par l'enseignant ce qui la rend déshumanisante. Même si cette éducation physique, encouragée par de nombreux médecins, vise la santé, l'élève n'est pas en mesure d'en comprendre les déterminants afin de construire les conditions nécessaires à sa vie personnelle et tout au long de sa vie. Ainsi, Jacques de Rette encourage l'adaptation pédagogique de l'enseignement aux spécificités territoriales de Calais, notamment par l'avènement des méthodes sportives prônées Maurice Baquet durant la décennie 1950. Cette adaptation serait plus à même de répondre aux objectifs des plans quinquennaux, tant dans le domaine des quotas de production que par la performance demandée en remontant dans les classements des pays industrialisés. Ainsi, de nouvelles valeurs sont encouragées: le dépassement de soi, réduire les inégalités sociales par l'utilité du travail, confortant la conception normative de la santé (Loudcher, Vivier 1999).

L'enseignant calaisien se différencie, en exprimant le souhait d'amener les élèves "à mieux connaître leur valeur physique ainsi que toutes les techniques utiles pour améliorer leur santé afin qu'ils soient toujours en forme" (de Rette 1962a), par une réflexion sur leurs problèmes et par l'acquisition de connaissances théoriques. Cette nouvelle méthode pédagogique est une adaptation à une réalité territoriale observée. Elle propose à l'élève de construire ses savoirs, qui ne sont plus exclusivement des savoir-faire. La praxéologie est encouragée par un bloc technologico-théorique (Chevallard 1997) qui donne sens à l'action de l'enseignant par une mise en œuvre technique afin de répondre à une tâche d'engagement de l'élève.

Chaque chapitre est structuré autour d'"un problème posé en général" (de Rette 1960a) qui constitue l'intitulé de celui-ci et la réponse. Par exemple, le chapitre est ainsi dédié à l'échauffement avec l'intitulé "échauffe-toi" dans lequel l'enseignant insiste sur l'importance du problème abordé, en l'occurrence la nécessité d'un bon échauffement pour sauvegarder son intégrité physique lors de l'exercice. Ainsi, il pose la question du "Pourquoi s'échauffer" où le mélange de la modernité de la société des années 1960 et la mécanique du corps s'emboîte pour illustrer qu'"un bon automobiliste laisse toujours chauffer son moteur avant de mettre sa voiture en route. Pourquoi vouloir faire autrement avec ton organisme et risquer des accidents?" (de Rette 1962a). Ce savoir répond à un

problème posé à partir d'une question simple: "Comment s'échauffer". Jacques de Rette le définit de la manière suivante, "Assouplir toutes les articulations, faire jouer tous les groupes musculaires et plus spécialement ceux qui vont être sollicités, terminer par une course." Le savoir recommandé, ou connaissance distillée, est une aptitude, selon la logique prescrite par les Instructions Officielles de 1959, permettant d'évaluer l'autonomie et le comportement de l'élève face au problème visé. Jacques Rette insiste sur le fait que la qualité de l'échauffement se vérifie visuellement: "Tu dois avoir acquis une légère sudation". L'objectif est de confronter l'élève aux problèmes de sa santé et de lui apporter les savoirs nécessaires pour y répondre. Au sein de trois chapitres du dossier technique, respectivement intitulés: "Surveillance ta santé", "Surveillance ta croissance", "Surveillance ton attitude" (de Rette 1962a), la notion de disciplinarisation du corps revient dans la méthode proposée afin d'amener une autodiscipline de l'élève que l'on peut qualifier de quête de l'autonomie. Cependant, ce conditionnement souhaité légitime la discipline au regard des parents, car il leur propose des messages éducatifs liés à l'alimentation, à l'attitude, à la respiration... Le dossier technique fait donc office de manuel éducatif et disciplinaire pour asseoir l'éducation physique en tant que discipline scolaire: "C'est un enseignement maintenant aussi utile que les autres puisqu'il vise à améliorer et à conserver la santé de vos enfants" (de Rette 1962a). Pour Jacques de Rette, l'EP, où il est à noter qu'il emploie l'acronyme EP et jamais EPS dans toute cette période, est au service de la santé de l'élève.

Ainsi, la prise en compte de la santé de l'élève est un acte de lucidité dans le projet de relever la France en faisant prendre conscience de ce problème à la jeunesse et aux enseignants d'EPS de son département et du territoire national. En effet, il écrit en 1962: "tu dois comprendre que ton corps existe et que tu dois t'occuper de lui... Pour prendre soin de ton corps, pour avoir en main la première condition de la réussite, la santé" (de Rette 1962a). Pour notre auteur, la santé est indispensable à la réussite sociale, car elle permet de faire de son corps un outil au service de son ambition personnelle et de renforcer la justice sociale, valeur républicaine fondamentale de la jeune V^e République. L'objectif de cette méthode est de développer la réussite des élèves en replaçant l'humain au cœur de sa méthode et la place de l'élève dans la leçon: "Bien expliquer que chacun peut réussir dans notre discipline (...) Tout le monde peut arriver à se perfectionner au maximum dans la limite de ses propres moyens et c'est cela qui est important" (de Rette 1960a). Par conséquent, Jacques de Rette considère l'élève dans sa singularité puisque selon lui il existe autant de dossiers techniques qu'il y a d'élèves (de Rette 1962 b), mais cela implique que le statut de l'élève change au sein de la relation pédagogique avec l'enseignant. Par l'enseignement de savoirs et non exclusivement de savoir-faire, Jacques de Rette encourage le développement de l'élève à travers la quête de son autonomie, de devenir acteur de ses apprentissages et à la prise de décision dans l'activité par une co-construction avec l'enseignant, car ce dernier appelle à "la collaboration de l'élève" (de Rette 1960a). Au sein de ce projet, la relation pédagogique verticale disparaît ainsi que son cadre normatif, au profit d'une justice sociale déterminée par la prise en compte de l'élève et de sa santé tout au long de leur vie.

Pour adapter les prescriptions officielles nationales aux spécificités territoriales de Calais, Jacques de Rette doit repenser l'EP et faire de cette discipline un outil au service des problématiques de terrain. Par la publication de deux articles dans la revue EPS (de Rette 1960 b), et plusieurs tentatives mesurées de diffusion de sa méthode, il interroge et sensibilise ses collègues sur le rôle de l'enseignant, celui de l'élève, des parents d'élèves, sur les savoirs à enseigner, sur les objectifs et les finalités de la discipline. Ainsi pour lui, la communauté éducative doit s'élargir aux parents et même à la municipalité. Il intègre des éléments culturels nouveaux dans le champ disciplinaire de l'époque. Comme peuvent en témoigner les contradictions et le déficit de considération pour sa méthode lors de "l'appel aux avis" visible dans la revue *EPS* n.° 61 en juillet 1962, la culture disciplinaire à cette époque semble emprunter une voie différente. Par cette conception, il offre finalement à la discipline et à ses praticiens un autre chemin de modernisation dégagé à la fois du technicisme aliénant qu'il considère comme sectaire (de Rette 1960a) et de la "gymnastique de grand-père" (de Rette 1960 b) faisant de lui un passeur culturel.

2. Les premières propositions de Jacques de Rette: apports et ruptures.

Au bout de dix ans d'enseignement et "d'expériences" (de Rette 1958), il souhaite faire un bilan et d'échanger sur ce que ses "collègues ont tenté et appris" (de Rette 1958). Il publie *Aspects et problèmes de l'Éducation physique* sous forme alphabétique une sorte de dictionnaire pédagogique qui permet, selon lui, d'en faire un outil de travail, alternant sur papier blanc ses expériences et idées personnelles, et sur papier rose des questionnaires qu'il souhaite recevoir pour enrichir ses réflexions. Si le tome 1 recense les thématiques de A à I, un tome 2 – annoncé – ne sera pas publié. Ce document aux dires de l'auteur dans le *Bulletin de l'Amicale des anciens et anciennes élèves de l'ENSEP* n.° 55, atteint une diffusion de 500 exemplaires en un seul mois, certainement grâce au réseau de cette Amicale et de la revue *EPS*. D'ailleurs, le document examiné est accompagné d'une carte de visite sur laquelle Jacques de Rette s'excuse du retard et indique qu'il en est au 3^e tirage: "et tout cela faute d'aide, je ne peux engager à chaque fois que des capitaux modestes et les commandes ont largement dépassé mes prévisions". Ce tirage important, selon nous, montre l'importance de la réflexion des professeurs d'EPS sur leur enseignement et les conditions de leurs pratiques (Laffage-Cosnier & Dupaux 2014), et plus particulièrement la finalité affiliée à l'EP: la santé. Dans le n.° 47 de la revue *EPS* de novembre 1959, un nouveau bilan est effectué, cohérent avec les ventes avancées précédemment: "703 livres vendus, 258 lettres et messages, 154 questionnaires rentrés" (de Rette 1959-3).

Ce document, diffusé à compte d'auteur, ronéotypé, non paginé, sans numéro ISBN, est soumis à l'observation, la critique et l'enrichissement de ses collègues enseignants par l'intermédiaire de la revue *EPS* n.° de juillet 1959 et des bulletins de l'Amicale (1959-1). La centaine de pages qui constitue son opus est préfacé par l'Inspecteur d'Académie, le chef de service de la Jeunesse et des Sports du Pas-de-Calais et par le principal du collège de garçons où il enseigne, Jacques de Rette explique, en prologue, son parcours et ses interrogations. En effet, il souhaite "remettre l'éducation physique au goût du jour" (de Rette 1960-2), car il est indispensable de définir des objectifs et des finalités à cette discipline afin de "replacer l'EP dans le contexte de la société actuelle" (1959-2, 59). Jacques de Rette explicite dans le "dossier technique" mis en vente en 1960, par l'intermédiaire de la revue *EPS* et de la revue *Hyper (Revue de l'Amicale des élèves et des anciens élèves de l'École normale d'éducation physique)*. Au début de ce dossier sont présentés les buts de l'EP, de façon à ce que l'élève comprenne qu'il est un acteur de sa propre formation. La finalité première de l'EP est la santé que les changements rapides de la société moderne mettent à mal. Cet aspect est peu souvent évoqué par les historiens de l'éducation physique.

Contrairement aux autres propositions de contenus (méthode suédoise et ses évolutions notamment vers la psychomotricité, méthode naturelle et méthode sportive) construits par l'enseignant sur des bases théoriques et/ou méthodologiques (Revue *EPS* n.° 34 – Mars 1957, Réflexion sur la leçon d'Éducation Physique, Pinturault 1957), ses propositions s'orientent vers une EPS personnalisée, consciente, voire co-construite avec l'élève. L'auteur fournit donc un cadre d'apprentissage normé à l'élève afin qu'il devienne un acteur de sa propre formation, et tout au long de sa vie. Les titres de chapitre sont souvent exprimés sous une forme impérative à destination de l'élève "Perfectionne-toi librement", "Sois calme, sois énergique"... , sous forme de maxime "Être fort pour être utile", "Être droit pour être en bonne santé"... Parfois le titre propose une étude personnalisée "Étude critique de la respiration" "Étude critique de ton régime" invitant l'élève à faire des relevés de mesures ou de données. Il est à noter que dans le programme mensuel du collège de Calais 1959 présenté dans le document, le mot sport n'apparaît que pour le mois de juin: "Apprends à pratiquer ton sport préféré".

2.1. Le thème de la santé dans ses premiers écrits

Pour Jacques de Rette, l'objectif premier est de rééquilibrer la vie de l'élève par une éducation physique qui fasse appel à la fois à la formation physique, intellectuelle et morale. S'adressant aux collégiens et lycéens, il propose le dessin d'une clé dans lequel est inscrit "je suis en forme donc je réussis physiquement, intellectuellement, DANS LA VIE" (de Rette 1960-3, 3). Cette métaphore,

sous la forme d'une clé pour représenter la santé, a pour objectif de fixer de nouvelles normes à la jeunesse afin de mieux s'adapter à cette course à la production dans laquelle la France s'est lancée à l'apogée des Trente Glorieuses. Jacques de Rette insiste sur la santé pour démontrer que la jeunesse l'a perdue, et propose donc à l'élève, dans le dossier technique, de surveiller sa santé en établissant des courbes de croissance, en surveillant la respiration, etc. Il fournit des informations théoriques, qu'il justifie par des apports scientifiques, dans le but de persuader l'élève et ses parents du bien-fondé de cette discipline.

La santé est le lien qui rassemble les générations pour mieux appréhender le monde moderne et son insertion professionnelle. L'EP a pour fonction d'être une transition entre le savoir reçu et perçu, entre ces connaissances et aptitudes développées par la jeunesse collégienne, dont Jacques de Rette à la responsabilité, et les parents qui vivent la modernité par leur vécu professionnel et celui transmis par leurs enfants. Ainsi, un élève convaincu est un élève qui entretiendra son corps et sa santé. Il est à noter que les seules sciences auxquelles il fait référence sont les sciences physiologiques et médicales, persistances probables de sa propre formation à l'ENSEP. Il intègre les propositions de Pierre Seurin puisqu'un des chapitres s'intitule: "Être droit pour être en bonne santé", mais sa démarche est différente par le rôle que doit jouer l'élève. De son côté, l'enseignant s'investit dans la connaissance de ses élèves et de leurs conditions de vie, car "la matière première de l'Éducateur est l'enfant" (de Rette 1958). Jacques de Rette considère donc l'enseignant d'EP comme un éducateur à part entière, mais en plus il veut qu'il soit un enseignant avec des savoirs constitués. Par conséquent, des questionnaires sont présentés dans *Aspects et problèmes de l'EP* (de Rette 1958) afin d'établir des statistiques sur l'alimentation, les repos et vacances, les conditions de travail en classe et à la maison, les loisirs. Au final, en répondant à ces différents points, les élèves et leurs parents peuvent eux-mêmes évaluer l'équilibre de leur activité et, *in fine*, l'équilibre de leur vie. Ce travail est impossible sans concertation avec les familles. Il est donc, selon l'auteur, indispensable de les informer, dès le début d'année, par une lettre qui expose "clairement, simplement, scientifiquement et pas trop longuement les véritables BUTS de l'Éducation physique" (de Rette 1958). La contribution de Jacques de Rette dépasse le cadre physique de l'enseignement de l'EP. Ainsi, la santé n'est pas acquise par la pratique et l'exposé entrepris en cours; elle doit être construite et assurée par des connaissances, des savoirs que l'élève engrange tout au long de sa scolarité, d'où un document construit qui s'inscrit dans la durée. Le dossier technique en témoigne avec des rubriques classiques comme "contrôle morphologique", "Deviens résistant, fort, adroit", mais Jacques de Rette innove en proposant des chapitres inédits: "perfectionne-toi librement" où l'élève met en projet ses progrès, "L'échauffement", "Prépare-toi aux examens" intégrant la relaxation, etc. L'innovation, que l'on perçoit dans les formulations à l'impératif, se situe dans le fait que l'élève participe de manière consciente à la construction d'un projet de santé le concernant. La base scientifique de l'auteur ne présente en rien une innovation en soi, puisqu'il utilise les savoirs physiologiques et anatomiques enseignés dans les centres de formation (Saint-Martin, Fuchs 2020, 45-63) et notamment à Paris (Froissart 2020, 65-100). À un second niveau, son apport le plus tangible tient au déplacement de ce champ de connaissances, que l'on pourrait qualifier de didactique, dans la sphère de l'élève pour qu'il soit à même de se l'approprier par la mise en place de propositions pédagogiques nouvelles.

Par exemple, la prise en compte de l'alimentation de l'élève et de ses conditions de vie, en remplissant une fiche répertoriant les aliments et boissons consommés aux repas ainsi que ses conditions de travail à la maison lui permet de faire passer des connaissances aux élèves et à sa famille. Par conséquent, l'enseignant a pour vocation de vérifier les données et l'engagement de l'élève en proposant une étude critique de son régime et en formulant l'avis de l'élève, de la sixième et à la troisième, et de ses parents (de Rette 1960-3, 43). Pour lui, l'action éducative de l'EPS doit donc être appuyée et soutenue par les parents qui font ainsi partie intégrante de la communauté éducative. En revendiquant cette démarche innovante, de Rette est bien un passeur culturel au-delà des murs de l'école.

2.2. Un élève acteur de son éducation

La nouvelle éducation physique présentée par Jacques de Rette est une EP sur laquelle l'élève apprend sur la base de propositions de l'enseignant qui l'accompagne. Ce nouvel enseignant est un passeur-accompagnateur de savoirs culturels de son époque. La maîtrise de connaissances théoriques est donc indispensable. En effet, par des fiches préconstruites sur la respiration ou l'alimentation, les élèves obtiennent des performances qu'ils peuvent comparer aux données scientifiques. L'objectif est de responsabiliser l'élève quant à son propre développement et tendre vers une autonomie afin de l'amener à prendre des initiatives et d'en faire des hommes d'action. Sur le plan physique et du bien-être, il recommande les bains d'eau, d'air et de soleil, ainsi que de la relaxation (de Rette 1960-3, 45-52). Un chapitre porte le titre "Tiens-toi droit" (de Rette 1960-3, 53-6) dans lequel il présente les déformations vertébrales, les causes, risques et remèdes. Ainsi Jacques de Rette est en phase avec les évolutions d'une société où se développe la performance des corps, allant jusqu'à interpeller l'élève: "Réfléchis d'abord". La prise en compte de la santé témoigne de la volonté de changer l'EP vers: "une participation active et prépondérante de l'intelligence et de la conscience. L'Homme est un TOUT et le fonctionnement en Education physique doit donner la priorité aux démarches de l'esprit" (de Rette 1960-3, 109). En insistant sur des consignes claires et directives, "Sois calme" et "Sois énergique", Jacques de Rette pousse à la performance pour faire prendre conscience des exigences de la vie moderne nouvelle qui attend les élèves, rejoignant les promoteurs des sports en EPS. Encore une fois, si la proposition des exercices est la même, la démarche est différente par la place accordée à l'élève.

Jacques de Rette fait preuve d'avant-gardisme dans les techniques employées pour impliquer les élèves dans leurs apprentissages scolaires afin de se construire et appréhender cette vie moderne. Cette considération des désirs des élèves participe donc de sa capacité à saisir ce qui peut apparaître comme séduisant dans l'environnement aux yeux de son public. Le développement de la santé du corps au service de l'esprit est assez sensible pour que les élèves du Secondaire, dont il a la charge, fassent écho de cette modernité.

3. Le dossier technique et son utilisation

Au niveau pédagogique, de Rette soumet un "dossier technique" évolutif durant la scolarité, qui doit être tenu par l'élève du collège à la terminale et, plus encore, poursuivi au-delà, dans sa vie professionnelle et de loisirs.

Sa première proposition, qu'il reconnaîtra peu pratique après avoir reçu des avis de collègues (Revue *EPS* 1962, 63), se présente comme une chemise à rabats contenant de nombreuses sous-chemises à thèmes, que l'enseignant pourra distribuer ou créer selon ses choix. Après 1962, Jacques de Rette entre dans une seconde phase, celle de la communication auprès de l'ensemble des collègues d'EPS, de l'établissement scolaire et des parents. Les documents présentés dans la Revue *EPS* n.° 52 constituent une explication des procédures à adopter.

L'enfant confectionne donc son propre dossier technique en incluant ses mesures, ses performances, ses commentaires, ses contributions personnelles (images, textes, articles de journaux) alors que l'enseignant, de son côté, fournit ce qui doit être su et appris. Le rôle de passeur de savoirs et d'apprentissages de la part du professeur est un rôle nouveau, à cette période, au sein du système éducatif. Cette injonction permet d'obtenir l'adhésion du public visé à cette nouvelle méthode d'apprentissage, afin d'y être inclus. D'ailleurs, ce rôle doit être imposé, d'où le recours à l'impératif pour chaque sous-dossier par l'auteur: "respire, relaxe-toi". Pour Jacques de Rette, cette formulation directe est "une forme de dopage psychique" (de Rette 1960-1, 23).

L'objectif est de sensibiliser l'élève à la rigueur des données recueillies afin de poser des statistiques pour rendre scientifique ses données et faire la démonstration de son message. Par exemple dans le sous-chapitre "Échauffe-toi", il précise les buts, le pourquoi, sensibilise l'élève en lui demandant de réfléchir aux types d'accidents qui peuvent lui arriver et propose une pratique avec une évaluation ressentie "vous devez avoir acquis une légère sudation, vous sentir bien, avoir envie

de faire un effort..." (de Rette 1960-3, 63). Pour Jacques de Rette, "l'échauffement libre est le premier pas vers l'entraînement personnel libre" (de Rette 1960-2, 10), celui que l'élève continuera après sa scolarité. "Le D.T. vous laisse votre liberté puisque vous utilisez à votre moment les éléments que nous vous fournissons... Vous avez le loisir de retrancher ou d'ajouter certaines idées qui vous sont chères" (de Rette 1960-2, k). Dès le collège, le début de cette séquence est laissé à la discrétion des élèves, mais seulement après leur avoir donné des règles générales et des moyens pratiques. Dans le Dossier du professeur, de Rette expose que l'enseignant peut demander une participation écrite à l'élève sous forme de recherche.

L'article "Le dossier technique" rappelle "que l'éducation physique n'est pas à sa vraie place" (de Rette 1960-1, 22) parce que le grand public ignore l'EP. Jacques de Rette défend l'idée qu'en éducation physique, il faut enseigner des savoirs et surtout le faire savoir.

Pour Jacques de Rette, l'enseignant doit maîtriser sa communication afin d'échanger, de partager et d'évoquer le sens, les savoirs et les connaissances de sa discipline. Faisant toujours appel à ses collègues pour recevoir des critiques constructives, Jacques de Rette continue d'investir les colonnes de la revue *EPS* avec *Le livre d'éducation physique* (de Rette 1962). Sous cet intitulé anonyme se cache, la citation fort connue: "La gym de grand-père est morte", souvent considérée comme le titre de l'article. Sa démarche n'est pas contre la gymnastique prônée par Pierre Seurin, mais pour la promotion d'une EPS adaptée au monde moderne. Un temps où la productivité fait la puissance et la grandeur des pays lancés dans l'industrialisation. La France se reconstruit, mais surtout elle s'éduque à la performance industrielle: quotas de production, classements, concurrence européenne et occidentale. Le corps est considéré comme un outil qui désormais doit être entraîné et entretenu pour suivre ce rythme imposé par le progrès. L'EPS, discipline scolaire par excellence, doit transmettre des techniques d'entretien corporel et devenir utilitaire pour favoriser l'insertion professionnelle et sociale. Les retours des enseignants, au sein de la Revue *EPS* par l'intermédiaire de la catégorie des courriers des lecteurs, a permis à Jacques de Rette d'intégrer les nombreuses remarques de collègues et d'en être le relais, en proposant une nouvelle publication aux éditions Bourrelier. Le dossier technique, transformé en petits livres destinés aux garçons et filles de sixième et cinquième, est donc issu d'une pensée individuelle, mais construite, voire enrichie, par l'œuvre collective et l'implication de collègues d'EP. Jacques de Rette se place en tant que passeur d'idées et fournit un rendu au titre accrocheur, qui invite à la prise de responsabilité et à l'autonomie: "Entraîne-toi" (de Rette 1962). Il est à noter que ces derniers devaient aussi être déclinés pour les autres niveaux de classes. Tous les éléments de la première version du dossier technique sont repris, mais le projet n'aboutira pas.

Ainsi, le terme de "passeur" s'emploie pour désigner une personne qui défriche et par extension quelqu'un qui se lance dans une entreprise et qui ouvre la voie à d'autres. Jacques de Rette peut ainsi être considéré comme un passeur qui rend accessible les sports et loisirs à une population qui l'ignore, dès sa nomination à Calais en 1948. Son projet se place face aux courants dominants de la décennie 1950 et qui doivent s'adapter à une ère nouvelle de progrès que représente les années 1960. La publication de 1949, *Vers une EP méthodique*, sous la direction de Pierre Seurin, Laurent Haure-Placé, Roger Marchand et Maurice Sère, œuvre collective à laquelle ont participé Maurice Lagisquet, André Vinot, Robert Mérand, Pierre-René David de l'ENSEP, Maurice Baquet, André Figer, Marcel Gantheret, Louis Charrière, et bien d'autres (Seurin et al. 1949, 3-4), l'ensemble des courants de l'EPS sont représentés, mais de manière verticale. Jacques de Rette prescrit un message plus adapté aux situations locales et individuelles, tout en s'appuyant sur les buts de l'EP réaffirmés par les auteurs qui mentionnent: "il [l'exercice] n'est, en somme, qu'une objectivation de l'effort et c'est surtout l'effort qui compte et qui est éducatif" (Seurin et al. 1955, 4). Le rôle du professeur d'EP prôné par le Calaisien est donc un passeur qui reçoit des savoirs à enseigner, mais qui doit les transmettre aux élèves pour une durée qui dépasse le cadre scolaire. Dès lors, "le problème consiste donc à trouver des séries d'exercices physiologiquement valables par nature..." (Seurin et al. 1955, 4) et c'est le sens du métier d'enseignant. Le problème soulevé est celui des groupements lors de l'EP rationalisée que Philippe Sarreméjane qualifie de "pédagogie du rendement et du contrôle" (Sarreméjane 2000, 13).

En 1958, Jacques de Rette propose donc sept formes de regroupement en début d'année dans une classe en fonction des activités proposées. Cette préconisation valorise la formation par vagues de travail. Ces regroupements, à 2 ou à 3, par équipes, participant à la création de groupes homogènes pour le perfectionnement, pour les épreuves de performance et d'entraînement. Il est en rupture avec la vision de l'EP traditionnelle comme une forme de répétition d'exercices, copiés sur une démonstration le plus souvent, lorsqu'il affirme "la source de l'apprentissage du mouvement c'est le cerveau" (de Rette 1960-2, 15). L'élève doit être acteur de ses apprentissages pour prendre conscience qu'il lui faut s'approprier sa santé et non qu'elle lui soit imposée. Par exemple, à partir de la construction du graphique de sa valeur physique (de Rette 1960-3, 65), l'élève établit une fiche de perfectionnement et projette ses progrès, définit des objectifs que l'enseignant valide (quantité prévue et effectuée, durée prévue et effectuée) et ensuite note ses observations (de Rette 1960-3, 69): "l'élève envisage l'avenir, c'est-à-dire les progrès possibles... Il se définit ainsi à lui-même, et sous notre contrôle, ses OBJECTIFS. Cette partie est rédigée en rouge, pour qu'elle soit bien visible" (de Rette 1969-2,12). L'auteur envisage, donc, une auto-évaluation diagnostique, une analyse des possibles, un projet et un bilan des réalisations. Ce qu'il propose est une forme de pédagogie du projet et du contrat bien avant sa généralisation en EPS dans les années 1989.

La nouvelle éducation physique présentée par Jacques de Rette en 1958 est une EPS dans laquelle l'élève apprend. Si le texte officiel du 20 juin 1959 rappelle que "la valeur éducative de l'exercice" doit déclencher l'intérêt, c'est au professeur de construire la leçon. Et si "des exposés et entretiens vivants et chaque fois que possible illustrés" peuvent se dérouler, il s'agit "d'information", en aucun cas de connaissances ou de savoirs. Pour Jacques de Rette, la maîtrise des connaissances disciplinaires en tant que savoirs théoriques est indispensable. Ainsi, par des fiches préconstruites sur "la respiration", "la relaxation", "l'alimentation" (de Rette 1969-3), les élèves obtiennent des données comparatives entre connaissances médicales adaptées à leur niveau et les mesures effectuées lors des cours. La pratique devient plus motivante dans la mesure où l'élève agit pour lui et sur lui-même, et qu'à terme, il peut en constater les effets, suivre ses progrès. Ces connaissances sont intégrées dans une évaluation terminale calculée à partir d'une "note de travail (c'est à dire, la note qu'il a obtenue dans l'épreuve de démonstration ou d'interrogation écrite" qui compte pour 10 points, à laquelle s'ajoute le total des points obtenus en performance et le classement dans le premier trimestre. Dans sa première publication (1959), Jacques de Rette envisage les épreuves écrites, car "il faut introduire la notion de travail" (de Rette, 1958) et propose en exemple une composition écrite d'un élève de terminale sur un sujet qu'il avait donné en fin d'année (de Rette 1958). Selon lui, une EP qui "s'intellectualise" (de Rette 1958) permettrait de devenir une matière obligatoire dans les examens.

La santé enseignée en cours d'EP valorise l'effort et la performance individuelle pour que chacun puisse trouver sa place dans ce monde changement. Le lancement en 1956 de l'organisation d'un grand cross de la jeunesse et "d'attirer l'attention des pouvoirs publics" (de Rette 1958), peut-être imaginé sur la base du cross de l'Humanité illustre les idées de Jacques de Rette. En effet, 1 100 coureurs dont les scolaires, des jeunes ruraux et des jeunes ouvriers ou de centres d'apprentissage, courent ensemble dans les artères principales de la ville de Calais, où chacun se conforte à soi-même et aux autres grâce à la maîtrise des techniques travaillées. Ce grand cross initie cette jeunesse à la reconnaissance du travail, et aux idées développées par Jacques de Rette en s'inspirant de l'air du temps. Cette preuve de "bonne santé" se perpétue sous le nom de "Grand cross de la jeunesse" à Calais.

Conclusion

Jacques de Rette est un homme de terrain qui a, au départ, peu de réseaux, sinon celui de l'Amicale des anciens et anciennes élèves de l'ENSEP et le soutien de Robert Mérand, son ancien professeur. Pour autant, ce réseau permet de diffuser ses idées malgré les faibles effectifs que compte la discipline (Attali, Saint-Martin 2006). Dans la *Revue EPS* n.° 98 de mai 1969, il relate de manière succincte ce cheminement théorique, dont l'élément déclencheur est son voyage au Canada, en tant que formateur à l'Université durant un an, puis une année comme conseiller du Recteur de

Montréal. Cette expérience l'obligera à théoriser un peu plus ses actions dans son expérimentation pédagogique majeure, la République des sports au lycée de Calais. Dans cet article, la présentation de l'expérience par les témoins montre que Jacques de Rette n'a jamais abandonné ses principes. Il propose un tableau actualisé de "propositions pour une unité d'action pédagogique" (de Rette 1969, 58-9) ainsi qu'une analyse fine de la jeunesse actuelle, du monde moderne et des moyens éducatifs en reprenant les thématiques de ses premiers écrits. Par contre, le sport devient l'unique composant de l'éducation physique: "le but la République des sports de Calais est de promouvoir à la fois un sport de masse et un sport de qualité..." (de Rette 1966, 1) qui permet à tous les élèves de participer.

Selon Pierre Mercier, il manquera à Jacques de Rette la capacité à théoriser, précisant que "c'était son gros point faible" (Mercier 1999, 19-20). De plus, son incapacité à créer un réseau, même plus tard au moment de la République des sports, a été fatale à ses idées (Loudcher, Vivier 2006). Lorsque Pierre Mercier évoque sa participation au stage Maurice Baquet, il écrit "nous étions quelque peu des amuseurs publics qui venaient grappiller" (Mercier 1999, 22-3), selon nous, des fondements théoriques. Il évoque aussi une "espèce d'aristocratie de spécialistes du contenu" (Mercier 1999, 23) alors que ces derniers étaient considérés comme des organisateurs. Se pose une question abordée par Pierre Arnaud dans les savoirs du corps (Arnaud P. 1997): le professeur d'EPS est-il un animateur ou un éducateur? Pour caractériser l'EPS du début des années 1960, M. Attali et J. Saint-Martin écrivent "en prônant les notions de progrès, de rendement et de performance, les enseignants d'éducation physique et sportive s'écartent de leur mission de transmettre un savoir moyen tout en renforçant leur légitimité dans une société marquée par de nouvelles valeurs" (Attali, Saint-Martin 2012, 104). Une question demeure: pourquoi les propositions de Jacques de Rette, publiées au tournant des années 1950-1960, n'ont pas été suivies, encouragées par la profession et les inspecteurs généraux?

Il devient intéressant de s'interroger sur ce basculement d'idées, que l'on peut attribuer aux nouveaux médias vantant les exploits sportifs, à la politique de prestige du général de Gaulle, au moment où Jacques de Rette expose ses conceptions aux enseignants d'EPS entre 1958 et 1962. Si de nombreux témoignages, dans les revues, l'encouragent à persévérer, il est esseulé dans le monde de l'éducation physique. Après son séjour au Québec, sa proposition de République des sports, même si elle reprend une partie du dossier technique, sera diluée dans une période riche en innovation avec l'expérience de Corbeil-Essonnes, les stages Maurice Baquet, les stages de l'Amicale... Il semble que de Rette se soit inspiré du rapport Parent de 1963 (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province du Québec), paru lors de son séjour au Canada et qui met en place quatre formes de démocratisation de l'enseignement: l'accès à tous, le droit de chacun à la meilleure éducation possible, la démocratisation des administrations scolaires par l'entrée des parents et celle du financement (Rocher 2004). Ainsi, Jacques de Rette s'attarde d'abord à concevoir l'objet de la santé en EP comme démarche à privilégier entre 1958 et 1962, du fait du contexte calaisien; puis, la citoyenneté avec la République des sports en tant que nouveau chantier pédagogique en 1964.

Sources

- David, P.R. (dir.) (1963) *Organisation pédagogique de l'éducation physique et sportive*, Fascicule 1/7, Académie de Lyon.
- De Rette, J. (1958). *Aspects et problèmes de l'Éducation physique*. Tome 1, document ronéotypé, sans date et non paginé.
- De Rette, J. (1959-1). "Aspects et problèmes de l'Éducation physique", *Hyper. Bulletin de l'Amicale des anciens et anciennes élèves de l'ENSEP*, n.° 55.
- De Rette, J. (1959-2). "Le premier symposium d'éducation physique à Varsovie (10 au 12 février 1959)". *Revue EPS*, n.° 46.
- De Rette, J. (1959-3). *Revue EPS*, n.° 47.
- De Rette, J. (1960-1). "Le dossier technique", *Revue EPS*, n.° 52: 22-5.

- De Rette, J. (1960-2). *Le dossier technique. Formule professeur*, 1960.
- De Rette, J. (1962). "Voici le premier livre d'éducation physique pour les élèves et leurs parents", *Revue EPS*, n.° 61: 20-3.
- De Rette, J. (1966). "La République des sports de Calais", *L'éducation physique*, n.°47 (supplément).
- De Rette, J. et al. (1969) "La République des sports", *Revue EPS.*, n.° 98: 49-71.
- Seurin, P., L. Haure-Placé, R. Marchan., M. Sère (1949). *Vers une éducation physique méthodique. Principes généraux – Progression - Programme par périodes - Terminologie*. Bordeaux: Imprimerie Bière.
- Seurin, P., L. Haure-Placé, R. Marchand, M. Sère (1955). *Vers une éducation physique méthodique. Principes généraux et progression d'exercices*. Bordeaux: Imprimerie Bière.

Bibliographie

- Allart, M-C. (2017). La reconstruction agricole du Pas-de-Calais: continuité ou rupture? Dans *Reconstruire le Nord – Pas-de-Calais après la Seconde Guerre mondiale (1944–1958)*, 147-164. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Arnaud, P. (1997). *Les savoirs du corps*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Attali M. et J. Saint-Martin (2006). Essai d'analyse quantitative de l'encadrement de l'EPS entre 1945 et 1981. *Science et Motricité*, n.° 57, 55-66.
- Attali, M. et J. Saint-Martin (2009). *L'éducation physique de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*. Paris: Armand Colin.
- Attali, M. et J. Saint-Martin (2012). "Le sport dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive française durant les années 1960", *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], n.° 50-1. URL: <http://journals.openedition.org/ress/1160>.
- Chélini, M-P. (2017). "Les étapes de la reconstruction matérielle du Nord – Pas-de-Calais (1945–1958)". Dans *Reconstruire le Nord-Pas-de-Calais après la seconde guerre mondiale (1944 - 1958)*, 129-146. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Chevallard, Y. (1997, avril). *Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission: un point de vue didactique*. Communication au colloque international Savoirs scolaires, interactions didactiques et formation des enseignants.
- Chovaux, O. (2017). "Reconstruire les corps et les esprits au lendemain de la Seconde Guerre mondiale: l'enseignement de l'éducation physique dans les écoles élémentaires de l'académie de Lille (1944–1958)". Dans *Reconstruire le Nord – Pas-de-Calais après la Seconde Guerre mondiale (1944–1958)*, 181-194. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Froissart, T. (2020). "L'Institut d'éducation physique de l'Université de Paris. L'articulation de projet médico-sportifs et éducatifs". Dans *Former les enseignants d'EPS en France au XXe siècle*, sous la direction de J. Fuchs et J-N Renaud, 65-100. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Gillet, M. (1975). *La qualité de la vie dans la région Nord-Pas-de-Calais au XXe siècle*. Villeneuve d'Ascq: Universitaires du Septentrion.
- Laffage-Cosnier, S. et J-J. Dupaux (2014). *La mesure de la valeur physique et de la performance en Éducation Physique de la Restauration à nos jours* [mise en ligne le 15 octobre 2014] [enregistrement vidéo] in Projet Demeny. Consulté le 02 Août 2020. http://projet-demeny.univ-fcomte.fr/index.php?page=mesure_
- Landry, G., (1988). " Jacques de Rette ou la République des sports". Dans *L'Éducation physique et le Sport en France de 1958 à 1969*, Andrieu G. (dir.). Paris: Paris X Nanterre.
- Loudcher, J.-F. (2004). "Jacques de Rette et la République des sports", dans *Sport et fédérations affinitaires*, P.-A. Lebecq (éd.). Actes du colloque de Cergy-Pontoise, octobre 2002, Carrefour du Sport. Paris: L'Harmattan.
- Loudcher, J. et C. Vivier (2006). " Jacques de Rette et les Républiques des sports: une expérimentation de la citoyenneté en EPS (1964-1973)". *STAPS* 3, n.° 73: 71-92.
- Magnane, G. (1964). *Sociologie du sport. Situation du loisir sportif dans la culture contemporaine*. Paris: Gallimard.
- Mercier, P., (1999). "La république des sports de Calais", in *1945-1995. L'EPS face au sport. 15 acteurs témoignent*, G. Couturier (dir.). 12-24. Paris: Centre EPS et Société.
- Nadeau, A. (2021). "Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel: effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise". *Recherches qualitatives* 40, n.° 1. <https://doi.org/10.7202/1076350ar>

- Polycarpe, C. et J.-J. Dupaux (2021). "Jacques de Rette avant la République des Sports (1958–1962), un terreau de promesses", *STAPS*, n.° 133: 91-101. <https://doi.org/10.3917/sta.133.0091>.
- Ricoeur, P. (1975). *La Métaphore vive*. Paris: Seuil.
- Rocher, G. (2004). "Un bilan du Rapport parent: vers la démocratisation". *Bulletin d'histoire politique* 12, n.° 2: 117–128. <https://doi.org/10.7202/1060694ar>.
- Roger, P. (2007). Les grèves de 1953 dans le Pas-de-Calais. *Revue du Nord* 369, n.° 1: 105-138. <https://doi.org/10.3917/rdn.369.0105>
- Roger, P. (2011). Les grèves de 1947 et 1948 dans le Pas-de-Calais, déroulement, violence et maintien de l'ordre. *Revue du Nord* 389, n.° 1: 133-180. <https://doi.org/10.3917/rdn.389.0133>
- Saint-Martin, J. et J. Fuchs (2020). Le second souffle des instituts régionaux d'éducation physique et sportive (IREPS). Les rapports Andreu de 1963 in *Former les enseignants d'EPS ne France au XXe siècle, J. Fuchs, J.-N. Renaud, 45-63*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Sarreméjane, P. (2004). *L'EPS depuis 1945 : histoire des théories et des méthodes*. Paris: Vuibert.
- Simard, D. (2002). "Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement?". *Vie pédagogique*, n.° 124, 5-8.
- Zakharouchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris: ESF.
- Zakharouchouk, J.-M. (2006). *Transmettre vraiment une culture à tous les élèves: réflexion et exemples pratiques*. Amiens: Centre régional de documentation pédagogique.

ORCID

Cyril POLICARPE  <https://orcid.org/0000-0003-3063-4306>

Sacha THIEBAUD  <https://orcid.org/0000-0003-2353-5668>

USO Y ABUSO DE LOS LIBROS DE EDUCACIÓN FÍSICA (EF) EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA A FINALES DEL SIGLO XX Y PRINCIPIOS DEL XXI

Use and abuse of Physical Education (PhE) books in teacher training and in teaching centers at the end of the 20th and the beginning of the 21st

María Luisa ZAGALAZ-SÁNCHEZ , Javier CACHÓN-ZAGALAZ ,

María SÁNCHEZ-ZAFRA , Déborah SANABRIAS-MORENO 

Universidad de Jaén (España)

Resumen

Introducción: El artículo plantea la necesidad de práctica física en las etapas escolares para las que se programan pocas horas de clase desde la Administración pública y, en contrapartida, la exigencia del profesorado en el uso de libros de texto para estudiar una materia eminentemente práctica.

Objetivo: Demostrar que inicialmente los manuales tenían un uso didáctico para el profesorado y que posteriormente, por razones económicas o académicas, se obliga al alumnado a comprar y estudiar textos en una asignatura que debe ser práctica y conseguir la adherencia a la actividad física por los beneficios de salud y calidad de vida que presenta.

Método: Se realiza un análisis de los libros de Educación Física más representativos a lo largo de los años finales del siglo XX y primeros del XXI y se recaban opiniones de profesorado en formación durante su periodo de prácticas.

Conclusiones: Se concluye que los libros de contenidos en EF y Deportes deben utilizarse como complemento de formación y realizar las sesiones prácticas como requisito principal de una materia de dichas características.

Palabras clave: Educación Física, libros de texto, teoría y práctica, salud.

Abstract

Introduction: The article shows the need for physical practice in the school stages for those who schedule some class hours from the Public Administration and, on the other hand, the teacher's requirement in the use of textbooks to study an eminently practical material.

Objective: To demonstrate that initially the manuals have a didactic use for the teacher and that later, for economic or academic reasons, the student is obliged to buy and study texts under a signature that must be practical and achieve adherence to the physical activity for them benefits of health and

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de atribución-no comercial-sin derivados de Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>), que permite la reutilización, distribución y reproducción no comercial en cualquier medio, siempre que se cite adecuadamente la obra original y no se altere, transforme o construya sobre ella de ninguna manera.

quality of life that it presents.

Method: An analysis is carried out of the most representative Physical Education books of the final years of the XX and first years of the XXI period and the opinions of teachers in training during their period of practice.

Conclusions: It is concluded that the content books in PE and Sport should be used as a training supplement and practical sessions as the main requirement of such a subject.

Keywords: Physical Education, text books, theory and practice, health.

Introducción

La Actividad Física (AF), con el paso de los años, ha conseguido el reconocimiento social que le corresponde por su importancia para mantener la salud. La Educación Física (EF) en España se ha convertido en una materia escolar obligatoria en enseñanza Primaria y Secundaria y su profesorado ha obtenido también el estatus profesional que le corresponde.

Hasta la desaparición del régimen franquista las editoriales que publicaban literatura sobre EF y/o formación de su profesorado, pertenecían al régimen político instaurado en el país, Frente de Juventudes para los hombres (FJ) y Sección Femenina (SF) para las mujeres, así como otras muy cercanas a dicha ideología. Con la democracia establecida se produce la aparición de distintas editoriales (Anaya, Bruño, Edelvives, Graó, Inde, Kip Ediciones, Octaedro, Paidotribo, Santillana, Teide, Wanceulem...) y la desaparición de las primeras. Estas nuevas editoriales, han publicado libros de texto para EF, una materia que debería ser eminentemente práctica, y el profesorado ha exigido en algunos centros que los alumnos los añadan a los del resto de materias.

En contrapartida, diferentes estudios (Olmedo 2000, 22-0; Calderón y Palao 2005, 29-7; Fernández 2008, 102-20; Contreras y García 2011, 102; Zagalaz 2011, 165) demuestran que en el horario escolar no se dedica a la práctica física todo el tiempo que tiene legalmente concedido (tiempo útil de clase), destinando más horas de las necesarias en primaria y secundaria al estudio de la materia mediante el uso-abuso de los libros de texto y fichas de trabajo teórico desde 1º curso de primaria (alumnado con 6 años de edad) hasta 4º de secundaria (16 años), Bachillerato y Formación Profesional (FP).

El escaso tiempo de práctica motriz en EF es un problema continuo denunciado por autores que proponen estrategias para aumentarla, analizado por Rodríguez et al. (2015) junto a otras variables que pueden restarle minutos a las sesiones de la materia, cuyos resultados indican un escaso tiempo de práctica motriz (duración de la sesión: 00:26:06), sobre una sesión de 50 minutos, suponiendo el 46% de la misma. Ante esta pérdida de práctica es evidente que el tiempo dedicado a la teoría debe ser el que se use en las explicaciones del gimnasio y no en las mal llamadas, clases teóricas de EF.

Tenemos, por tanto una gran responsabilidad en la escuela a la que llegó la lucha contra el sedentarismo cuando la medicina dio la voz de alarma y los políticos miraron hacia la institución escolar buscando soluciones. En los colegios, esas miradas se volvieron hacia la EF (Contreras y García 2011, 102), lo que ha hecho que adquiera más importancia, mayor responsabilidad y más práctica motriz coherentemente organizada. Sobre lo que Gómez-Mármol y Valero (2015, 73-0), opinan que el aprovechamiento de las clases de EF depende del profesorado a quien corresponde la elección e incluso adaptación de las estrategias que mejor se ajusten a su contexto educativo.

En el ámbito del análisis histórico documental de la EF destacan estudios dedicados a los libros de texto que se inician con Bertomeu (1992), en Torrebadella-Flix (2016, 1-17), quien trata los de formación de maestros en la primera mitad del siglo XIX, a partir de lo que lo continuarán

diferentes autores como Pastor (2005a, b, c, d), y otros recogidos en Betancor y Vilanou (1995) y Zagalaz (1998) (Clot 1964, Carlquist y Amylong 1973, Borrás 1973 y 1974, Chinchilla 1991, Carrero 1995).

Hoy, los estudios y observaciones realizados por el profesorado universitario (Contreras y García-López 2011, 102; Méndez et al. 2013, 63-72 ; Cecchini et al. 2014, 285-93; Zagalaz et al. 2014, 250; Cepero 2016, 220; González de Mesa et al. 2016, 90-4; Menéndez y González de Mesa 2019, 61-78; Cachón 2020, 195), indican que la programación de las clases de EF es básica para un buen desarrollo de las sesiones y, la aplicación de contenidos en el uso del tiempo marcado por la legislación, imprescindible para el aprendizaje del alumnado de los niveles básicos de la enseñanza.

Se pretende resaltar que, desde los primeros libros sobre la importancia del ejercicio físico para mantener una buena salud que aparecen en el Renacimiento de la mano de médicos humanistas como Cristóbal Méndez (1553) y Jerónimo Mercurialis (1567), en Álvarez de Palacio (1996) y Zagalaz (1998, 2021), el conocimiento sobre la materia ha evolucionado mejorando considerablemente, a lo que profesores e investigadores han colaborado realizando manuales y editando y publicando en revistas que acercan los contenidos específicos a los futuros docentes haciendo su preparación mucho más productiva. Sin embargo esta mejora no repercute en la práctica física de los centros docentes ni en la posible adherencia a la AF del alumnado.

Por otra parte, las familias de los niños más pequeños y los alumnos mayores, así como algunos profesores manifiestan su disconformidad con el uso de libros de texto para la materia de EF por entender que la teoría debe ser explicada en las instalaciones deportivas y que la práctica física ha de ser la base y lo fundamental en esta materia.

El **objetivo** de este estudio es conocer los libros de texto de la materia más significativos que han marcado la historia reciente de la EF en la última mitad del siglo XX y en el primer cuarto del siglo XXI y averiguar qué ocurre con ellos en los centros educativos, así como con el tiempo dedicado a las clases prácticas, para saber si se usan correctamente o se abusa de su existencia.

Corpus-Desarrollo: Los libros de Educación Física

Los libros que ocupan este estudio se basan en los siguientes conceptos:

1. Actividad y Educación Física (Figura 1) que han conseguido el apoyo de la medicina y de la sociedad, desde las perspectivas de mantener la salud y mejorar la calidad de vida, así como la estética que ha supuesto el vestuario para hacer ejercicio, la imagen corporal y el disfrute del tiempo de ocio activo. Asimismo, la EF ha conseguido mayor reconocimiento como materia escolar.



Figura 1. Tabla de gimnasia al estilo sueco. Demostración en el Campo de Fútbol de Jaén, 1952. Zagalaz (1996), en Cachón et al. (2021).

2. El Profesorado de EF ha experimentado grandes cambios en su formación. En los años 60 del pasado siglo XX no había titulación específica para los maestros, que eran generalistas, y en sus planes de estudio solo existía una asignatura dedicada a la EF estudiada en un libro específico editado por la SF. Este libro se completaba con otro manual que preparaba para las oposiciones al cuerpo de Maestros, también editado por la SF.

Respecto a los licenciados en EF, se formarán primero en los Institutos Nacionales de EF (INEF), creados en virtud de la Ley de EF y Deportes el 23 de diciembre de 1961 (Cap. VI, Art. XV) que no formarán parte del Ministerio de Educación hasta finales de la década de los 80, cuando empiezan a convertirse en Facultades de Ciencias del Deporte. El profesorado formado en estos establecimientos, tras la desaparición del régimen franquista a finales de la década de los 70, se incorporará a los centros educativos con las mismas características que el resto, comenzando su reconocimiento social y económico.

3. Los libros, como transmisores del conocimiento, dentro de los que se tratarán los iniciales más utilizados en la formación del profesorado en España desde los años 60 (Langlade, Chávez, Sánchez Bañuelos...) que transmitían tradicionalmente la historia de la EF y sus principios didácticos, reconociendo la importancia de la práctica física para mantener la salud y mejorar la calidad de vida. Respecto a los libros de texto del alumnado, se incorporan a los centros docentes mucho más tarde, aproximadamente en la década de los 80, siendo las editoriales más significativas las ya citadas.

A continuación se realiza el análisis de los libros más destacados, en primer lugar desde la perspectiva de su uso para consulta, estudio y preparación del profesorado y sus clases y, en segundo, con el planteamiento de su imposición en los centros educativos con el consiguiente abuso de su uso en detrimento de la práctica física.

Libros de consulta, estudio y preparación de las clases del profesorado

Se recogen en este apartado los libros más destacados en la formación del profesorado, manuales clásicos que han mejorado el desarrollo de la asignatura. Se completan con revistas divulgativas y científicas, españolas y extranjeras, inicialmente en papel y actualmente on line. De entre la bibliografía revisada, se han seleccionado los 10 manuales siguientes o conjuntos de los mismos por considerar su importancia para la época y su ascendencia en la formación inicial del profesorado y la metodología didáctica aplicada.

1. *Gimnasia Educativa* de Luis Agosti. Este libro utilizado fundamentalmente en la formación de las profesoras, fue publicado por primera vez en 1948 y una segunda edición en 1963, en Madrid por José Manuel Sánchez López (editor). Con prólogo a la primera edición del Profesor Carlos Jiménez Díaz y a la segunda del propio autor, fue utilizado como libro de texto en la Escuela Nacional de Especialidades “Julio Ruiz de Alda”, dependiente de la SF, para formación de las profesoras de EF. El interés que reviste, es esbozar una síntesis histórica en su primer capítulo, importante para la época, y el de ser el único autor español que se decide a realizarla. Agosti, médico y asesor de la SF, establece un análisis comparado entre la evolución del conocimiento y de la EF, realizando un exhaustivo estudio sobre la gimnasia en el que señala dos factores diferenciales (género y edad) a la hora de planificar las sesiones: el primero solo referido a la planificación por separado, y con respecto a la edad, establece cuatro etapas:
 - Hasta los 3 años (1ª infancia), sobre la que opina que ejecutan espontáneamente ejercicios completos y superiores a los que una clase de EF.
 - Hasta los 7 años (2ª infancia), en la que conocerán la EF cuando se incorpora a los centros escolares (6 años, al final de la etapa) y se trabaja, fundamentalmente, la coordinación con distintos tipos de juegos.
 - Hasta los 11 en las niñas y 13 en los niños (3ª infancia), en la que se dispara el crecimiento y la energía para esfuerzos extras es menor, por lo que se desaconsejan los ejercicios intensos.

- Por último, se encuentra la adolescencia, desde el comienzo de la pubertad hasta el final del crecimiento (aproximadamente 16 años para las chicas y 19 para los chicos), etapa en la que, según el autor, no es aconsejable realizar ejercicios intensos, sino gradualmente progresivos hacia la gimnasia de adultos ya iniciada en la etapa anterior. Sin embargo, los deportes y juegos deportivos están muy indicados, siempre que los reglamentos oficiales se adapten para eliminar los esfuerzos sostenidos.

A las etapas citadas incluye un apartado dirigido a los adultos, que subdivide en dos periodos: madurez (hasta los 40 años) y declinación (hasta el final de la vida), en las que las diferencias individuales son más acentuadas debido al sistema de vida (activo o sedentario) y a razones hormonales. Asimismo, plantea el movimiento de Gimnasia voluntaria surgido en Suecia, con el que designa la que se realiza fuera de la Escuela. Esta gimnasia era el preámbulo de la práctica física que actualmente realiza gran parte de la población, era la gimnasia educativa modificada con ejercicios dinámicos y funcionales que la hacían más atractiva.

De entre los tipos de gimnasia existentes (sueca, alemana, danzas, juegos, deportes...), Agosti (Figura 2) considera difícil establecer una sesión tipo, y elige diferentes ejemplos de esquemas tomados de algunos de los autores de la época: Niels Buck (movilidad y agilidad), Elli Björkstén (gimnasia femenina: estimulantes, de los que la SF poseía un gran repertorio; ejercicios en forma de juegos), y Thulin (divide la parte principal en dos ciclos, formativo y de aplicación). Estos esquemas pueden convertirse en tablas variadas de ejercicios que irán evolucionando en intensidad y dificultad, estableciendo la progresión en la enseñanza.

Respecto a los futuros docentes, destaca la importancia de su profesión para conseguir una humanidad mejor (p. 742).

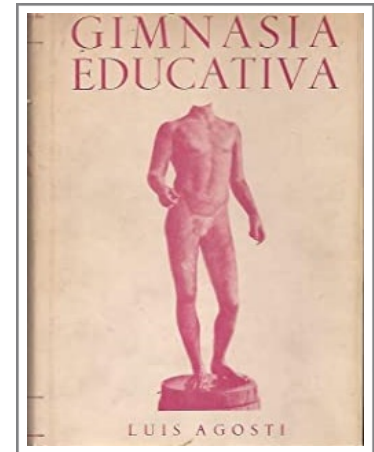


Figura 2. Cubierta del libro *Gimnasia Educativa*. Luis Agosti (1948 y 1963).

2. *Educación Física: alumnos libres*. Cursos I a VI de Rafael Chaves Fernández y Antonio Pascual del Riquelme (Figura 3). Seis libros escritos entre 1960-1970, publicados en Madrid por la Editorial Doncel. Utilizados normalmente por los varones, contienen numerosos ejercicios prácticos. Eran libros para que el profesor organizara y dirigiera las clases. Chávez, publicaría en 1970 un nuevo manual, *La gimnasia en la familia*, muy usado por el profesorado de preescolar.



Figura 3. Cubiertas de los libros de Rafael Chaves Fernández y Antonio Pascual del Riquelme (*Educación Física*, 1960-1970) y de Rafael Chaves Fernández (*La gimnasia en la familia*, 1970).

3. *Técnicas de Gimnasia Educativa* de Francisco Javier Trapiella (Figura 4). Publicado en Toledo en 1960 por la Editorial Católica Toledana, iba dirigido al profesorado al objeto de que preparara e impartiera mejor sus clases. Previamente Trapiella había escrito *Lecciones de Gimnasia Educativa. Esquemas y Tablas según la Edad y Sexo*, del que se hicieron tres ediciones en la década de los 40 del pasado siglo XX. Todos de carácter práctico diseñados como ayuda al profesorado en la impartición de su docencia.

Durante el siglo XX, no existieron libros de texto para el alumnado de ninguno de los niveles básicos de la enseñanza.

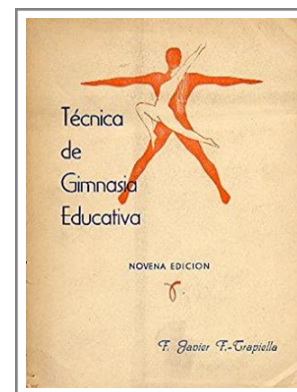


Figura 4. Cubierta del libro *Técnicas de Gimnasia Educativa* de Francisco Javier Trapiella (1960).

4. *Educación Física Femenina* (Figura 5). Texto Oficial para las Escuelas de Magisterio, primera edición en 1955 por la SF en Madrid, escrito por M^a Jesús Inchausti, Médico e Instructora Nacional de EF y Carlos Gutiérrez Salgado, Médico también y Asesor Nacional de Gimnasia de la SF. La 2^a edición aparece en 1964, figurando solo la SF como autora. Estuvo vigente hasta la finalización de los estudios de Magisterio del Plan 50 (año académico 1969-70).

La obra sintetiza y ordena la dispersa literatura existente sobre la materia en aquel momento y ofrece a las maestras la base de acción para las clases de EF que impartían maestras y maestros, respectivamente y por separado, a niñas y niños (Zagalaz 1996).

El libro tenía 42 lecciones, las 4 primeras recogen la evolución histórica de la EF, incidiendo en la española y el organismo del que dependerá hasta 1977, la SF, cuyo método se apoya en tres contenidos fundamentales: A. *Gimnasia* que se subdivide en (1) *Educativa*, inspirada en la Gimnasia sueca de Ling (analítica), en el danés Lindhard (fisiología del ejercicio) y en la finlandesa Björkstén (ritmo y gimnasia infantil), enriquecida por ejercicios cuya base se encuentra en las danzas populares españolas y en los ejercicios estimulantes; (2) *Rítmica*, que desarrolla la de Dalcroze, utilizando música clásica; (3) *Cuentos Gimnásticos*, dirigidos a las más niñas más pequeñas y consistentes en amenizar con narraciones la ejecución de ejercicios gimnásticos. B. *Juegos deportivos* que evolucionan desde la iniciación hasta el complemento del deporte, dentro de los que se practicaba: Voleibol, Baloncesto, Balonmano (a siete y once), Hockey, Natación, Esquí y Tenis. C. *Danza* dividida en dos líneas: (1) *Clásica*, de valores universales y (2) *Bailes populares*, de cuya difusión y depuración se ocupó ampliamente la SF.

Desde la 5^a a la 9^a lección se ocupan de las características del ejercicio y de las alumnas de Educación Primaria, pasando de la 10^a a la 16^a a tratar los contenidos de la EF, distribuidos, en juegos, deportes, marchas, paseos y excursiones escolares. La Gimnasia educativa se desarrolla desde la lección 17^a hasta la 29^a, conteniendo las características técnicas del ejercicio, clasificaciones y movimientos de todo tipo. La lección 30^a describe los aparatos gimnásticos y su utilización en la infancia. Desde la 31^a a 33^a van dirigidas a la Pedagogía de la gimnasia, afirmando que la profesora ha de ser una buena ejecutante para poder realizar las demostraciones. La 34^a se refiere a la Gimnasia Rítmica y el ritmo en la Escuela. La 35^a a las exhibiciones y competiciones en EF, estableciéndose las pruebas obligatorias para la obtención del “Emblema de Aptitud Física”, creado por la Regiduría Central de EF de la SF para las



Figura 5. Cubierta de los libros *Educación Física Femenina. Textos Oficiales para las Escuelas de Magisterio*, editados en 1955 y 1963 por la SF.

niñas españolas en edad escolar. De la 36ª a la 42ª, especifica conceptos de higiene y primeros auxilios, exceptuando la lección 39ª que desarrolla la forma de elaborar un programa de EF para la infancia, “utilizando para Enseñanza Primaria, 6 medios diferentes: juegos (dirigidos y libres), ritmo, gimnasia educativa, paseos y excursiones, deportes y baile” (Inchausti 1955, 201), citados anteriormente.

Fue el único libro para EF que estudiaban las alumnas de las Escuelas Normales de Magisterio, tanto públicas como privadas, mientras que los varones, tenían un texto para cada curso. En este sentido, es importante el estudio de González (2005), quien concluye que los contenidos relacionados con el sexo femenino tienen menor presencia en los libros de texto. Esta idea es mantenida por Valdivia-Moral et al. (2012, 197-17), Valdivia-Moral et al. (2015, 269-88)

5. *Cartilla Escolar de Educación Física* (Figura 6), publicada por el FJ en 1945 para la gimnasia de niños y niñas. Contenía numerosas ilustraciones en su interior muy mediatizadas políticamente, algunas acompañadas de partituras y letra de canciones. Estuvo en vigor hasta finales de los años 60 del pasado siglo XX para uso del profesorado.

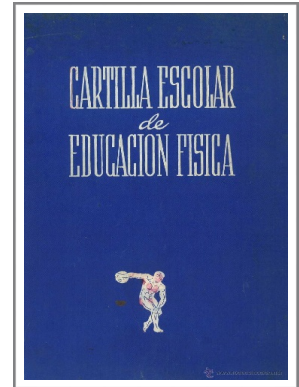


Figura 6. Cubierta del libro *Cartilla Escolar*. FJ, 1945

6. *Oposiciones de Magisterio. Educación Física*. Escrito y editado en 1959 en Madrid por la SF para la convocatoria de oposiciones a ingreso en el Magisterio Nacional (BOE de 18-12-58, Art. 6: El programa de EF será el que presenten oportunamente al Tribunal los Delegados Provinciales del FJ y la SF, respectivamente, para chicos y chicas). El libro pretende “facilitar a la maestra la preparación en EF que se precisa acreditar para la enseñanza de la EF en la Escuela Primaria” (SF 1959, 5). Explica las normas y ejercicios para la oposición con base al Estatuto del Magisterio Nacional Primario de 24-10-47 (BOE de 17-1-48), que establece en su Cap. II, Art, 9, que el ejercicio práctico habrá de realizarse ante niños de una escuela de la capital donde el Tribunal funcione y consistirá en explicar, durante 20 minutos una lección de entre las que figuren en la totalidad de los programas de la escuela de que se trate, así como desarrollar en 10 minutos una tabla de Gimnasia educativa.

La obra, con cubierta rojo anaranjado similar a la del libro que se presenta a continuación (apartado 6), distribuye los contenidos por edades escolares: hasta los 6 años, de 6 a 10, de 10 a 12 y de 12 a 15 o de iniciación profesional, presentando una serie de ejercicios para cada uno de esos periodos que se acompañan de los correspondientes “monos” o dibujos explicativos. A partir de la p. 85, contiene el sistema de concurso-oposición a escuelas en poblaciones de menos de 10.000 habitantes, y una vez ganado el ingreso al cuerpo de maestros, la opositora según el Estatuto del Magisterio en su art. 60, podía participar en el concurso-oposición para acceder a una plaza en poblaciones de más de 10.000 habitantes, examen en el que también debía realizarse una tabla de gimnasia. Para este paso, dado que los pueblos más grandes tendrían escuelas dotadas de gimnasios y material adecuado para EF, el libro con la misma estructura anterior por edades, añade ejercicios con aparatos gimnásticos y juegos predeportivos, y aunque en el planteamiento de preparación de oposiciones alude a la demostración por parte de la opositora del sentido del ritmo y adaptación de música regional a los distintos ejercicios, no da pautas concretas al respecto en el desarrollo de los temas.

La última parte, trata la preparación de oposiciones a Dirección de Grupos Escolares y Escuelas Graduadas, que contienen un tema escrito sobre Organización de EF adaptada a un grupo escolar, haciendo también clara referencia al tiempo que deberán dedicar las alumnas a la EF, que será todo el horario escolar para niñas de 0 a 6 años, reduciéndose progresivamente hasta el periodo de 12 a 15, en el que se proponen para esta materia 6 horas semanales distribuidas por contenidos (juegos, gimnasia educativa, ritmo, bailes y excursiones). Con la perspectiva del tiempo podemos afirmar que esa propuesta no se llevó a la práctica ni entonces

ni después, ya que actualmente las clases de EF en los centros educativos no pasan de 3 horas a la semana, según las Comunidades Autónomas y el nivel de enseñanza.

Analiza también el vestuario para las clases de EF, tema recurrente también en la época, se indica ropa amplia y cómoda que permita realizar toda clase de ejercicios sin menoscabo del pudor (p. 140). Para la natación se recomiendan bañadores adecuados con arreglo a las normas de la moral católica (p. 141). Nos preguntamos porque se trata la natación como contenido de la EF y para qué se recomiendan bañadores, si en la mayoría de las poblaciones no había piscinas en esa época y, aunque las hubiera, nunca en clase de EF se visitaban instalaciones externas para hacer natación.

7. *Lecciones de Educación Física de 1ª y 2ª Enseñanza y Comercio* (Figura 7). 5ª edición de 1964 publicada por la Imprenta Fareso. Está escrito y editado por la SF en Madrid, correspondiendo la 1ª edición a 1958.

Considerado otro de los libros de EF más representativos, es publicado ante la necesidad de establecer unas normas orientadoras sobre la EF en la Enseñanza Media. Dirigido a las profesoras y a las alumnas libres (modalidad de estudios de la época por la que no asistían a clase y se presentaban a los exámenes finales). Su objetivo, según consta en el manual, es la EF práctica con ejercicios básicos, lo que quiere decir que el profesorado encargado de la enseñanza, puede y debe, ampliar el número de ejercicios para el más perfecto logro de los fines pretendidos: mejor desarrollo del escolar, afianzamiento y conservación de su salud y afirmación de su personalidad.

Pretende establecer una progresión desde el 1º al último curso, determinando los ejercicios que serán objeto de examen en cada uno. Presenta un breve apartado de deportes adecuados a la edad escolar, tratando además la natación a la que, como ya se ha comentado, hace la SF continuas referencias, por lo que volvemos a preguntarnos ¿dónde nadaban las niñas si apenas había piscinas en la España de los años 60 y 70?, las que había estaban en las capitales de provincia y no hay constancia de que se frecuentaran a modo de actividad educativa correspondiente a la EF. Suponemos que se referían a los albergues y campamentos pertenecientes a la SF que estaban bien dotados de instalaciones y en los que si se podía aprender y perfeccionar la natación.

La introducción hace referencia al valor de la EF para fortalecer el cuerpo y el alma, siguiendo los cánones de una institución, la SF, que estuvo siempre mediatizada por la política, la religión y la moral católica. Sin embargo ni alumnas ni alumnos asumían que la materia fuera importante, no la consideraban una asignatura más sino una asignatura menos, una “maría”, como se la ha llamado en España mucho tiempo de forma despectiva. La estructura del libro enfocada desde un aspecto práctico, como se ha señalado, presenta un capítulo dirigido a Ejercicios de gimnasia educativa para 1ª Enseñanza, que recoge desde los 4 a los 10 años, con ejercicios y juegos educativos. Un segundo apartado de Ejercicios para la 2ª Enseñanza, dividido en cursos de bachillerato (de la época) hasta 3º y 4º; los cursos 5º y 6º se completan con 1º, 2º y 3º de Peritaje Mercantil, conteniendo todos ejercicios elementales, juegos educativos y deportes (Voleibol, Balonmano y Natación), además de las correspondientes pruebas de examen que aparecían en todos los textos de la SF y el FJ.

8. Con el nombre *Gimnasia Deportiva Femenina* aparecen dos ejemplares (Figura 8). El primero Gimnasia Deportiva Femenina. Progresión Pedagógica, texto oficial de la Federación Francesa de Gimnasia, publicado en Madrid en 1966. En el prólogo, firmado por G. Jacquot, indica que fue realizado por varios autores junto a la Subcomisión Femenina de Estudios y Pedagogía.

Según algunas profesoras de la época a las que hemos tenido acceso, el libro se utilizaba en

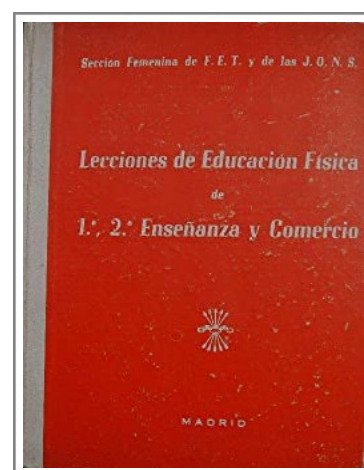


Figura 7. Cubierta del libro *Lecciones de Educación Física de 1ª y 2ª Enseñanza y Comercio*. SF, 1958 y 1964.

distintos centros de formación del profesorado de la SF, especialmente en la Escuela de Instructoras Elementales de EF de San Fernando (Cádiz) como texto para su formación. Presenta progresión en dificultad y consejos técnicos, firmados por Jacquot, que dan paso a las ejecuciones a través de dos clases semanales de una hora, en las que se exigían saltos y ejercicios que en la mayoría de los casos provocaban miedo y desmotivación de las alumnas.

Quizá este libro y su utilización por las Escuelas de la SF en los años 60 del pasado siglo, justifique la introducción de la Gimnasia Deportiva en los Centros Escolares como complemento a las tradicionales tablas suecas que no habían desaparecido. En esos años y aunque la Delegación Nacional de EF y Deportes publica textos que podían considerarse mixtos a efectos de aplicación escolar, la SF, sigue apostando por la separación de niños y niñas en la enseñanza y, al efecto, edita dos nuevos textos: EF y deportiva. Área de Expresión Dinámica-Niñas. Tomos I y II, que aparecen a continuación.

El segundo ejemplar mantiene el título de *Gimnasia Deportiva Femenina. Para practicantes y monitores*. Está firmado por Claude Piard y Rsoeline Piard y fue publicado por la Editorial Hispano Europea (Col. Herakles), en Barcelona en 1981. Contiene 400 ilustraciones que pretenden facilitar la ejecución de los ejercicios sin necesidad de profesorado.

9. *Guía Didáctica del Área de Educación Física y Deportiva. Área de Expresión Dinámica. Tomos I y II* (Figura 9). Publicados en 1971 por la Delegación Nacional de EF y Deportes, mediante su Junta Nacional, dirigidos al alumnado de ambos sexos, a través de la editorial Doncel.

Paralelamente, la SF, editó otros dos, en 1973 y en 1974, sobre EF, exclusivamente para las alumnas de Enseñanza General Básica (EGB): EF y Deportiva. Área de Expresión Dinámica-Niñas, uno para los niveles 1, 2, 3 y otro para los niveles 4 y 5 (Figura 10). Escritos, el primero escrito por Carmen Borrás y M^a Teresa Albardané (profesoras de EF), M^a Hortensia Graupera (monitora polideportiva) y Concepción Blasi (maestra especialista en EF). El segundo lo escriben entre las tres primeras, ambos editados por la Editorial Alameda de Madrid, perteneciente a la SF. Dirigidos exclusivamente a las profesoras de las niñas, la estructura del primer tomo, presenta una parte inicial con contenidos metodológicos, evaluación y nomenclatura, y dos

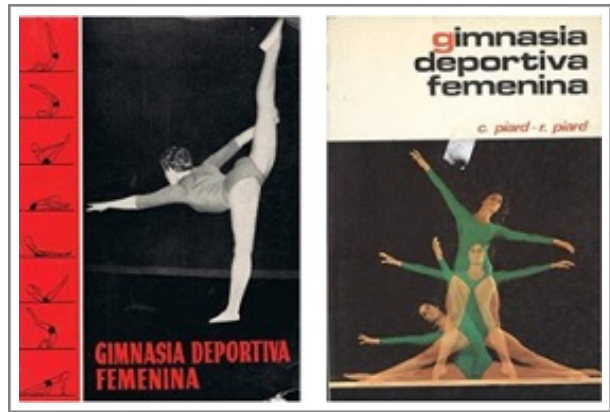


Figura 8. Cubiertas del libro *Gimnasia Deportiva Femenina*, 1966 y 1981.



Figura 9. Cubiertas de las *Guía Didáctica del Área de Educación Física y Deportiva. Área de Expresión Dinámica. Tomos I y II*. 1971.

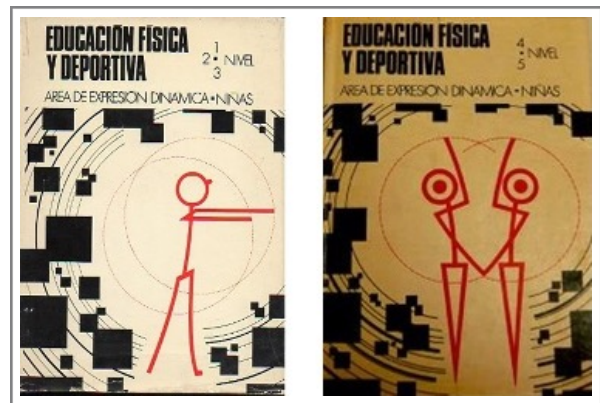


Figura 10. Cubiertas de los libros *EF y Deportiva. Área de Expresión Dinámica-Niñas*, uno para los distintos niveles. Publicados por la SF en 1973 y 1974.

apartados sobre juego y circuitos, para después desarrollar sesiones prácticas por niveles. No incluye bibliografía. El segundo presenta la misma estructura, incluyendo en el desarrollo de las sesiones, ejercicios con accesorios manuales, e iniciación deportiva.

Es significativo que en los años 73 y 74, con un sistema educativo mixto, la EF siguiera impartándose por separado a niños y niñas, por profesores y profesoras, respectivamente, publicándose libros distintos según el sexo. Esta situación se mantendría hasta la desaparición total del régimen franquista a finales de los años 70.

10. *Canciones Infantiles*. Publicado por la SF en 1964 en Madrid, por la Editorial Magerit, incluye en sus páginas letra y música de canciones de corro y otros juegos; canciones regionales; romances y romancillos; himnos y marchas. Su aportación a este análisis se considera por la importancia que, voluntaria o involuntariamente, tuvo la música para la EF. El formato del libro es el mismo que los que publicó en la época la SF, en este caso la cubierta es roja anaranjada.



Figuras 11 y 12. Carrera y lumbres de San Antón en Jaén.

Es cierto que las canciones infantiles fueron de gran ayuda para lo que se pretendía en EF escolar. Las niñas jugaban en los recreos y en la calle, utilizando canciones de corro con las que además configuraban otra clase de juegos; destacan: “Quisiera ser tan alta”; “El patio de mi casa”; “Soy el farolero”; “Al pasar la barca”; “En el balcón de palacio”; “Tengo, tengo, tengo”; “Estaba el señor don gato”; “Ambo ato”; “Que llueva”; “El juego del chirimbolo”, y un largo etcétera, que hoy se intentan recuperar para seguir manteniendo el folclore que tan bien recuperó, recogió y difundió la SF. En algunos lugares, las canciones populares se utilizan actualmente en fechas de alguna celebración popular señalada, como es el caso de Jaén, donde son de uso obligado junto a los “Melenchones”, bailados alrededor de las hogueras la noche víspera de San Antón el 16 de enero, festividad que se hace coincidir con la Carrera Urbana Internacional “Noche de San Antón” (Figuras 11 y 12), Fiesta de Interés Turístico Nacional desde 2019 que se encuentra ya en su 38ª edición en 2021.

Recoge canciones populares de diversas regiones, lenguas y usos como, “Miña na y por me casaré”; “Tres hojitas madre”; “El cuc de terra”; “Jo vaig I ving”; “Tu pañuelo y el mío”; “Ya se van los pastores”; “Ator, ator, mutill”; “Con el trípoli”; “Coplas del columpio”... La SF, dio gran importancia a la música en la formación de las Instructoras Generales, consideradas la élite de su profesorado.

Con respecto a los romances y romancillos, recoge “Mambrú se fue a la guerra”; “¿Dónde vas Alfonso XII?”; “El conde Olinos”; “O tres morillas” que se cantaban formando grupos en los que las niñas se desplazaban alternándose unas con otras a modo de baile. Requerían ritmo y movimiento, y hoy siguen usándose como medio de la EF escolar. Con las canciones de mayor ritmo, se realizaban también tablas de gimnasia, cuyos ejercicios venían preestablecidos desde la Regiduría Central de EF de la SF (Zagalaz 1998).

La última parte de este cancionero contiene himnos y marchas de marcado carácter político: “Prietas las filas”; “Yo tenía un camarada”; “Montañas nevadas”; “En pie, camarada”, etc., se cantaban marchando en los patios del colegio para acceder a las aulas, en excursiones y paseos,

y sobre todo en los albergues y campamentos de la SF y el FJ. Requerían el movimiento de andar y marchar, más eficaz con un acompañamiento musical. En este caso la EF femenina, diferente a la muy militarizada de los varones, daba un toque militar a sus desplazamientos en la Naturaleza.

Libros de texto de Educación Física usados actualmente en los centros educativos

En la mayoría de centros escolares españoles, tanto de Educación Primaria como de Secundaria (ESO, Bachillerato y FP), sin considerar la particularidad de los mismos (públicos, concertados o privados), se vienen usando libros de texto para los distintos niveles de enseñanza, dándole a la materia un marcado carácter teórico en detrimento de la práctica física. Desde la perspectiva de los investigadores de este artículo, profesores de la Facultad de Educación en la que se forma el futuro profesorado, consideramos esta forma de actuar un abuso en el uso de los libros de texto para una materia de las características de la EF. Entendemos que el profesorado debe estar suficiente y bien formado para atender sus clases, eminentemente prácticas, con fundamentos teóricos que permitan al alumnado aprender conceptos y adherirse a la práctica física como base de calidad de vida y mantenimiento de salud a lo largo de su vida.

Para ilustrar este planteamiento, con base al conocimiento que aporta el alumnado universitario que realiza las prácticas docentes en los centros educativos, tanto de Magisterio como del Máster de Profesorado de diferentes promociones, se recogen a continuación manuales de distintas editoriales para diferentes cursos que dan fe de nuestra afirmación: demasiados libros, escaso aprendizaje y poca práctica física.

1. *Educación Física*, Editorial M (Material Educativo para Docentes, 2019) (Figura 13): conjunto de 6 libros, uno para cada curso de Educación Primaria. Destinados, más bien al uso del profesorado, contienen actividades físicas divertidas para los alumnos. Entre otras cuestiones, busca que los escolares adquieran habilidades para aprender de manera autónoma incentivando el uso de las TIC y la comprensión de herramientas y lenguajes que los niños y jóvenes utilizan en la sociedad del conocimiento.

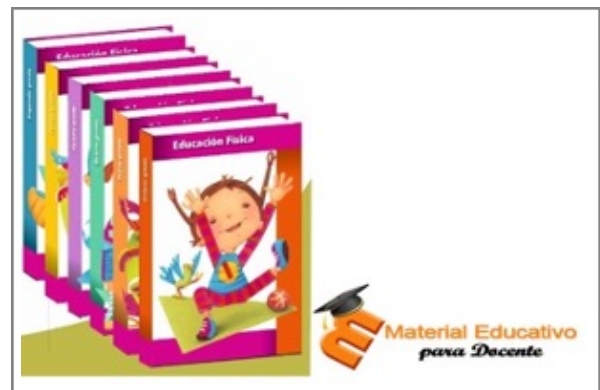


Figura 13. Cubiertas de los textos *Educación Física para Educación Primaria*. Editorial M.

<https://materiaeducativoparadocente.blogspot.com/2019/05/libro-de-educacion-fisica-todos-los.html>

2. *Titulados Educación Física*, 2013, son los libros para Educación Primaria de la Editorial Santillana, cuya característica principal es su método didáctico activo, que figura en la cubierta como *Saber Hacer*. Esta editorial publica también libros para el profesorado y cuadernos de actividades.

Con el mismo título *Educación Física*, escritos por VVAA, Santillana edita en 2008 (Figura 14),



Figura 14. Cubiertas de los textos de *Educación Física para Primaria y Secundaria*. Editorial Santillana.

libros de texto para el alumnado de Secundaria con el mismo método didáctico de los de Primaria.

3. Cuadernos de Educación Física de la Editorial INDE, 2008 (Figura 15), pensados como guía para adquirir conocimientos y autoevaluación teniendo en cuenta las características de cada curso, este manual de apoyo se ha concebido como un aporte al alumnado que podrá utilizarlo como herramienta que le enseñe a pensar y a aprender. Según la editorial, con estos cuadernos se favorece desde el aula la implicación del alumno y su inquietud por la búsqueda activa, la investigación, organización, autonomía y trabajo en equipo.
4. La Editorial Paidotribo presenta una colección de libros de texto titulados *Educación Física*, 2020 (Figura 16), como instrumentos útiles para que los alumnos aprendan los conceptos relacionados con la materia. Escritos por VVAA, según la editorial, se consideran un apoyo para reforzar los contenidos y, tras su uso, el alumno podrá comprobar que ha mejorado sus conocimientos.

Además de los dedicados a Educación Primaria, Paidotribo publica en 2010, con el mismo título, textos para Educación Secundaria que contienen todos los bloques temáticos de la materia y su aplicación práctica mediante imágenes, así como vocabulario de deportes en inglés.

Asimismo, esta editorial publica, tradicionalmente, numerosos ejemplares titulados *1001 ejercicios... juegos...*, para uso del profesorado que imparte las clases de EF en cualquiera de los niveles de enseñanza. A modo de ejemplo hemos seleccionado *1001 ejercicios y juegos de calentamiento*, escrito por VVAA en 2007, que sigue la misma estructura de la mayoría de estos ejemplares; se divide en varias partes que contienen los conceptos, la relación entre ellos, aspectos fisiológicos, psicológicos y didácticos de las actividades, así como sesiones prácticas.



Figura 17. Cubiertas de los libros *1001 ejercicios y juegos de calentamiento* (2007) y *Educación Física para el profesor* (2018). Editorial Paidotribo.



Figura 15. Cubiertas de los Cuadernos de Educación Física para Primaria y Secundaria. Editorial INDE.



Figura 16. Cubiertas de los Textos de Educación Física para Primaria y Secundaria. Editorial Paidotribo.

Paidotribo publica en 2018, *Ejercicios para la clase de Educación Física* (Figura 17), escrito por Rafael Ortega Crespo. Contiene una amplia selección de ejercicios gimnásticos para ser puestos en práctica en las clases de EF de centros educativos. Los contenidos se dividen en siete bloques temáticos: resistencia, fuerza, flexibilidad, velocidad, colchonetas, bancos suecos y plintos. Los distintos ejercicios, además de una explicación detallada del procedimiento a seguir, están acompañados de dibujos que facilitan la comprensión de las actividades, que han sido realizados especialmente para esta obra por Sergio Calmaestra Madero.

5. Con el título de *Educación Física*, 2019 para los distintos cursos de Educación Primaria, la Editorial Anaya publica la colección *Pieza a Pieza* (Figura 18) con temas seleccionados para mejorar sus conocimientos. Son un apoyo para revisar los contenidos y las destrezas básicas del nivel específico de Educación Primaria, que será para los niños una herramienta válida de apoyo escolar. Según la editorial son libros de texto indispensables para el alumno que le permitirán proyectar sus clases a lo largo del curso escolar y con los que podrá comprobar que ha comprendido la asignatura.

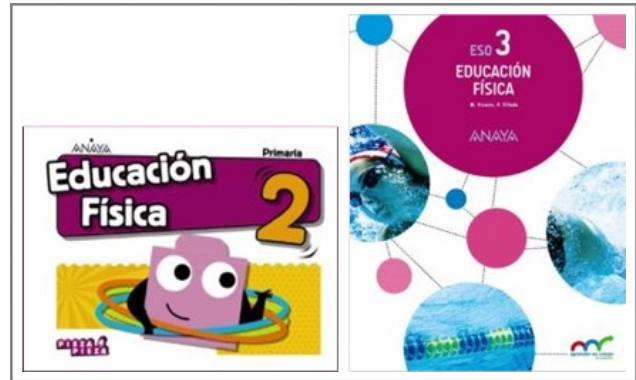


Figura 18. Cubiertas de los libros de texto de Educación Física. Editorial ANAYA.

En la editorial se publican también textos para Educación Secundaria escritos por VVAA y compuestos por los contenidos curriculares de la disciplina y trabajos para los estudiantes. Según la editorial, ayudarán a los alumnos a repasar los conocimientos básicos y así superar el curso. Estos libros, publicados en 2015, aportan nuevas metodologías eficaces para la mejora de la calidad de esta asignatura.

6. La Editorial Bruño, presenta una colección de libros de texto cuidadosamente elaborada para todos los cursos de Educación Primaria, con el título *Educación Física: Sesiones* (Figura 19). Escritos por Ana Blanco Peña en 2006, son una ayuda eficaz para estudiar los contenidos y las destrezas básicas de las clases de Educación Primaria y para comprobar que ha adquirido el nivel de la asignatura. Asimismo, según la editorial, actúan como una herramienta indispensable para el maestro que le permitirá planificar todas sus clases a lo largo del curso escolar de Educación Primaria.



Figura 19. Cubiertas de los libros de texto de Educación Física para Primaria y Secundaria. Editorial BRUÑO.

En la misma línea publica en 2015 otra colección para Educación Secundaria firmada por VVAA con los contenidos curriculares y actividades para los estudiantes de cada curso, según la editorial, imprescindibles para reforzar lo necesario y aprender de forma eficaz la materia.

La mayoría de estas editoriales publican también para el alumnado de Bachillerato y FP con los mismos criterios que para las etapas inferiores. En los centros de enseñanza prevalece el criterio del profesorado a la hora de exigir la compra de libros de texto de EF para el alumnado; no ocurre lo mismo en todos.

Conclusiones

Los libros de EF en los últimos años del siglo XX eran exclusivamente para el uso del profesorado al objeto de mejorar su programación y las clases que impartía. Eran editados en las décadas de los años 50, 60 y 70 por la SF y el FJ.

El Ministerio de Educación y Ciencia no publica programas de EF para los Centros de enseñanza y todos los cursos de EGB, hasta 1968 a través del Centro de Documentación y Orientación Didáctica.

En los últimos años del siglo XX, la bibliografía básica para la formación del profesorado era distinta según se tratara de hombres o mujeres. Los hombres disponían de diferentes manuales editados por el FJ, mientras que para las mujeres había un único ejemplar publicado por la SF.

A finales de la década de los 70, con un sistema educativo ya mixto, la EF se sigue impartiendo por separado a niños y niñas por profesores y profesoras, respectivamente.

El Cancionero publicado por la SF que se aplicaba para algunas clases de EF, recoge canciones populares en las diversas lenguas del país.

Tanto a finales del siglo XX como en la actualidad se publican manuales para preparar las oposiciones a Magisterio y Secundaria.

Durante el siglo XX, no existieron libros de texto para el alumnado de ninguno de los niveles básicos de la enseñanza.

En la actualidad, la abundante bibliografía básica y específica sobre EF (libros y revistas), permite al profesorado en activo y en formación, acceder a fondos bibliográficos y documentales importantes para desarrollar su función docente y mejorar su conocimiento. Muy al contrario, en los niveles inferiores de enseñanza (Primaria, ESO, Bachillerato y FP) se utilizan libros de texto, con los que se obtiene escaso aprendizaje y se realiza poca práctica física. En consecuencia el uso de los libros en esta materia se convierte en un abuso de los mismos.

Referencias

- Álvarez de Palacio, Eduardo. 1996. *Cristóbal Méndez, libro del ejercicio corporal y sus provechos*. León: Lancia.
- Agosti, Luis. 1948. *Gimnasia Educativa*. Madrid: Imprenta José Manuel Sánchez López.
- Betancor, Miguel Ángel y Conrad Vilanou. 1995. *Historia de la EF y el deporte a través de los textos*. Barcelona: UPGC-PPU.
- Calderón, Antonio y José Manuel Palao. 2005. “Incidencia de la forma de organización en la sesión sobre el tiempo de práctica y la percepción de la motivación en el aprendizaje de habilidades atléticas”. *Apunts* n.º 81: 29-37.
- Cecchini, José Antonio, Antonio Méndez y Javier Fernández-Río. 2014. “Metapercepciones de competencia en otras personas significativas, competencia percibida, motivación situacional y orientaciones de juego limpio en atletas jóvenes”. *Revista de Psicología del Deporte* 23 n.º 2: 285-93.
- Cachón, Javier. 2020. *Proyecto docente a TU. Didáctica de la EF. Área de Didáctica de la Expresión Corporal*. Universidad de Jaén.
- Cachón, Javier, M^a Luisa Zagalaz y Carmen González de Mesa. 2018. La EF femenina en España durante la dictadura franquista. In *Actas 14th International Conference on Social Sciences. Frankfurt, 2-3 march*.
- Cepero, Mar. 2016. *Proyecto docente a CU. Didáctica de la EF. Área de Didáctica de la Expresión Corporal*. Universidad de Granada.
- Contreras, Onofre y Luis Miguel García. 2011. *Didáctica de la EF. Enseñanza de los contenidos desde el constructivismo*. Madrid: Síntesis.
- Delegación Nacional de la SF. 1959. *Oposiciones de Magisterio. Educación Física*. Madrid.
- Delegación Nacional de la SF. 1964. *Canciones Infantiles*. Madrid: Magerit.
- Delegación Nacional de la SF. 1964. *Lecciones de EF de 1ª y 2ª Enseñanza y Comercio*. Madrid: Imprenta Faceso.
- Delegación Nacional de la SF. 1964. *Educación Física Femenina. Texto oficial para las Escuelas de Magisterio*. Madrid: Selecciones Gráficas.

- Federación Española de Gimnasia. 1964. *Gimnasia Deportiva Femenina (Texto Oficial de la Federación Francesa de Gimnasia)*. Madrid: Publicaciones Comité Olímpico Español.
- Fernández, Andrés. 2008. “El tiempo en la clase de EF: la competencia docente tiempo”. *Deporte y AF para todos* n.º 4: 102-20.
- Gómez-Mármol, Alberto y Alfonso Valero. 2015. “Gestión del tiempo en las clases de EF: estrategias para la mejora de los procesos de enseñanza”. *Journal of Sport and Health Research*, 7 n.º 2: 73-80.
- González, Marta. 2005. “¿Tienen sexo los contenidos de Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria”. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la AF y del Deporte* 5 n.º 18: 77-88.
- González de Mesa, Carmen, Cristina Cuervo, Javier Cachón y M^a Luisa Zagalaz. 2016. “Relación entre variables demográficas, la práctica de ejercicio físico y la percepción de la imagen corporal en estudiantes del grado de magisterio”. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, n.º 29: 90-4.
- Méndez, Antonio, Francisco Javier Fernández-Río y José Antonio Cecchini. 2013. “Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en EF”. *Aula abierta* 41 n.º 1: 63-72.
- Menéndez Mato, Daniel y Carmen González de Mesa. 2019. “Relaciones entre la práctica de actividad física y deportiva, el autoconcepto, la imagen corporal y los hábitos alimentarios en estudiantes de primaria”. *E-balonmano.com. Revista de Ciencias del Deporte* 15 n.º 1: 61-78.
- Mercurialis, Jerónimo. 1672. *De arte gymnastica. Amstelodami: Sumptibus Andreae Frisii*.
- Olmedo, José Ángel. 2000. “Estrategias para aumentar el tiempo de práctica motriz en las clases de EF escolar”. *Apunts: EF y deportes* n.º 59: 22-30.
- Pastor, José Luis. 2005a. *EF y currículum. Historia de una asignatura a través de sus programas (1883-1978)*. Madrid: PAM.
- Pastor, José Luis. 2005b. *EF y libros de texto en la primera enseñanza (1883-1978)*. Madrid: Dykinson.
- Pastor, José Luis. 2005c. *Manuales escolares y libros de texto de EF en la enseñanza Secundaria (1883-1978)*. Madrid: Dykinson.
- Pastor, José Luis. 2005d. *Manuales escolares y libros de texto de EF en la enseñanza en los estudios de Magisterio (1883-1978)*. Alcalá de Henares: Universidad.
- Rodríguez, Bruno, Rosario Castro, Javier Cachón y M^a Luisa Zagalaz. 2015. “El tiempo de práctica motriz en las clases de EF de los alumnos de ESO y Bachillerato del colegio Fingoi”. *Habilidad Motriz* n.º 45: 4-14.
- Torreadadella-Flix, Xavier. 2016. “La historia de la EF escolar en España. Una revisión bibliográfica transversal para incitar a una historia social y crítica de la educación física”. *Espacio, Tiempo y Educación* 4, n.º 1: 1-17. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2017.004.001.76>.
- Valdivia-Moral, Pedro, Miriam López-López, Amador Jesús Lara-Sánchez y M^a Luisa Zagalaz-Sánchez. 2012. “Concepto de coeducación en el profesorado de EF y metodología utilizada para su trabajo”. *Movimiento* 18, n.º 4: 197-17.
- Valdivia-Moral, Pedro, David Molero, Tomás Campoy y M^a Luisa Zagalaz-Sánchez. 2015. “Pensamiento coeducativo del profesorado de EF: propiedades psicométricas de una escala”. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* n.º 58: 269-88. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.58.005>.
- Zagalaz, M^a Luisa. 2011. “Pensando en cómo ha cambiado el concepto de AF (editorial)”. *Journal of Sport and Health Research* 3, n.º 3: 165-8.
- Zagalaz, M^a Luisa. 1996. *La EE Femenina (1940-1970). Análisis y Estudio en la Ciudad de Jaén*. Tesis Doctoral publicada en microfichas. Universidad de Jaén. ANEXO II, Doc. n.º 80. Documentación cedida por la antigua SF.
- Zagalaz, M^a Luisa. 1998. “Los textos de EF femenina en la formación del profesorado (1940-1975)”. *Tendencias pedagógicas. Ejemplar dedicado a: 25 años de Magisterio en la Universidad*, n.º 1: 317-31.
- Zagalaz, M^a Luisa. 2021. 30 de abril. “Cristóbal Méndez, un médico de Lepe afincado en Jaén”. *Jaén genuino. Personajes jahencianos. Viva Jaén*, 13.

Zagalaz, M^a Luisa, Javier Cachón y Amador Lara. 2014. *Fundamentos de la programación de EF en Primaria*. Madrid: Síntesis.

ORCID

María Luisa ZAGALAZ-SÁNCHEZ  <https://orcid.org/0000-0001-6044-8569>

Javier CACHÓN-ZAGALAZ  <https://orcid.org/0000-0001-5085-0423>

María SÁNCHEZ-ZAFRA  <https://orcid.org/0000-0002-9764-7278>

Déborah SANABRIAS-MORENO  <https://orcid.org/0000-0002-0916-4250>

LOS INICIOS DEL DEPORTE ADAPTADO EN ESPAÑA

The beginnings of adapted sport in Spain

Xavier TORREBADELLA ¹  , Marta MAURI ² 

¹ Universidad Autónoma de Barcelona (España)

² Universidad de Zaragoza (España)

Resumen

Ante la escasez de una auténtica historia del deporte para las personas con discapacidad o deporte adaptado en España, se aborda un estudio inédito, cuyo objeto es el de ofrecer visibilidad y aclaraciones a uno de los temas más ignorados del deporte español. Mediante una revisión documental de la prensa histórica, localizada en plataformas digitales, y el análisis de otros estudios relativos se esboza un relato sobre los inicios del deporte adaptado para personas con discapacidad física. El estudio se inicia a partir de las primeras noticias durante la dictadura franquista y termina en el año 1972, momento en el que se puede dar por finalizado un primer proceso en la institucionalización del deporte adaptado. Se concluye que las iniciativas institucionales emprendidas durante este periodo surgieron por las presiones de los organismos internacionales y, también, de ciertas voluntades personales vinculadas con el poder.

Palabras clave: educación física, historia del deporte, discapacidad física, minusvalía, paralímpico.

Abstract

Given the scarcity of an authentic history of sport for people with disabilities or adapted sport in Spain, an unpublished study is undertaken, the aim of which is to offer visibility and clarification to one of the most ignored subjects in Spanish sport. Through a documentary review of the historical press, located on digital platforms, and the analysis of other related studies, an account of the beginnings of adapted sport for people with physical disabilities is sketched out. The study starts from the first news during Franco's dictatorship and ends in 1972, when a first process in the institutionalisation of adapted sport can be considered to have been completed. It is concluded that the institutional initiatives undertaken during this period arose from the pressures of international organisations and also from certain personal wills linked to those in power.

Keywords: physical education, adapted sport, history of sport, physical disability, handicap, Paralympic

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de atribución-no comercial-sin derivados de Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>), que permite la reutilización, distribución y reproducción no comercial en cualquier medio, siempre que se cite adecuadamente la obra original y no se altere, transforme o construya sobre ella de ninguna manera.

Introducción

Generalmente, la historia del deporte adaptado tiene como punto de partida las iniciativas que al finalizar la I Guerra Mundial (I GM) se emprendieron en Estados Unidos con William Rush Dunton (1868-1966) y en Alemania al organizar centros de recuperación para amputados y lesiones medulares en los cuales se incorporaron actividades recreativas con carácter complementario a la estancia hospitalaria (Aguado 1995; Pastor, Martín y Rubio 2014). Así, y coincidiendo con el descubrimiento de los antibióticos, con estas experiencias se comprobó que los tratamientos a través de ejercitaciones deportivas ofrecían significativos resultados a los lesionados medulares. De aquí provino el traslado de una actividad deportiva de rehabilitación a un “deporte adaptado” que pronto inició un proceso de generalización para todas aquellas personas con una discapacidad física y sensorial, como una cuestión de justicia y de reinserción social.

Debido a la gran cantidad de afectados que sobrevivieron a la II Guerra Mundial (II GM), el Dr. Ludwig Guttmann (1899-1980), neurólogo y neurocirujano, se incorporó en 1944 en el Hospital de Lesionados Medulares Stoke Mandeville de la población de Aylesbury en Inglaterra donde, por primera vez, introdujo prácticas deportivas en las que ya utilizaba la silla de ruedas, con el objetivo de acelerar la recuperación y facilitar el bienestar psicológico y el buen uso del tiempo libre de los pacientes. Guttmann comprobó que la disciplina deportiva influía positivamente en el sistema neuromuscular, aceleraba la recuperación y, además, incentivaba ánimos deportivos y de verdadera integración social. El 28 de julio 1948 –coincidiendo con los JJ.OO de Londres– se reveló la idea de crear unos juegos deportivos en el hospital de Stoke Mandeville que fue todo un éxito. En 1952, con motivo de abrir estos juegos deportivos a otros países –participación de Holanda– se constituyó la International Stoke Mandeville Games Federation (ISMGF). Estos juegos fueron repitiéndose en los sucesivos años en Inglaterra, hasta llegar a Roma, en 1960. De este modo, el “deporte adaptado” fue creciendo año tras año como forma de rehabilitación para sus pacientes por varios países.

Al mismo tiempo, en algunos hospitales de Estados Unidos se empezó a practicar el baloncesto con silla de ruedas con veteranos mutilados de la II GM y, desde 1946, se empezó a competir entre equipos. Muy pronto se divulgó el nuevo deporte y se constituyeron equipos conduciendo a la celebración de la primera competición oficial en 1948 y a la constitución de la National Wheelchair Basketball Association (NWBA). La tenacidad de Guttmann logró que en 1960 se organizaran, en Roma, los I Juegos Paralímpicos (Brittain 2012; Thiboutot y Craven 1996).

En España, los trabajos que en parte tratan sobre el deporte adaptado para personas con discapacidad física no insisten demasiado en el campo histórico (Castellote, Sanegre y Huertas 2003; Comité Olímpico Español 2006; Gómez Vallecillo 2019; Fernández Blanco et al. 1999; Palau y García 2011; Rodríguez Márquez 1994; Torralba 2004). Tampoco se encuentra una historia monográfica propia del “deporte adaptado”, ni siquiera parece que interese demasiado, en pleno siglo XXI, puesto que, cuando se trata contribuir a la historia del deporte español, el rango del deporte adaptado es ignorado.

En cuanto al marco conceptual hay que saber que la expresión de “deporte adaptado” es utilizada hacia finales de los años ochenta del siglo pasado. Oficialmente, el nombre de “Juegos Paralímpicos” aparece en Tokio en 1964 –en los XIII Juegos Internacionales de Stoke Mandeville–. Ahora bien, el deporte “paralímpico” se organiza plenamente a partir de los JJ.OO de 1988 en Seul y la constitución del Comité Paralímpico Internacional (CPI), en 1989. Es a partir de 1992 cuando se habla de “deporte adaptado” y se empieza a normalizar el concepto de deportes y actividades físicas para personas con discapacidad.

Así pues, el objetivo de este artículo es el de ofrecer noticias sobre los inicios del deporte adaptado en España para personas con discapacidad física. Se delimita el período de estudio durante la dictadura franquista. Por ello se parte de las primeras referencias tras la Guerra Civil y finaliza en el año en el que la delegación española participó oficialmente en los IV Juegos Paralímpicos de Heidelberg (Alemania), en 1972. Es en este momento cuando concluye una primera fase en la historia del deporte adaptado, que llamamos proceso de institucionalización, y que marcó el punto de inicio hacia un proceso de mayor difusión social y participativo.

Con relación al estado de la cuestión, la revisión bibliográfica se presenta un tanto compleja, puesto que, ante la ausencia de aportaciones relevantes de fuentes documentales, la perspectiva del artículo es transversal y multidisciplinar. Por lo tanto, en cuanto al proceso metodológico, ha sido relevante el vaciado de noticias en la prensa histórica digitalizada localizada en varias plataformas como la Hemeroteca de la Biblioteca Nacional de España (HBNE), el Arxiu de Revistes Catalanes Antiques (ARCA), la Biblioteca Virtual de la Prensa Histórica y las hemerotecas digitales de los periódicos *La Vanguardia* y *El Mundo Deportivo*. De entrada, una primera revisión de los textos seleccionados ha permitido validar y complementar otros estudios relativos y consultados en torno al objeto de estudio. Ahora bien, además, se han manejado estudios y fuentes de información en torno al campo histórico de la medicina social, ortopedia-quirúrgica y terapéutica, la fisioterapia, la gimnasia médica, la educación física y el deporte, y otras aportaciones en el campo de la historia social y especializada. Aparte de abordar un discurso positivista se ha inferido una hermenéutica histórico-crítica en el paradigma axiológico (Arranz 2021), que desde luego tiene la intención de no separar el pasado histórico-conceptual y que es necesario para entender los dominios conceptuales y discursos del tiempo presente.

Años de postguerra y censura al deporte de personas con discapacidad

Después de Guerra Civil, la política sanitaria franquista y de recuperación de inválidos de la guerra tardó en utilizar el deporte como parte de rehabilitación funcional y, por ende, de una normalización deportiva, como la que ya se había producido en Europa, después de la Gran Guerra y, nuevamente, se estableciera al finalizar la II GM. Si el deporte se había constituido como el medio más eficaz en la preparación física de las tropas, también se presentaba como el mejor medio para rehabilitar y revitalizar a los jóvenes inválidos excombatientes que así pudieran necesitarlo. En general, la rehabilitación de inválidos fue un tema menor para el régimen franquista y puede afirmarse que ni siquiera la asistencia a los mutilados de guerra influyó en el campo de la rehabilitación como especialidad médica (Climent 2001).

El abandono español al respecto estuvo además contaminado por un credo nacionalcatólico que perseguía una “depuración de la raza”, que ocultaba las fealdades y lo que pretendía era la exaltación del vigor y de la masculinidad española (Mauri 2016; Mauri 2019). Por lo tanto, el régimen, al menos en sus primeras décadas, no siguió los avances terapéuticos europeos y norteamericanos ensayados con éxitos más que significativos; en Alemania, por ejemplo, el III Reich enseñaba el esquí a los amputados de una pierna.

Amputados de pierna aprenden a esquiar. Con objeto de fomentar la asistencia a los cursos de entrenamiento deportivo para mutilados de guerra, para los que se han creado la medalla deportiva para mutilados, la Jefatura nacional de Deportes del Reich, ha convocado por primera vez un curso de deportes de invierno en el chalet—refugio de Vorderkaiserfelden, cerca de Kufstein, a 1.389 metros de altura, al que ha concurrido un grupo de mutilados de guerra. Bajo la dirección de un médico de deportes, los mutilados de pierna se han ejercitado en esquiar con su miembro artificial.

La jornada solía empezar con ejercicios de gimnasia educativa sobre esquís, para dar elasticidad al cuerpo del mutilado y familiarizarlo con las coblas. Durante su estancia en el chalet, los mutilados tienen ocasión de gozar del aire puro de la montaña y de las maravillosas vistas que ofrece el panorama en aquellas regiones alpinas (Falange Española 1943, 3).

Como veremos, durante los primeros años del franquismo se negó cualquier planteamiento de un deporte para minusválidos. No obstante, el I Congreso Nacional de Educación Física, organizado en octubre de 1943 por la Delegación Nacional de Deportes de Falange Española Tradicionalista y de las Juntas Ofensivas Nacional-Sindicalistas (F.E.T. y de las J.O.N.S.), fue el punto de encuentro para establecer el libro de ruta de la educación física y el deporte nacional. Exactamente, fueron los médicos y los militares de la Escuela Central de Educación Física —anteriormente Escuela Central de Gimnasia— los que marcaron las coordenadas de un nuevo concepto y organización de *educación física falangista* —sobre la tradición hispánica de servicio a la Patria y a Dios—.

Esta nueva organización fue presentada por el comandante Enrique Gastesi Barreiro, que se encargó de aclarar que para el desarrollo de la educación física nacional “es necesario una organización práctica y real, metódica y consciente; una organización, en suma, que proporcione mejoras raciales, únicas que nuestra raza necesita: fortaleza de cuerpo en nuestros hombres, belleza de virtudes en nuestras mujeres” (Gastesi 1943, 5). Sobre esta organización se articulaba una didáctica pedagógica para la educación física escolar de “planes para normales” –varones y hembras– y “planes para anormales” –defectuosos físicos (deformaciones óseas o articulares), retrasados mentales, ciegos, sordo-mudos, atáxico-motores, enfermos–.

Por consiguiente, sí que se identificó una problematización parcial de la cuestión, en cuanto a la educación física escolar. Además, aquí se añadió la opinión del traumatólogo Antonio Jordá Jordá (1943, 13) que abordaba la importancia de la educación física, también para aquellos que presentaban la poliomielitis, que a través de la reeducación muscular ofrecía una de las “armas más útiles para rescatar a estos enfermos de la invalidez, a la que se ven abocados en una gran proporción por el carácter de sus lesiones”. Según Jordá, se calculaba que en España había alrededor de 6.000 enfermos de poliomielitis, la mayoría sin recibir tratamiento alguno. De aquí que implicase atenciones en el tratamiento de estas personas, teniendo en cuenta que aparte de las soluciones ortopédicas, también se encontraba la reeducación muscular aplicables a la parálisis cerebral infantil. En especial, proponía entre los diferentes ejercicios de reeducación, “un esbozo de natación o verdadera natación, cuando es posible, estimula la gimnasia y da mayor rendimiento muscular” (Jordá 1943, 416). Para finalizar, insistía en la necesidad de crear centros especializados de ortopedia y de gimnasia terapéutica con un personal facultativo y enfermeras capacitadas.

La función del profesor de educación física también se articuló como la de un vigilante sanitario para atender una eficacia preventiva en ciertas enfermedades ortopédicas –desviaciones del raquis– y ofrecer unas pautas a “la participación de los niños débiles y malformados en los ejercicios de Educación física (Gimnasia ortopédica)” (Comamala 1943, 359). Así se aconsejaba un plan de choque con la creación de escuelas gratuitas de gimnasia, la obligatoriedad de la inspección médica escolar, la creación de Institutos ortopédicos anexos a los hospitales y de gimnasios ortopédicos gratuitos para personas humildes.

Por su parte, el médico-militar José Alberto Palanca y Martínez Fortún (1888-1973), Director General de Sanidad (Molero 1994), diseñó la urgente política de los sanatorios antituberculosos, uno de los principales planes estrella de la dictadura, y que en 1952 acompañó en la inauguración de la Ciudad Sanatorial de Tarrasa (Hospital del Tórax).

El número de tarados, de anormales y de tuberculosos es de tal magnitud, y está en proporción tan creciente, que si el Estado no toma las medidas oportunas para disminuir este número, llegaremos a encontrarnos con un problema económico sin solución. (...) Para corregir esta situación no hay más recurso que una política sanitaria persistente, en la cual la educación física debe ocupar un lugar preferente. (Palanca 1943, 196)

Por un lado, el doctor Vallejo Nájera (1926-1990) concretó las directrices hacia la “política racial del nuevo Estado”, es decir, la orientación eugenésica en la búsqueda de una “virilización física de la raza” y a través de unas “rutas eugenésicas” de *selección de los mejores* (Vallejo 1943, 246-7). Se iniciaba así el recorrido biopolítico del franquismo (Cayuela 2014), mostrándose también en la educación física y la militancia deportiva. Por consiguiente, sobre este paradigma, las federaciones deportivas se centraron en la selección de los mejores y en potenciar la imagen saludable de una España deportiva. Con lo cual, en este entorno, la exclusión social de las personas con discapacidades fue muy significativa y la educación física escolar se convirtió en un dispositivo eugenésico de exclusión de los seres “tarados y enfermizos” o no deseados para modelar el arquetipo racial falangista (Jiménez Lucena 1998; Navarro Rendón 2016).

Durante la extensa dictadura fueron muchos los médicos, y teóricos higienistas en general, que reclamaron participación –e incluso la dirección del proceso– en la organización y estructuración del currículo escolar en general y de la educación física en particular (Polo 2006). Abundaron las

fundamentaciones teóricas de los propios técnicos sanitarios para atribuirse la presidencia y el visado del proceso de adquisición de destrezas físicas deportivas escolares.

Los Dres. Furnoza y Piga –grandes referentes médicos durante el franquismo– afirmaban que la educación física tenía la sagrada misión y finalidad de darle el mejor rendimiento de cada hombre a su patria (Polo 2006). Estos doctores entendían que, en aquel momento, concluida la guerra civil, la materia deportiva debía despertar un sentimiento patriótico en los jóvenes, que les invitara a servir a su patria. Para ello, la educación física hacía de mediadora entre el joven y el Estado, con el objetivo de que el cuerpo juvenil se convirtiera en útil y productivo para el régimen reinante, descartando a los que no cumplían con los cánones corporales específicos que se consideraban como “aptos”.

La excusa de la salud y de la higiene vendría a certificar un normal funcionamiento del organismo y un correcto desarrollo del cuerpo. Era una observación del cuerpo a partir de fines sanitarios, bajo la excusa del correcto crecimiento biológico de los jóvenes, y bajo la premisa de que el cuerpo debía cuidarse meticulosamente para convertirse en un instrumento del Estado en el mañana.

Esta jerarquización y distinción entre unos jóvenes y otros, según sus parámetros físicos, pretendía la circulación de un discurso y unas prácticas conforme a unos mecanismos completamente ideologizados que dieron paso a una construcción concreta de la realidad. Una jerarquización más exhaustiva que se llevó a cabo con la categorización de las personalidades. Atendiendo a Heymans-Le Senne (AGA, caja 1558, Delegación Nacional del Frente de Juventudes), su clasificación hipocrática-galena establecía la división según personalidad y formas de comportamiento.

El discurso de la medicalización en la enseñanza de la Educación Física escolar fue aprovechado para controlar los cuerpos de los jóvenes, bajo la dicotomía *normal-anormal*, *fuerte-débil*, *bueno-malo*. El discurso se sustentaba bajo las obras de intelectuales médicos, pero también bajo las normas eugenésicas que establecía el Frente de Juventudes para la correcta ejecución de las actividades deportivas. La educación física, bajo este discurso higienista, también tendría un carácter de “mejora de la raza” para eliminar las “taras genotípicas hereditarias”. Estas taras podían ser mejoradas si se “intervenía de modo razonado mediante las indicaciones físicas específicas que terminaban dándole nuevas posibilidades al muchacho, perfeccionando su ser y adaptándole a un nuevo medio en beneficio de sus descendientes” (AGA, caja 1558, Delegación Nacional del Frente de Juventudes). Por esto, la legitimidad práctica se fundamentaba en la corrección/rehabilitación de debilidades estandarizadas y por lo que, para evitarlas, se plantearon proyectos educativos de carácter preventivo y curativo.

El abandono silencioso de las personas con discapacidad física se fue convirtiendo en uno de los principales problemas de la Sanidad Pública. Darío Fernández Yruegas (1941), Director Médico del Asilo de San Rafael, ponía de manifiesto la necesidad de invertir recursos para atender la recuperación de los niños lisiados y deformes; únicamente existían unos pocos centros privados. En el país no existía proyecto alguno como por ejemplo el modélico Instituto del Dr. Rudolf Jedlička (1869-1926) que en Praga desplegó, entre 1913 a 1945, un programa pedagógico y de rehabilitación terapéutica para niños y jóvenes con discapacidades físicas severas (incluidos los afectados por la poliomielitis). Este programa estaba destinado a facilitar un objetivo común: maximizar las habilidades del niño para cooperar en una comunidad social basada en los ideales de democracia, la vida y las actividades activas; un modelo que sirvió de guía para otros centros similares (Kasper, 2020).

Si bien en 1949 se creó el Patronato Nacional de Lucha contra la Invalidez (Fernández Turégano 1950), la situación se tornó más compleja, porque ya no se consideraba solo una cuestión médica sino un problema social. Además, las epidemias de poliomielitis de 1950 a 1955 levantaron la alarma sanitaria (Bosch-Marín 1957; Debré 1955; González Rodríguez 1951) y las presiones políticas y sociales internas para atender el problema.

En esta época, la Resolución 309 E (XI) del Consejo Económico y Social de la ONU de 1950 pedía a la Secretaría General “un programa internacional para rehabilitación de minusválidos físicos” (Aguado 1995, 334). En España, el Decreto de 6 de junio de 1949, legislaba la lucha

sanitaria contra la invalidez (BOE de 20 de julio); y la Orden de 23 de abril de 1951 daba origen a la creación del Servicio contra la parálisis infantil (BOE de 25 de abril).

Como es conocido, hacia 1955 cuando todos los países en Europa tomaban iniciativas para vacunar contra la poliomielitis, el régimen personalizado en José Alberto Palanca— director general de Sanidad— negó que España estuviese afectada por la epidemia, por lo que además, “la falta de colaboración y coordinación entre los distintos estamentos impidieron una inmunización generalizada de la población, y la morbilidad por polio continuó elevada hasta la primera campaña masiva de vacunación de 1963-1964” (Porras-Gallo 2014, 85). Efectivamente, el régimen estaba entre las cuerdas (Porras, Ayarzagüena, De las Heras y Báguena 2013): “la expansión de la poliomielitis a nivel mundial también incidió en España y las décadas de los cincuenta y sesenta del siglo XX supusieron un aumento de su morbilidad y mortalidad, dudosamente cuantificadas y nunca reconocidas públicamente en sus auténticas dimensiones” (Rodríguez y Seco 2009, 82).

En el I Premio Internacional de Gimnasia de Barcelona, 11, 12 y 13 de octubre de 1955, Joaquín Blume (1933-1959), el mejor gimnasta español, participaba acompañado de los mejores gimnastas del mundo, entre estos el campeón suizo Ernest Nicolet que, afectado por la poliomielitis, de niño tuvo que sufrir prótesis en las piernas y una durísima rehabilitación que lo llevó a la práctica de la gimnástica (*El Mundo Deportivo*, 20 de octubre de 1955). El ejemplo de Nicolet era significativo, pero ocultaba la triste realidad española y de un deporte que solamente se centraba en la selección de los mejores. En 1957, Nicolet fue nombrado entrenador de la Federación Española de Gimnasia y se ocupó de la preparación olímpica de los gimnastas españoles para Roma 1960. La historia de Nicolet fue utilizada para divulgar el espíritu de esfuerzo y de superación en el deporte:

Su infancia no puede ser mas triste: atenazado por el furioso inclemente de la poliomielitis, permanece largos años inmovilizado y es ya adolescente cuando puede empezar a valerse por sí mismo. A los dieciséis a los entra casi arrastrándose con un par de muletas en un gimnasio. (...) A solas, en un rincón del gimnasio, comienza a imitar torpemente cuanto ve hacer a los demás. Se le observa a hurtadillas y se deja hacer. Ya desistirá cuando se convenza de lo que se propone es imposible. Pero él, por el contrario, está convencido de que a fuerza de constancia logrará el milagro de mandar sobre sus músculos (*Blanco y Negro*, 13 de diciembre de 1958).

Forzando la institucionalización del deporte para las personas con discapacidad

Sin embargo, preocupaba la falta de recursos asistenciales para atender la rehabilitación de los inválidos provocados por la tuberculosis y las epidemias de poliomielitis, las medidas estatales no eran del todo suficientes (Porras 2009); una situación que se empezó a resolver, a partir de 1959 por las presiones de los consultores de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Estos aconsejaron, en sus visitas de observación, la creación de centros de profesionales fisioterapéuticos para atender al significativo cúmulo de afectados, especialmente infantiles, derivados de la poliomielitis (Ballester 2012; Chamorro et al. 2018).

La desconfianza al régimen español de los países occidentales era perseverante y de aquí la supervisión y seguimiento de los organismos internacionales sobre los planes de desarrollo. Naturalmente, las ayudas que llegaron de la OMS y de la ONU para estabilizar la situación del país estuvo sujeta a condiciones que no siempre se cumplieron. Los informes sobre la rehabilitación en España señalaban las insuficiencias existentes y los pocos recursos destinados; entre las recomendaciones se pedía la creación de centros piloto en Hospitales para ensayar terapias ocupacionales (Ballester 2012; Ballester, Porrás y Báguena 2015).

En 1957 el Dr. Juan Bosch-Marín mencionaba la inexistencia de estadísticas nacionales sobre el número total de enfermos, no obstante, señalaba:

No disponemos de cifras concreta, pero se está estudiando el alcance que tiene en España la invalidez ocasionada por la poliomielitis, que hoy día se conoce de una manera aproximada, con objeto de poder mejorar las condiciones de aptitud de los enfermos recuperables y atender benéficamente a los no recuperables. En colaboración con la O. M. S y el U. N. I. C. E. F se prepara un programa de rehabilitación de los niños con defectos motores (Bosch-Marín 1957, 26).

La creación en 1957 del Patronato de Rehabilitación y Reeducción de Inválidos (Decreto de 28 de junio de 1957; BOE de 13 de julio de 1957, n.º 180, p. 574-5), tenía entre sus objetivos el “Estimular y cooperar a la organización de Centros de asistencia y rehabilitación de inválidos en dispensarios, clínicas y servicios hospitalarios generales y especiales”.

La integración de la discapacidad al sistema productivo se presentaba como un alivio económico para el Estado que pensaba en el “saneamiento de la sociedad, disminuyendo el número de elementos inactivos y parásitos, cuya influencia moral es verdaderamente nefasta” (Oñorbe 1863, 8-9). Para ello se planificaron campañas propagandísticas y, por ende, construir un cuidado moralizante al visibilizar las bondades de la nueva política social. Con ello se pretendía también apaciguar los descontentos sociales internos y mejorar la imagen de España en el exterior. Ahora bien, como tratan Martínez-Pérez y Del Cura (2019, 11), en estos años se empezó a crear “una imagen nueva de las personas discapacitadas”, pero señalan que:

El régimen franquista consideró la discapacidad como un fenómeno portador de elementos negativos para el desarrollo del “Nuevo Estado”. Las personas con deficiencias fueron contempladas como una oportunidad para aplicar esa caridad cristiana tan cara al Nacionalcatolicismo, pero también como un lastre para el desarrollo económico de la nación.

Al límite del desastre económico y social llegó el cambio forzado de orientación político e ideológico que empezó en 1959, momento que el Plan de Estabilización y de Liberalización Económica puso fin a la autarquía del régimen. Los recursos y la entrada de capital extranjero –sobre todo estadounidense– son revertidos en una sociabilización internacional del régimen (Powell, 2003). En este nuevo escenario, el deporte se presentaba, naturalmente, como un elemento imprescindible para la normalización y la buena relación con los organismos deportivos internacionales. Por lo tanto, las líneas directoras de la Delegación Nacional de Deportes cambiaron dando lugar a un proceso de desfalangización deportiva, que cedió paso a nuevos actores en la cúpula directiva y de miembros del Opus Dei acomodados en puestos de referencia (González Aja 2011). Asimismo, se reorienta la dirección del deporte a un ámbito público y social, utilizando éste como elemento de convivencia y de cohesión nacional; el deporte se convierte en utilidad pública (Pastor 1997).

Positivamente, la participación y la organización en eventos deportivos internacionales, adquiere un interés político para mostrar una imagen de España diferente. No obstante, el nivel del deporte está poco desarrollado y la capacidad competitiva es mediocre (Simón 2015). En el preámbulo de la Ley 77/1961, de 23 de diciembre, sobre Educación Física (Ley Elola Olaso), se marca un punto de inflexión: “y se contempla la práctica del deporte como su proyección natural, liberando el concepto de cualquier matiz restrictivo o privado para revertirlo hacia la plena sociedad española”.

En 1958 el informe de la OMS sobre la importancia de la rehabilitación médica marca un cambio en los aspectos sociales de la invalidez más allá de los espacios hospitalarios (Climent 2001). Se parte, además, que es hacia 1958 cuando el deporte con personas con discapacidad tiene su presencia en España, al crearse la Asociación Nacional de Inválidos Civiles (ANIC) –instituciones creadas por Orden Ministerial del 29 de noviembre de 1958–. Concretamente, las primeras iniciativas que surgieron se sitúan en la década de los años sesenta en Barcelona. En el ANIC de Barcelona se destaca la contribución del doctor Miquel Sarrias Domingo (1930-2002) y, en el antiguo Hospital de la Valle de Hebrón llamado “Francisco Franco”, la del neurólogo Ramón Sales Vázquez (1907-1971), que ensayó el baloncesto en silla de ruedas con un grupo de jóvenes con paraplejia (Comité Olímpico Español 2006; Fernández Blanco et al. 1999; Leardy y Sanz 2018; Palau y García 2011; Rodríguez Márquez 1994). También, en 1957, se inauguran los Hogares Ana Gironella de Mundet (HM), un vasto complejo asistencial en el que se acogen jóvenes con riesgo de exclusión social, antes alojados en la vieja Casa de la Caridad, pero también se atiende a un elevado número de alumnos y alumnas afectados por la poliomielitis. En este centro residencial y educativo el deporte se convierte en un elemento clave en la dinamización social (Palau y García 2011).

Cuando en 1960 se celebraron en Roma los Primeros Juegos Paralímpicos de la historia, España no envió delegación alguna y tampoco, en 1964, en Tokio. El aislamiento político del régimen y la incapacidad de atender un deporte social y asistencial impiden que el deporte para personas

minusválidas se visibilice en estos primeros años. Como se conoce, no hubo asistencia española hasta los III JJ.OO Paralímpicos de Tel-Aviv de 1968 –o los XVII Juegos Internacionales de Stoke Mandeville–; año el que se creó la Federación Española de Deportes para Minusválidos (FEDM) (Comité Olímpico Español 2006; Rodríguez Márquez 1994)¹.

A finales de 1960 se anunciaba en Barcelona la construcción en la montaña de Monjuich –en unos terrenos cedidos por el ayuntamiento– de un centro-piloto para la rehabilitación de niños afectados con parálisis cerebral. El promotor del proyecto era la Sociedad de Ayuda a la Parálisis Cerebral, cuyo presidente era José María Marcet Coll (1901-1963), alcalde de Sabadell (1940-1960). Este centro, primero de España de la especialidad, fue inaugurado el 16 de octubre de 1961 con el nombre de Centro-Piloto “Arcángel San Gabriel” y recibió importantes ayudas benéficas a través de una campaña de Radio Nacional de España y de otras instituciones. La inauguración contó con la visita de los doctores norteamericanos Eugene J. Taylor y Henri Viscardi, los cuales asistían en representación del doctor Howard Rusk (1901-1989). El centro tenía una capacidad para atender a cincuenta niños, pero también se proyectaba para la formación de especialistas (*La Vanguardia*, 4 de octubre de 1961, p. 24; *La Vanguardia*, 17 de octubre de 1961, p. 24).

El verano de 1961, en las HM se organizaba el II cursillo de natación utilitaria, bajo la dirección del entrenador Pedro Cervera Huertas (fallecido en 1977) que “realiza una efectiva labor con algunos niños afectados de poliomielitis que poco a poco van recuperándose. Demostrándose la importancia de la natación como función de recuperación de los órganos atrofiados por la parálisis” (*El Mundo Deportivo*, 24 de agosto de 1961). Efectivamente, el doctor Antonio Altisench Puigmartí (1916-2008) declaraba las ventajas de la natación para la rehabilitación de los niños afectados por poliomielitis: “Los cursillos de natación para niños han demostrado la bondad de los métodos empleados por los profesores, que en algunos casos han ayudado a la recuperación de algunos enfermos de polio” (*El Mundo Deportivo*, 14 de septiembre de 1962). Por consiguiente, la natación se señalaba como un auténtico tratamiento de rehabilitación funcional en afecciones poliomiélicas. Este era el caso de una niña de Tarrasa que se presentaba como ejemplo:

Hace dos años, sus padres la llevaron al club con el fin de intentar su curación, ya que estaba paralizada casi por completo. Al principio, su profesor tuvo grandes dificultades para ganarse su confianza, pero al percatarse la pequeña, de gran vivacidad, del beneficio que le suponía, se convirtió pronto en una alumna aventajada.

Isabelita dedica su día, por la mañana, a las prácticas que realiza en un centro de "rehabilitación; después de comer, una pequeña siesta y, a continuación, va a la piscina, donde permanece más de una hora, terminada la cuál, vuelve a acostarse. Cada noche se somete a los rayos ultravioletas (*La Vanguardia*, 31 de diciembre de 1964).

No obstante, tres años después de la primera Paralimpiada en Roma, del 10 al 15 de septiembre de 1963 se realizaban en la Universidad Laboral “Francisco Franco” de Tarragona los primeros Juegos Nacionales para niños con discapacidad, llamados “Olimpiada de la Esperanza” (Cid 2008; Palau y García 2011; Torralba 2004), organizados por la Cruz Roja Española. Al respecto, así se manifestaba el doctor García Tornel (1963, 25): “la rehabilitación de inválidos es un problema al que se dedica cada vez mayor atención por parte de todos los países que comprenden la importancia que tiene desde el punto de vista humano y desde el económico y social”. Este evento era un elemento propagandístico más de la política del régimen que mostraba sus *buenas intenciones* en la campaña masiva de vacunación antipoliomiélica iniciada por la Dirección General de Sanidad a principios de este mismo año –Orden de 26 de enero de 1963, sobre vacunación antipoliomiélica (BOE de 30 de enero –, con la vacuna oral de Jonas Salk.

Durante seis días, 200 “niños inválidos” –afectados principalmente por la poliomielitis– representando a las delegaciones de Barcelona, Madrid, Valencia, Tarragona, Palencia, Zaragoza,

¹ La FEDM fue una federación multideporte y multidiscapacidad, y cuya actividad duraría hasta la actual Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte, donde se reconocen a las cinco actuales federaciones del deporte de personas con discapacidad (física, visual, auditiva, parálisis cerebral y discapacidad intelectual). En 2007 la Federación Española de Deportes de Minusválidos Físicos (FEDMF) cambió el nombre por el actual, Federación Española de Deportes de Personas con Discapacidad Física (FEDDF).

Guadalajara, Cádiz, León, Segovia, Teruel y Tarrasa participaron en las especialidades de natación, bolos, ping-pong, atletismo, tiro con arco, ajedrez, danzas y bailes regionales y corales.

El triunfo fue para los HM de Barcelona, que dirigidos por el entrenador Pedro Cervera, recibieron el premio de la “World Rehabilitation Fund”; los segundos fueron los niños del Centro de Recuperación de Tarrasa (*El Mundo Deportivo*, 21 de septiembre de 1963). Se mencionaba que estos juegos, que serían producto de un cortometraje en color, tenían un carácter experimental y eran previos a la realización para el año siguiente de unos “Juegos Infantiles para niños inválidos”, más amplios e internacionales y que entrarían en el programa del centenario de la Cruz Roja Española (*La Vanguardia*, 8 de septiembre de 1963).

Los niños de los HM estaban tutelados por los padres salesianos y las niñas por las religiosas de San Vicente Paul; la dirección de la institución estaba a cargo del reverendo salesiano Juan Palau Francás (1929-2011), que primero fue director de estudios (1958-1964) y director deportivo (1962-1966). Luego, Palau continuó con otros puestos de responsabilidad en la Diputación de Barcelona hasta 1994, también fue presidente de la FEDM (1994-1998) y desplegó importantes facetas como directivo deportivo (Fernández Blanco et al. 1999). No obstante, hay que tener presente que los HM no eran ni mucho menos un paraíso idílico. Allí, el sistema disciplinario y carcelario del internado, los maltratos y los abusos del poder/saber de los adultos estigmatizaron la integridad psicológica y física del alumnado internado (Armengou y Belis, 2016):

Vino un instructor de gimnasia, un falangista que se llamaba don Pedro que me cogió manía porque me veía muy afeminado, y comenzó a llamarme “niña”. Aquello en el colegio ere un insulto enorme. Nos hacía jugar al juego de la “chepa” y animaba a los niños a que me lanzaran una pelota que se hacía con una piedra y todo de papel bien comprimido alrededor. Eso hacía un daño espantoso si te tocaba y me salían unos morados terribles. En clase de gimnasia no saltaba el potro porque me daba miedo. Entonces hacía pasar a todos los niños desfilando delante de mí y cuando estaban a mi altura me tenían que dar una bofetada.

El *dispositivo de la discapacidad* (Cayuela 2020; Cayuela y Martínez-Pérez 2018; Martín Contino 2013) se ensayó con los niños que estaban bajo la tutela del Estado, niños salvados por la patria, como los residentes y escolarizados en los HM; niños y niñas huérfanos o de familias sin recursos. De esta dinámica se constituyó en la misma ciudad de Tarragona, el Centro de Rehabilitación Infantil de la Asamblea Provincial de la Cruz Roja Española; un centro que se presentaba como uno de los más modernos de España y uno de los mejores de Europa. Ahora bien, como se ha mencionado, estos Juegos Nacionales para Niños Inválidos tenían un carácter experimental, ante el propósito de albergar unos juegos internacionales, manteniendo la sede en Tarragona (Potau 1963).

Antes de que existiera la FEDM, el joven Guillermo González Gilbey (1926-1987), presidente de la Asociación de Inválidos Civiles de Barcelona y delegado de la Asociación Internacional para la rehabilitación de los disminuidos físicos de Nueva York, se presentaba como el capitán del equipo español de cinco deportistas, que pronto participaría en una competición internacional en Londres, con el patrocinio de la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes. Se trataba de la primera participación española en la 12ª International Stoke Mandeville Games (Del Arco 1963).

En Madrid, del 4 al 7 de octubre se reunió el I Pleno del Consejo Nacional de la Juventud. Organizado en comisiones de trabajo, este Consejo tenía que preparar las propuestas españolas para I Conferencia Internacional de la Juventud de la UNESCO, a celebrar el año siguiente en Grenoble (Francia), del 23 de agosto al 1 de septiembre. Pues bien, Heliodoro Ruíz García (1922-2007), pionero de la terapia ocupacional en España (Romero Ayuso, 2020), fue el responsable de la comisión de trabajo sobre “Jóvenes minusválidos” y el impulsor, en 1961, de la Escuela Nacional de Terapia Ocupacional (Real Decreto 3097/1964, BOE 13 de octubre de 1964).

En 1964, otra vez en Tarragona –y no en Reus, como se acostumbra a citar–, se celebró la II Olimpiada de la Esperanza que reunió a 400 participantes, en representación de 22 instituciones de toda España². Destacaron una vez más los deportistas catalanes de los HM, seguidos del Centro de

² Todas las referencias bibliográficas consultadas citan erróneamente que se celebró en Reus.

Rehabilitación de Tarrasa. Hubo también una prueba de saltos de trampolín, sobresaliendo naturalmente los alumnos de Pedro Cervera, ya que este había sido un destacado especialista. Se decía que en los HM es “en donde el deporte cumple con un precepto básico en el ideario del propio deporte, la caridad, manteniendo la fe y la esperanza en estos niños realmente admirables” (V. E. 1964, 6). Además, estos juegos entraban también en el programa de conmemoración franquista de los XXV años de paz.

Ante la “III Olimpiada de la Esperanza”, que debía realizarse en Tarragona con un carácter internacional, se concedió la medalla de la Cruz Roja Española al entrenador de natación Pedro Cervera, por su acreditada dedicación a los deportes a niños con discapacidad, especialmente en el ámbito de la natación cuya dedicación en los HM –creados en 1958– había iniciado ya a 210 niños (Cruz Roja Española 1965, 8).

Además se preparan los afectados de parálisis infantil, cuyo deporte es altamente beneficioso para la citada enfermedad, y algunos de éstos ¡para que participen en la III Olimpiada de la Esperanza a celebrar este año con carácter internacional en Tarragona. (...) Merecen los más efusivos elogios por esta admirable labor educativa, médica y deportiva, el reverendo padre salesiano don Pablo Ascona, director de Hogares Mundet, como también todos los padres salesianos de dicha institución que colaboran en tan elogiosa y humana labor, y no menos la ayuda a esta gran obra del representante en Cataluña de la Delegación Nacional de Deportes, don Juan Antonio Samaranch, que en su deseo de ampliar las instalaciones deportivas y mejora de las mismas, sabemos que en breve se iniciará la construcción de una piscina cubierta para que estos centenares de niños de Hogares Mundet puedan seguir sus entrenamientos en época invernal (Hogares Mundet 1965, 67).

No obstante, esta III Olimpiada de la Esperanza prevista para 1965, en Tarragona, y que desde hacía un año se anunciada que sería internacional, no se realizó. No se conocen cuáles fueron las circunstancias del impedimento y, de por qué el silencio absoluto sobre el frustrado proyecto, por lo que pueden establecerse suspicacias de que algo inesperado sucedió y que fue ocultado por los responsables políticos.

En este mismo año, en *La Vanguardia* se divulgaban, una vez más, los beneficios de la natación como recuperación de poliomielíticos y la labor realizada por los HM (*La Vanguardia*, 27 de mayo de 1965). Además, el momento coincidía con la asistencia del padre Juan Palau y otros religiosos a la VII Semana Deportiva Sacerdotal en Obertraun (Austria) (*El Mundo Deportivo*, 21 de agosto de 1965).

Asimismo, –el 27 de noviembre– el Ministro de Justicia inauguró el Instituto Guttmann de Barcelona, en el antiguo Hospital de la Magdalena c/ Garcilaso, 57. Se trataba de un centro piloto de recuperación de enfermos parapléjicos, financiado por el Gobierno –dos millones de pesetas– e impulsado por Guillermo González Gilbey y la ANIC de Barcelona (*La Vanguardia*, 28 de noviembre de 1965). Delante del centro se encontraban el director, el Dr. Miguel Sarrias y la enfermera Monserrat Marsans, ambos formados en Stoke Mandeville por el doctor Guttmann, que también asistió a la inauguración. Allí, el Delegado Nacional de Educación Física y Deportes, José Antonio Elola-Olaso se comprometió “a construir unas instalaciones deportivas en los terrenos que circundan el Instituto y en los cuales podrán completar su recuperación las personas aquejadas de parálisis” (*La Vanguardia*, 26 de noviembre de 1965).

Aparte de los tratamientos médicos adecuados utiliza procedimientos prácticos que contribuyen a la rehabilitación tanto física como moral del enfermo. El deporte es un excelente auxiliar de la fisioterapia que desempeña un papel preponderante en la rehabilitación. El tiro con arco y el tenis de mesa son los más populares. Recientemente se ha hecho entrega de una copa donada por el doctor Ludwig Guttmann al mejor deportista parapléjico de este año. Además, un equipo de este Centro ha representado a España en las competiciones deportivas internacionales para parapléjicos de Stoke Mandeville consiguiendo tres trofeos en la modalidad deportiva de tiro al arco por equipos e individualmente (Valeri 1967, 13).

En 1966, en Madrid, en el estadio de Vallermosto, se realizaron los primeros Campeonatos Nacionales de Minusválidos “Trofeo Superación”. Durante las tres primeras ediciones los HM

lograron imponerse en la puntuación global del campeonato. Las competiciones eran en atletismo, ajedrez, balonmano, baloncesto, natación y tiro con arco. Generalmente, los participantes pertenecían a la ANIC de diferentes provincias.

Y esta misión es el infundir moral, entusiasmo y fuerza física a los niños de clases modestas, sobre todo, a esos niños inválidos que gracias al deporte se están convirtiendo en los hombres útiles del mañana. Por esta razón acaba de celebrarse en Madrid los I Campeonatos de España para los niños inválidos, con los deportes de balonmano, tenis de mesa, atletismo y natación (*El Mundo Deportivo*, 19 de octubre de 1966).

También en este año se organiza en el Campamento Juvenil “Francisco Franco” en Gandario (La Coruña) un turno para “minusválidos” y en el que acuden 150 niños entre 10 a 15 años: “La vida de los jóvenes allí reunidos discurre bajo vigilancia médica, dedicada a las prácticas de gimnasia correctiva, deportes en equipo e individualmente realizado, trabajos manuales y formación cívica y moral” (Pontón, 1966, 9).

Efectivamente, como tratan Cayuela y Martínez-Pérez (2018), las iniciativas españolas tuvieron que someterse a la vigilancia de los organismos internacionales. Desde la ONU (UNESCO y UNICEF) y la OMS se instaba al gobierno para intervenir en programas de rehabilitación física y social de niños físicamente disminuidos. En la I Conferencia Internacional de la Juventud de la UNESCO, del 23 de agosto al 1 de septiembre de 1964 que se celebró en Grenoble (Francia), España se comprometió a las tareas fundamentales: “preparación de la juventud para la vida profesional, preparación para el ocio, preparación para la vida cívica y social, y preparación para la comprensión y la cooperación internacional” (*La Vanguardia*, 3 de septiembre de 1964). Las nuevas directrices marcaron un giro social en la trayectoria de la Organización Juvenil Española (OJE) y, en este sentido, el nuevo organismo entró en un gradual proceso de despolitización falangista.

Si bien la política sanitaria republicana inició un plan de preventorios antituberculosos, el Frente de Juventudes diseñó un plan especial para niños y niñas con “cualidades físicas precarias” (Asesoría Nacional de Sanidad 1944); según se decía, para lograr “disminuir considerablemente el número de los minusválidos y con ello la elevación del nivel medio de fortaleza y rendimiento de todos los españoles” (Molero 1994, 206). No obstante, estos preventorios eran selectivos, y como feudos de adoctrinamiento del Frente de Juventudes estaban destinados a los “camaradas” o hijos de las familias falangistas. Hay que destacar que los campamentos de verano se mostraban como un escenario ideal para demostrar a los observadores internacionales la capacidad organizativa del sistema.

Están siendo observados por tres extranjeros. Se trata de tres observadores del Consejo de Europa, dependiente de la U.N.E.S.C.O., que conviven con los jóvenes, realizan sus mismas actividades y, al final, emitirán un informe que será utilizado por dicho organismo internacional (Pontón 1966, 9).

En el II Campeonato Nacional de Minusválidos, celebrados en octubre en el estadio de Vallermosto de Madrid, las competiciones de balonmano y de baloncesto fueron ganadas, respectivamente, por los HM y por el ANIC de Salamanca. En esta ocasión participaron 17 delegaciones provinciales y la clasificación general fue ganada por los HM, seguida del ANIC de Cádiz (*La Vanguardia Española*, 20 de octubre de 1967, 29; *El Mundo Deportivo*, 27 de octubre de 1967, 25).

En 1968 se celebraban los “VII Cursillos de Natación Utilitaria y Escolar” en los HM. Junto a Pedro Cervera, también se encontraba el norteamericano John T. Kennedy, además de la colaboración del falangista Juan Antonio Samaranch (1920-2010), entonces Delegado Nacional de Educación Física y Deportes y presidente del Comité Olímpico Español (1967-1970).

El III Campeonato Nacional de Minusválidos, del 16 al 19 de mayo, reunía en el estadio de Vallermosto alrededor de trescientos deportistas. Allí los catalanes participaban en atletismo, natación, tiro con arco y tenis de mesa, y el equipo de los HM que dirigía Pedro Cervera alcanzó una destacada posición (Esquiroz 1968).

También en Barcelona y en este mismo año, el 16 de junio con motivo del “Día del Baloncesto” se celebró el primer partido de exhibición de este deporte en silla de ruedas, entre un equipo de la

Ciudad Sanitaria de la Seguridad Social “Francisco Franco” y otro del Centro de Rehabilitación del Instituto Guttmann (*El Mundo Deportivo*, 15 de junio de 1968). Ello animó a la empresa SEAT a organizar en sus instalaciones otros partidos entre la Sección Deportiva del ANIC –Club Deportivo Cultural de Minusválidos– y el Centro de Rehabilitación del Instituto Guttmann (*Hoja del Lunes*, 26 de agosto de 1968).

En los III Juegos Paralímpicos de Tel-Aviv, en noviembre 1968, asistieron nueve deportistas del ANIC de Barcelona. Los representantes que lograron medallas fueron María del Carmen Riu, Rita Granados y Miguel Carol, los tres en natación (*El Mundo Deportivo*, 15 de noviembre de 1968). No obstante, España quedó en la última posición de las 22 delegaciones participantes (Comité Olímpico Español 2006). A finales de este año, por iniciativa de Samaranch, se constituía en Madrid la FEDM que propuso la presidencia a Guillermo Cabezas Conde –arquitecto militar, mutilado de guerra– y reconocido directivo deportivo (Comité Olímpico Español 2006; Gómez Vallecillo 2019; Rodríguez Márquez 1994; Torralba 2004).

En 1969 también asistió una delegación española en los Juegos de Stoke-Mandeville, del 28 de julio al 3 de agosto (baloncesto, atletismo, natación, tiro con arco y tenis de mesa). Hay que destacar la participación por primera vez de un equipo de baloncesto en silla de ruedas. La participación del ANIC de Barcelona alcanzó varias medallas en natación: Rita Granados, Carmen Riu y Miguel Carol. Eloy Guerrero ganó el oro en el slalom con silla de ruedas. En octubre de este mismo año, la FEDM era admitida en la International Sports Federation of the Disabled (ISOD) (*La Vanguardia*, 13 de noviembre de 1969, 71; *Hoja del Lunes*, 6 de julio de 1970, 33).

En los IV Campeonatos de España de 1969, los resultados del deporte catalán fueron exitosos y demostraban que los deportistas con discapacidad también eran capaces de hacer un verdadero deporte de competición. El “equipo deportivo de parapléjicos de la Ciudad Sanitaria de la Seguridad Social “Francisco Franco” de Barcelona” se proclamó campeón de España en baloncesto, tenis de mesa y lanzamiento de peso. El equipo estaba integrado por los “enfermos” José Sabaté, Tomás Santana, Manuel Aceitón, Francisco Castillo, Francisco Jiménez, Rafael Mostazo y el entrenador fisioterapeuta Fernando de la Vega (*La Vanguardia Española*, 17 de octubre de 1969). Asimismo, se destacaba la participación del Club ANIC de Barcelona y, especialmente, los HM que se presentan como un modelo exitoso. Una vez más, Samaranch, Delegado Nacional de Deportes, reconoce la labor técnica de Pedro Cervera (*La Vanguardia*, 21 de octubre de 1969). El equipo de baloncesto del ANIC estaba formado por Benito Alberola, José Clúa, Francisco Benítez, Santiago Capalvo, Eloy Guerrero, Cristóbal Rui, Federico Llorens, Juan Berrio, José Juan Casamajó, Joaquín Romero, Antonio Vallverdú y Santiago Martines de entrenador (*El Mundo Deportivo*, 19 de octubre de 1969).

En 1970 los deportistas del Club Deportivo-Cultural de Minusválidos del ANIC de Barcelona se preparan para participar en los Campeonatos de España. Practican el baloncesto con silla de ruedas y especialidades atléticas en lanzamientos (disco, peso y jabalina), 100 m. lisos, carreras de relevos y slalom (*La Vanguardia*, 1 de mayo de 1970). En este mismo año, en Cádiz se celebraron los Campeonatos nacionales de balonmano y tenis de mesa para minusválidos; el ANIC de Cádiz vence en balonmano (*La Vanguardia*, 23 de abril de 1970).

En Saint Etienne (Lyon, Francia) organizados por la ISOD y la ISMGE se celebran los Primeros Campeonatos Mundiales de Minusválidos en los que participa la delegación española con una representación de 59 deportistas (345 atletas, 12 jugadores de baloncesto, 9 nadadores, 8 en tenis de mesa, 5 en tiro con arco y 1 en tiro con carabina) que alcanzan una gran actuación ganando veinte medallas. El equipo de baloncesto ocupó la 6ª plaza (*La Vanguardia*, 28 de junio de 1970, p. 54; *Mediterráneo*, 29 de julio de 1970, p. 6). Aprovechando la excelente actuación que estaba realizando el equipo español, Guillermo Cabezas comentaba que con ello se pretendía “la integración del minusválido en la sociedad a través del deporte”, de los 400 deportistas afiliados a la FEDM (“Minusválidos en silla de ruedas, amputados, escuela de poleo y congénitos, invidentes y sordomudos”) (*Hoja del Lunes*, 6 de julio de 1970).

En 1971 la FEDM presentó un programa de campeonatos internaciones y campeonatos nacionales diversificado en especialidades deportivas (*La Vanguardia*, 11 de marzo de 1971). Este

mismo año, Guillermo Cabezas propuso la creación de Federación Catalana de Deportes para Minusválidos (FCDM), cuya presidencia se asignó a Juan Palau Francás. La comisión técnica deportiva de la FCDM (1971), integró los deportes de atletismo, baloncesto, balonmano, natación, tenis de mesa y tiro con arco. Al cabo de un mes –8 y 9 de mayo– se organizaba el primer encuentro España-Francia en los HM y en la piscina de las Escuelas Pías de Sarrià (tenis de mesa, tiro con arco y natación). Entonces, se hablaba de un record mundial de 100 metros libres del barcelonés Bertrand de Five Pranger (*El Mundo Deportivo*, 10 de mayo de 1971).

La delegación española participó oficialmente en los IV Juegos Paralímpicos celebrados en 1972 en Heidelberg (Alemania). La participación era de treinta deportistas en las disciplinas de atletismo, baloncesto, natación y tenis de mesa (Palau y García 2011). Solamente se lograron medallas en natación: Francisco Benítez de Madrid –2º en 100 metros espalda y 100 metros libres, clase 6– y Bertrand de Five, obteniendo dos medallas de plata, en los 50 m libres y los 75 m estilos, en la clase 4. No obstante, estos resultados pasaban inadvertidos “cuando los deportistas españoles con discapacidad empezaban a escribir una brillante historia deportiva a nivel internacional” (Palau y García 2011, 79).

A partir de la fecha, la FEDM desplegó una significativa actividad (Comité Olímpico Español 2006; Rodríguez Márquez 1994). En 1972 se inició la “Liga nacional para minusválidos con silla de ruedas” (*La Vanguardia*, 20 de abril de 1972, 14), momento en el que se puede dar por finalizado un primer proceso en la institucionalización del deporte para las personas con discapacidad física. Asimismo, en este año se ampliaron los campamentos veraniegos, tanto para niños y niñas, con la colaboración del ANIC: Gandario (La Coruña), Garrucha (Almería), El Escorial (Madrid), Los Narejos (Murcia), Águilas (Murcia) Piles (Gandía), Universidad Laboral (Tarragona), Cortes de la Frontera (Málaga) y Santurde (Logroño) (*Mediterráneo*, 14 de julio de 1972, 6).

Pero no todo fue fácil. En aquella época, en una ciudad cosmopolita y emprendedora como era Barcelona, en donde la pujanza del deporte había liderado y extendido la cultura física por todo el país, había quien ponía prejuicios morales a quienes habían sufrido, más que nadie, las injusticias del destino. Sí, había unos jóvenes que luchaban para *salvarse*, pero también encabezaban una de tantas luchas contra las injusticias sociales; luchaban por la democracia y los derechos fundamentales y, en este sentido, deseamos que el lector analice y juzgue por sí mismo (Figura 1).

Efectivamente, a partir de entonces la ascensión del deporte adaptado ocupó otros campos de acción que vinieron protagonizados por reivindicaciones de índole más social y participativo. El impulso del deporte para personas con discapacidad, ahora se habla de un deporte *inclusivo*, llegó en tiempos del postfranquismo (Gómez Vallecillo 2019) y, aunque fue desarrollándose lentamente, encontró el impulso decisivo con los JJ.OO de Barcelona 92 y la constitución de Comité Paralímpico Español, en 1995 (Comité Olímpico Español 2006).

Hoy el deporte adaptado, no el paralímpico, se enfrenta a nuevos retos... Falta todavía una obra que recoja los éxitos de aquellas personas que por méritos propios conquistaron el camino deseado. Nombres como los del nadador Bertrand de Five –presidente de la Federación Catalana entre 1996 a 2007– que salió de la cantera de los HM y que participó en los IV Juegos Paralímpicos de Heidelberg 1972, donde conquistó dos medallas de plata en las pruebas de 50 libre y 75 metros estilos, no fueron lo suficientemente reconocidos por las autoridades deportivas de entonces. Salvado



Figura 1. *El Mundo Deportivo* (1973a, 1 de agosto; 1973b, 10 de agosto).

algunos apuntes eventuales (Comité Olímpico Español 2006), el olvido de estos deportistas aún sigue siendo mayúsculo en la historia del olimpismo español (Clavijo y Vázquez 2019).

A modo de corolario

Así pues, se concluye que las iniciativas públicas y privadas emprendidas a lo largo de este proceso o primera fase histórica del deporte adaptado, que llamaremos de institucionalización, surgieron por las presiones de los organismos internacionales y, también, en parte, por las voluntades de ciertas personas vinculadas con el poder.

La idea de que el deporte para personas con discapacidad nació en la década de los años sesenta en Barcelona por la iniciativa de Samaranch debería revisarse. Este deporte llegó para atender los problemas de unos jóvenes marginales que el franquismo deseaba ocultar, y llegó por la presión de los organismos internacionales OMS, UNESCO, UNICEF que pedían a las autoridades de la dictadura organizar un modelo de atención asistencial público teniendo especial cuidado a las personas con minusvalías. Asimismo, se interpelaba a un modelo deportivo que no fuese un elemento social excluyente, sobre todo para aquellas personas que mejor podían beneficiarse de su práctica, especialmente en el campo de la rehabilitación física.

Los HM sirvieron para construir un proyecto de reposición social del franquismo, una inversión forzada con la que se perseguía limpiar la oscura imagen de la dictadura. El proyecto fue puesto al cuidado de la congregación salesiana, institución que en Barcelona ya tenía una dilatada experiencia en la educación y formación de la juventud necesitada. El programa deportivo de los HM fue antes que nada un proyecto de la Delegación Nacional de Juventudes que sirvió para demostrar el triunfo de una política deportiva de higiene y sanidad social. Estos niños bajo el resguardo preventivo del Estado formaban parte del nacimiento, al menos para España, de una nueva *biopolítica* del deporte: la discapacidad.

Los sucesivos planes sociales, sanitarios y de dirección juvenil fueron fraguando la conciencia de la inclusión de la discapacidad en la esfera deportiva. Ahora bien, la visibilidad pública e institucional que emprendieron los primeros directivos es portadora de la sospecha y de la doble moral disimulada que permitió al régimen continuar con una labor de beneficencia, mientras continuaban instalados estilos autoritarios de dirigir la organización del deporte estatal y local, y también la formación deportiva.

Una política que venía forzada para participar del engranaje institucional e internacional que se estaba constituyendo en la mayoría de los países democráticos occidentales. Cuando en España en la educación física y el deporte se instaba a la selección de los mejores, a extraer el talento deportivo de las masas, los organismos internacionales obligaron al gobierno a cuidar de los más frágiles. Puede decirse que a partir de 1963 se pusieron en marcha una serie de intervenciones estratégicas para *reparar* el olvido de las personas con discapacidad física. Así, hay que mencionar que coincidiendo con el plan de vacunación masiva de la poliomielitis y frenar las afecciones sobre la invalidez, en ese año se dio a conocer la obra de Guttmann; el ANIC de Barcelona protagonizó la primera participación española en los juegos de Stoke-Mandeville; y en Tarragona se organizó la “I Olimpiada de la Esperanza”, para niños “minusválidos”. Además, se organiza el I Pleno del Consejo Nacional de la Juventud en el que se trata la integración social de los jóvenes con discapacidad.

Ya en tiempos de la mal llamada *transición democrática*, los artífices de esta obra permanecían ostentando los cargos directivos que emanaron de la dictadura, inclusive fueron reconocidos por su trayectoria. Guillermo Cabezas Conde permaneció como presidente de la FEDM hasta julio de 1988, un total de veinte años; Juan Palau Francás se perpetuó en el poder de la Federació Catalana d'Esports de Persones amb Discapacitat Física, estuvo de presidente durante veinticinco años hasta 1994, que pasó a la presidencia de la Federación Española (1988-2011) y, por último, el alma protectora Juan Samaranch continuo hasta alcanzar la presidencia del Comité Olímpico Internacional.

Referencias

- Aguado, A. L. 2006. *Historia de las deficiencias*. Madrid: Fundación ONCE.
- Armengou, M., y R. Belis. 2016. *Los internados del miedo*. Barcelona: Ara Llibres.
- Arranz, J. 2021. "Axiología y hermenéutica. Orientaciones metodológicas para la investigación". *Materiales para la historia del deporte*, n.º 21: 88-98. <https://doi.org/10.20868/mhd.2021.21.4505>.
- Asesoría Nacional de Sanidad. 1944. *Manual de Estaciones Preventoriales*. Madrid: Delegación Nacional del Frente de Juventudes. Departamento de Propaganda.
- Ballester, R. 2012. "Los organismos sanitarios internacionales y la rehabilitación de los niños con discapacidades físicas: el caso español como modelo (1948-1975)". *Revista Estudios do Século XX*, n.º. 12: 89-101. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8622_12_5.
- Ballester, R., M. I. Porras y M. J. Báguena. 2015. "Políticas sanitarias locales puestas a prueba: consultores, expertos, misiones internacionales y poliomielitis en España, 1950-1975". *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* 22, n.º 3: 925-40. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702015000300016>.
- Bosch-Marín, J. 1957. *Problemas que plantea actualmente la poliomielitis*. Madrid: Dirección General de Sanidad.
- Brittain, I. S. 2012. *From Stoke Mandeville to Stratford: A History of the Summer Paralympic Games*. Champaign, Illinois: Common Ground Publishing.
- Castellote, J. M., M. T. Sanegre y F. Huertas. 2003. "Historia del deporte adaptado". En *Compendio Histórico de la Actividad Física y el Deporte*, dirigido por L. P. Rodríguez, 771-88. Barcelona: Masson.
- Cayuela, S. 2014. *Por la grandeza de la patria: la biopolítica en la España de Franco (1939-1975)*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Cayuela, S. 2017. "Hacia una biopolítica de las discapacidades. La cristalización de un dispositivo en el seno de la gubernamentalidad neoliberal". *Eikasia: revista de filosofía*, n.º 75: 111-37.
- Cayuela, S. 2020. "Espacios de discapacidad durante la España del tardofranquismo y la transición democrática. La invención del "sujeto discapacitado". *Papeles del CEIC, International Journal on Collective Identity Research*, n.º 2: 1-18. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.20916>.
- Cayuela, S., y J. Martínez-Pérez. 2018. "El dispositivo de la discapacidad en la España del tardofranquismo (1959-1975): una propuesta de análisis". *Asclepio* 70, n.º 2: 232. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2018.16>.
- Chamorro, E., J. Siles, C. Díaz y Ó. Álvarez. 2018. "60 años de la aprobación del título de Fisioterapia y de la primera escuela de Fisioterapia reconocida, la de Salus Infirmorum en el centro infantil". *Asclepio* 70, n.º 2: 233. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2018.17>.
- Cid, L. 2008. "El deporte olímpico de las personas con discapacidad". *Citius, Altius, Fortius: humanismo, sociedad y deporte: investigaciones y ensayos* 1, n.º 1: 133-45.
- Clavijo, M. S., y R. Vázquez, ed. 2019. *El olimpismo en España: Una mirada histórica de los orígenes a la actualidad*. Barcelona: Fundación Barcelona Olímpica.
- Climont, J. M. 2001. *Historia de la rehabilitación médica. De la física terapéutica a la reeducación de inválidos*. Barcelona: Edika Med.
- Comamala, C. 1943. "La educación física y su papel preventivo y curativo en las enfermedades ortopédicas". En *Memoria-Resumen de las tareas científicas del I Congreso Nacional de Educación Física, Madrid 1 de octubre de 1943*, 357-67. Madrid: Imp. Jesús López.
- Comité Olímpico Español. 2006. *Paralímpicos*. Madrid: Comité Olímpico Español.
- Cruz Roja Española. 1965, 7 agosto. "Pedro Cervera, el entrenador de "Hogares Mundet" distinguido por la Cruz Roja Española", *El Mundo Deportivo*, 8.
- Debré, R. 1955. *Aspecto social de la poliomielitis*. Madrid: Dirección General de Sanidad.
- Del Arco. 1963, 19 julio. "Guillermo González Gilbey", *La Vanguardia*, 27.
- El Mundo Deportivo. 1973a, 1 agosto. "Zambullidas. Discriminación en la piscina San Jorge". *El Mundo Deportivo*, 23.
- El Mundo Deportivo. 1973b, 10 agosto. Sobre el entrenamiento de los minusválidos en la San Jorge. Doble aclaración. *El Mundo Deportivo*, 20.
- Esquiroz, V. 1968, 30 mayo. "Hogares Ana G. Mundet vencedores de los III Campeonatos Nacionales de Minusválidos", *El Mundo Deportivo*, 22.
- Falange Española. 1943. 27 abril. "Espejo de curiosidad. Amputados de una pierna aprenden a esquiar". *Duero (Soria): Órgano de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.*, 3.
- FCDM. 1971, 26 marzo. "Toma de posesión del presidente de la Federación Catalana de Deportes para minusválidos", *La Vanguardia*, 32.

- Fernández Blanco, M. E., A.M. Fernández Gascón, S. Mendoza, C. Muiña y P. Castro. 1999. *Los héroes olvidados. El deporte en los discapacitados físicos*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Fernández Turégano, J. 1950. *El problema social de la poliomielitis*. Madrid: Patronato Nacional de Lucha contra la Invalidez.
- Fernández Yruegas, D. 1941. *La recuperación de los niños lisiados y deformes*. Madrid: Dirección General de Sanidad.
- Franco, Francisco: Ley 77/1961, de 23 de diciembre sobre Educación Física. BOE, n.º. 309, 27 de diciembre de 1961, 18125-9.
- García Tornel. 1963, 4 mayo. “La Cruz Roja Española prepara los primeros Juegos Nacionales para niños inválidos”, *La Vanguardia*, 25.
- Gastesi, E. 1943. “Concepto actual de la educación física. Influencia de la misma en el mejoramiento racial”. En *Memoria-Resumen de las tareas científicas del I Congreso Nacional de Educación Física, Madrid 1 de octubre de 1943*, Delegación Nacional de Deportes de F.E.T. y de las J.O.N.S., 2-41. Madrid: Imp. Jesús López.
- Gómez Vallecillo, J. 2019. *El deporte adaptado en el derecho español*. Madrid: Reus.
- González Aja, T. 2011. “‘Contamos Contigo’, vida cotidiana y deporte en los años del desarrollismo, 1961-1975”. En *Atletas y ciudadanos: historia social del deporte en España, 1870-2010*, coordinado por X. Pujadas, 323-53. Madrid: Alianza Editorial.
- González Rodríguez, P. 1951. *Epidemia de poliomielitis en España en 1950*. Madrid: Dirección General de Sanidad.
- Hogares Mundet. 1965, 27 mayo. “Natación deportiva y medicinal en los ‘Hogares Ana G. de Mundet’. Objetivo: Recuperación de poliomielíticos”. *La Vanguardia*, 67.
- Hogares Mundet. 1968, 18 septiembre. “227 niños han aprendido a nadar en los Hogares Mundet”. *El Mundo Deportivo*, 10.
- Jiménez Lucena, I. 1998. “Medicina social, racismo y discurso de la desigualdad en el primer franquismo”. En *Ciencia y Fascismo*, editado por R. Huertas y C. Ortiz, 111-26. Madrid: Ediciones Doce Calles.
- Jordá, A. 1943. “Importancia de la reeducación muscular en la parálisis infantil”. En *Memoria-Resumen de las tareas científicas del I Congreso Nacional de Educación Física, Madrid 1 de octubre de 1943*, Delegación Nacional de Deportes de F.E.T. y de las J.O.N.S., 413-7. Madrid: Imp. Jesús López.
- Kasper, T. 2020. “‘Education through life and work’: pedagogical programme of care for physically disabled children and youth in the Czech lands in the first half of the twentieth century”. En *Education and the Body in Europe (1900-1950). Movements, public health, pedagogical rules and cultural ideas*, editado por S. Polenghi, A. Nemeth & T. Kasper, 207-23. Berlin: Peter Lang. <http://dx.doi.org/10.3726%2Fb17818>.
- Learly, L., y D. Sanz. 2018. “Historia sumaria del deporte de personas con discapacidad en España”. En *Libro blanco del deporte de personas con discapacidad en España*, 27-36. Madrid: Ediciones Cinca.
- Martín Contino, A. 2013. “El dispositivo de discapacidad”. *Revista de Tesis Psicológica* 8, n.º 1: 174-83.
- Martínez-Pérez, J., y M. Del Cura. 2019. “Divulgando nuevas ideas sobre la diversidad humana: la dimensión educativa del discurso sobre la discapacidad en la España franquista”. *Asclepio* 71, n.º 1: 255.
- Mauri, M. 2016. “Disciplinar el cuerpo para militarizar a la juventud. La actividad deportiva del Frente de Juventudes en el franquismo (1940-1960)”. *Historia Crítica*, n.º 61: 85-103.
- Mauri, M. 2019. “Un cuerpo fuerte para asegurar la esencia española” La Educación Física del Frente de Juventudes durante el franquismo (1940-1960). *Materiales para la Historia del Deporte*, n.º 18: 29-40.
- Molero, J. 1994. “Enfermedad y previsión social en España durante el primer franquismo (1936-1951). El frustrado seguro obligatorio contra la tuberculosis”. *Dynamis: Acta Hispanica ad Medicinae Scientiarumque Historiam Illustrandam*, n.º 14: 199-225.
- Navarro Rendó. 2016. “Eugenesis y Falange a través de la revista Ser (1942-1975)”. *Medicina e Historia*, n.º 2: 3-22.
- Oñorbe, M. 1963. *El problema de los disminuidos físicos y su rehabilitación*. Madrid: Dirección General de Sanidad.
- Palanca, J. A. 1943. “Higiene de la educación física”. En *Memoria-Resumen de las tareas científicas del I Congreso Nacional de Educación Física, Madrid 1 de octubre de 1943*, Delegación Nacional de Deportes de F.E.T. y de las J.O.N.S., 193-99. Madrid: Imp. Jesús López.
- Palau, J. y M. A. García. 2011. “Historia del deporte adaptado a las personas con discapacidad física”. En *Deportistas sin adjetivos. El deporte adaptado a las personas con discapacidad física*, dirigido por J. Fernández, 73-97. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Pastor, J. L. 1997. *El espacio profesional de la educación Física en España: génesis y formación (1883-1961)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

- Pastor, M. Á., E. Martín y C. Rubio. 2014. "William Rush Dunton, JR. Aportaciones e influencia en la génesis de la terapia ocupacional como profesión". *TOG. Revista electrónica de terapia ocupacional Galicia* 11, n.º 19: 1-32.
- Polo, A. 2006. "El silencio de la pedagogía al comienzo del régimen de Franco". *Historia Actual Online*, n.º 10: 87-97.
- Pontón, E. 1966, 14 de septiembre. "Coruña: turno de "minusválidos" en el campamento juvenil Francisco Franco". *La Vanguardia*, 9.
- Porras-Gallo, M. I. 2014. "La poliomielitis en la España franquista: educar e reeducar". *Educación en Revista*, n.º 54: 71-95. <http://doi.org/10.1590/0104-4060.38202>
- Porras, M. I. 2007. "Medicina, guerra y reintegración social del inválido del trabajo en la España del primer cuarto del siglo XX". En *Medicina, ideología e historia en España, siglos XVI-XXI*, coordinado por R. Huertas, L. Montiel y R. Campos, 525-39. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Porras, M. I., M. Ayarzagüena, J. De las Heras y M. J. Báguena. 2013. *El drama de la poleo: un problema social y familiar en la España franquista*. Madrid: Catarata.
- Potau, J. 1963, 8 septiembre. "Primeros Juegos Nacionales para niños inválidos, en Tarragona". *La Vanguardia*, 27.
- Powell, C. 2003. "España en Europa: de 1945 a nuestros días". *Ayer*, n.º 49: 81-119.
- Rodríguez Márquez, N. 1994. *Tú puedes: (La azarosa historia de los minusválidos en el deporte)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rodríguez, J. A., y J. Seco. 2009. "Las campañas de vacunación contra la poliomielitis en España en 1963". *Asclepio* 61, n.º 1: 81-116.
- Romero Ayuso, D. M. 2020. "La Figura de Heliodoro Ruiz en la institucionalización de la Terapia Ocupacional en España". *Temperamentum* 6, n.º 11: t1283. <http://ciberindex.com/c/t/t1283>.
- Simón, J. A. 2015. "Entre la apertura y la resistencia. Juegos Olímpicos, diplomacia y franquismo en los años sesenta". *Materiales para la Historia del Deporte*, supl. n.º 2: 310-26.
- Thiboutot, A., y P. Craven. 1996. *The 50th Anniversary of Wheelchair Basketball*. New York: Waxmann.
- Torralla, M. A. 2004. *Atletismo adaptado: para personas ciegas y deficientes visuales*. Barcelona: Paidotribo.
- V. E. 1964, 25 septiembre. "Hogares Mundet venció en la II Olimpiada de la Esperanza". *El Mundo Deportivo*, 6.
- Valeri, L. 1967, 5 de mayo. "El Instituto Guttman". *La Vanguardia*, 13.
- Vallejo, A. 1943. "Higiene psíquica de la raza". En *Memoria-Resumen de las tareas científicas del I Congreso Nacional de Educación Física, Madrid 1 de octubre de 1943*, Delegación Nacional de Deportes de F.E.T. y de las J.O.N.S., 241-52. Madrid: Imp. Jesús López.

ORCID

Xavier TORREBADELLA  <https://orcid.org/0000-0002-1922-6785>

Marta MAURI  <https://orcid.org/0000-0003-3411-4930>

CONSTRUIRE UNE EPS INCLUSIVE EN FRANCE: L'ÉVOLUTION LABORIEUSE D'UNE DISCIPLINE SCOLAIRE S'OUVRANT AUX ÉLÈVES HANDICAPÉS DEPUIS LES ANNÉES 1960

Building an inclusive PE in France: the laborious development of a school discipline opening up to disabled pupils since the 1960s

La construcción de una educación física y deportiva inclusiva en Francia: la trabajosa evolución de una materia escolar abriéndose a los alumnos discapacitados desde los años 1960

Yacine TAJRI¹ , Jean SAINT-MARTIN² , Tony FROISSART³

¹ Université Gustave Eiffel (Francia)

² Université de Strasbourg (Francia)

³ Université de Reims Champagne Ardenne (Francia)

Résumé

Alors que dans les années 1960 et 1970 la rééducation physique pour les élèves déficients convainc de moins en moins les différents acteurs de la discipline, les réflexions autour d'une plus grande égalité dans l'accès aux pratiques physiques et sportives font débat à l'école. Les vieilles conceptions de la rééducation physique et de la gymnastique corrective s'effritent durant ces deux décennies face au renouveau scientifique et aux discours. Le retour de l'EPS au ministère de l'Éducation nationale est d'ailleurs révélateur des résistances et des freins qui existent, encore aujourd'hui, au sein du discours officiel ou des réflexions disciplinaires. En ce sens, les arguments en faveur d'une pratique des handicapés comme des valides se cristallisent d'abord autour d'une construction d'une évaluation adaptée des élèves handicapés physiques aux différentes épreuves certificatives, mais également autour d'une critique de la dispense d'EPS qui se voit complètement modulée afin de participer à une plus grande égalité entre les élèves. Grâce à la mise à l'agenda politique des réflexions scolaires concernant le handicap et la pugnacité de certains acteurs de l'EPS, les publics handicapés disposent, en tout cas officiellement, de plus de place dans la discipline pour pratiquer comme leurs camarades valides. Cette évolution et ces revendications d'égalité participent au renforcement de la légitimité scolaire de la discipline.

Mot-clés: Éducation physique et sportive (EPS), école, handicap, besoins éducatifs particuliers (BEP), inclusion

Cet article en accès libre est diffusé selon les termes de la licence d'attribution-pas d'utilisation commerciale-pas de modification de Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>), dans laquelle toute exploitation de l'œuvre est autorisée, hormis la modification et la création d'œuvres dérivées, uniquement à des fins non commerciales et à condition que le nom de l'auteur soit cité.

Abstract

During 1960s and 1970s, physical rehabilitation for deficient pupils was less and less convincing to the various actors of the discipline. The reflections around greater equality in access to physical and sports practices gave rise to debate in school. The old conceptions of physical rehabilitation and corrective gymnastics crumble during these two decades due to scientific renewal and discourse. The return of PE to the Ministry of National Education is also indicative of the resistance and the brakes that still exist today in official discourse or disciplinary thinking. In that sense, the arguments in favor of a practice of the disabled as well as the able-bodied crystallize first around the construction of an assessment adapted to the physically disabled pupils in the various certification tests, but also around a critique of the exemption from PE which is completely modulated in order to participate in greater equality between pupils. Because of the putting on the political agenda of school reflections concerning the handicap and the pugnacity of certain actors of the PE, the disabled people have, in any case officially, more place in the discipline to practice like their able-bodied comrades. This development and these demands for equality help to strengthen the academic legitimacy of the discipline in school.

Keywords: Physical Education (PE), school, disability, special need educations, inclusive education

Resumen

Mientras en los años 1960 y 1970 la reeducación física para los alumnos deficientes convence cada vez menos a los diferentes actores de la disciplina, las reflexiones sobre una mayor igualdad en el acceso a las prácticas físicas y deportivas inician debate en la escuela. Las antiguas concepciones de la reeducación física y de la gimnasia correctiva se desmoronan durante aquellas dos décadas frente a los aportes científicos nuevos y a los discursos. La vuelta de la Educación Física y Deporte al Ministerio de la Educación Nacional es al respecto reveladora de las resistencias y de los frenos que existían, y siguen existiendo hoy todavía, dentro del discurso oficial o de las reflexiones disciplinarias. En ese sentido, los argumentos a favor de una práctica de los minusválidos como de los válidos se cristalizan primero alrededor de una construcción de una evaluación adaptada a los alumnos físicamente discapacitados para las diferentes pruebas certificativas, pero también alrededor de una crítica de la dispensa de Educación Física y Deportiva, la cual se ve completamente modulada con el fin de que contribuya a una mayor igualdad entre los alumnos. Gracias a la añadidura en la agenda política de las reflexiones escolares respecto a la discapacidad y gracias a la pugnacidad de algunos actores de la Educación Física y Deportiva, los alumnos discapacitados disponen, al menos oficialmente, de más consideración en la disciplina para practicar como sus compañeros válidos. Esta evolución y estas reivindicaciones de igualdad participan del reforzamiento de la legitimidad escolar de la asignatura.

Palabras clave: Educación Física y Deporte, escuela, discapacidad, necesidades educativas especiales, inclusión

Introduction

Si, dans les années 1940 et 1950, la rééducation physique pour les élèves déficients s'installe solidement dans l'école française (Tajri, Saint-Martin, et Froissart 2020), différents acteurs remettent très rapidement en question son fonctionnement et ses bases. Les vieilles conceptions de la rééducation physique et de la gymnastique correctrice s'effritent dès les années 1950 et la décennie suivante car elles sont confrontées au nouveau scientifique et à la transformation des discours. Dans cette période qui voit le nombre d'élèves exploser (Prost 2004), les acteurs de l'éducation physique et sportive (EPS) se tournent vers une culture résolument sportive pour les élèves ordinaires (Attali et Saint-Martin 2012), limitant par là la pratique des élèves déficients, de plus en plus désignés "handicapés" par l'institution scolaire. Le modèle du centre de rééducation physique à l'école (centre d'éducation physique spécialisée à partir de la fin des années 1960) est déconstruit au profit d'un renouvellement culturel tourné vers les psychomotricités et le sport également pour les élèves handicapés. La situation est paradoxale: comment, en se référant au modèle sportif de haut niveau pour les valides, l'EPS peut-elle intégrer les élèves déficients ou handicapés aux leçons

comme aux examens scolaires? Alors même que le handicap fait débat dans la société française et que le mouvement handisport se structure dans le pays (Ruffié et Ferez 2013), le rapport Bloch-Lainé est remis au Premier ministre et s'intitule *Étude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées* inspirant la loi d'orientation de 1975 en faveur des personnes handicapées. Véritable défi pour l'EPS, cette loi mentionne que tout enfant est soumis à l'obligation éducative et préférentiellement placé dans l'enseignement ordinaire¹.

Même si des épreuves adaptées sont officiellement définies en février 1980 pour les élèves handicapés physiques, le retour de l'EPS au ministère de l'Éducation nationale en 1981 est révélateur des inégalités existantes au sein du discours officiel ou des réflexions disciplinaires (Froissart, Paintendre et Saint-Martin 2021). En ce sens, les arguments en faveur d'une pratique des élèves handicapés comme des valides se cristallisent d'abord autour de revendications d'égalité dans l'accès à la pratique physique. Nous verrons que ces travaux s'orientent dans un premier temps sur le handicap physique. Il s'agit de mobiliser d'une part des acteurs pionniers dans la construction d'une évaluation adaptée des élèves handicapés physiques aux différentes épreuves certificatives, mais aussi, d'autre part de revoir les conditions de dispense d'EPS qui se voient complètement modulées afin de participer à une plus grande égalité entre les élèves. Grâce à la mise à l'agenda politique des réflexions scolaires concernant le handicap et la pugnacité de certains acteurs de l'EPS dans les années 1970, les publics handicapés disposent, en tout cas officiellement, de plus de place dans la discipline pour pratiquer comme leurs camarades valides. Sans oublier les directives données par différentes institutions comme l'Union européenne ou l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)², cette évolution et ces revendications d'égalité participent, en France, au renforcement de la légitimité scolaire de la discipline. Pour le ministre de l'Éducation nationale à partir de mai 1981, Alain Savary, la lutte contre les inégalités sociales portée par le gouvernement socialiste implique de nouveaux choix pour le système scolaire qui doit répondre à un échec grandissant des élèves quelques années après la mise en place de la réforme Haby sur le collège unique³. Alors que la politique de l'éducation prioritaire est par exemple créée pour démocratiser la réussite scolaire (Heurdier 2014; Robert 2009), de nombreuses commissions voient le jour afin de rénover les contenus d'enseignement. Ainsi, de plus en plus proches de l'institution scolaire, les acteurs de l'EPS doivent quant à eux se démarquer de la culture sportive qui dominait les pratiques de terrain jusque-là. La discipline étant devenue matière d'enseignement dans les attributions du ministère, les acteurs de l'EPS doivent poursuivre leurs actions à l'égard des publics handicapés tout en s'ouvrant à leur diversité, que ce soit en légiférant ou en accentuant le travail auprès de la profession.

Les ouvertures du discours officiel de l'EPS en matière d'intégration et d'inclusion des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) sont notables depuis le début des années 1980⁴. En plus des réflexions menant à l'élaboration des évaluations adaptées en EPS, de la diffusion de l'inaptitude partielle ou de la loi 2005-102 du 11 février 2005, les textes officiels incorporent systématiquement ces problématiques liées aux handicaps, à l'inclusion ou aux BEP. Si, en 2007, Patrick Dumont évoque "trente ans de pâles avancées" (Dumont 2007, 129), le bulletin officiel n° 6 du 28 août 2008 indique que "le collège se doit d'accueillir tous les élèves, quels que soient leurs besoins éducatifs particuliers ou leurs situations de handicap. Les finalités affichées par l'EPS au collège concernent

¹ Alors que la loi 75-534 du 30 juin 1975 promeut l'intégration, érigée en "obligation nationale", en tant que maintien des personnes handicapées dans un cadre de vie social, professionnel ou scolaire ordinaire (ces derniers devant s'adapter aux différentes normes sociales des personnes valides), la loi 2005-102 du 11 février 2005 consacre le principe d'inclusion des personnes en situation de handicap dans la société. L'inclusion envisage une action sur l'environnement social de l'individu (Ravaud, Stiker 2000). D'abord principalement utilisé dans les pays anglo-saxons et scandinaves ("*inclusion*"), c'est désormais à la structure d'accueil de s'adapter à la personne en situation de handicap et non l'inverse. L'éducation inclusive repose ainsi sur une scolarisation dans un établissement ordinaire et une adaptation aux besoins de l'élève (Thomazet 2006; Mazereau 2006).

² Voir par exemple les travaux du CNEFEI (2005) et Demeuse, Frandji, et Greger 2008.

³ Voir notamment les pages sur "La politique d'Alain Savary" in Prost (1997, 177-84).

⁴ La notion de 'besoin éducatif particulier' émerge en Angleterre ('special educational needs') dans les années 1960. Si, en France, son emploi est plus récent, il va de pair avec le renforcement de l'école inclusive. Pour un retour sur l'émergence de cette notion, voir: M. Woollven 2021.

en conséquence tous les élèves, ce qui suppose que la classe, les groupes d'apprentissage et l'enseignement de la discipline soient organisés et aménagés pour le permettre". Sans plus d'indications, il est demandé à l'enseignant d'EPS d'adapter sa pédagogie aux différents besoins de ses élèves. Le programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique de 2019 est de la même teneur: "il est de la responsabilité et de la compétence des enseignants de concevoir et de mettre en œuvre des traitements didactiques spécifiques, adaptés aux enjeux de formation retenus pour les différents élèves de l'établissement"⁵.

Si les intentions officielles sont généreuses et rappellent l'obligation à l'inclusion pour une EPS ouverte à toutes et tous, les témoignages soulignant les résistances à la pratique des élèves en situation de handicap ou à BEP demeurent (Génolini et Tournebize 2010; Tant 2014; Tant, Watelain, et André 2018). Malgré cette législation en vigueur, nous verrons que les enseignants d'EPS font face à des obstacles de différents ordres qui compliquent une réelle mise en pratique de l'inclusion en EPS. Si certains acteurs participent à structurer un véritable réseau autour d'une EPS inclusive ou à proposer des solutions pédagogiques⁶, la formation initiale de ces enseignants reste très limitée en matière d'EPS et de handicap. En effet, la formation des enseignants constitue historiquement l'un des leviers les plus efficaces pour initier le changement, qu'il soit drapé de traditions ou tourné vers l'avenir. En tant que lieu où s'incorporent des représentations ayant des perspectives pratiques pour le futur professionnel et des vocations à une action pédagogique, la présence modeste de ces contenus dans les cursus universitaires des enseignants d'EPS apporte une explication importante à ce phénomène. Grâce à des documents issus des archives nationales ou des revues professionnelles d'époque, l'ambition de cet article est de montrer que la construction d'une EPS inclusive n'a rien de linéaire et qu'elle fluctue selon des acteurs et des enjeux scolaires et intégratifs. Il s'agira également de discuter de ces différents décalages qui sont encore perceptibles entre, d'un côté, les injonctions à l'inclusion dans les textes officiels et, de l'autre, le défaut de propositions professionnelles originales.

Déconstruction de la rééducation physique à l'école: entre renouveau scientifique et propositions pédagogiques (1960-1989)

Bouleversement de la prise en compte des élèves handicapés à l'école et en EPS

Avec l'avènement de la Ve République à partir de 1958 et la politique de grandeur souhaitée par le Général de Gaulle, l'État entend inciter le plus grand nombre aux pratiques physiques et sportives tout en mettant l'EPS au service de la politique sportive en France (Martin 2004). À l'école, le sport est conçu comme un moyen pour éduquer la jeunesse tout en étant une gare de triage afin de repérer les futurs sportifs qui pourront briller sous le drapeau français. La jeunesse constitue ainsi un enjeu d'État comme le rappelle L. Bantigny (2007, 213). D'un autre côté, cette structuration autour du modèle sportif limite les possibilités de participation des élèves handicapés aux séances d'EPS dans un moment où l'école est en pleine "explosion" (Cros 1961). Tandis qu'une épreuve obligatoire d'EPS au baccalauréat est instaurée pour les élèves valides par le décret du 28 août 1959, il n'existe aucune adaptation pour les élèves handicapés. En outre, différentes réformes participent à élever le niveau de formation pour tout un chacun et les nouvelles mesures prises en faveur du handicap impliquent un "démembrement" de l'inadaptation (Mazereau 2012) ainsi que sa recombinaison (Heurdier 2016).

L'accélération de la sportivisation de la société française s'additionne à une première évolution scientifique, dès les années 1950, qui marque les pratiques rééducatives à l'école: la rééducation physique est directement attaquée par différents médecins qui remettent en cause ses fondements comme son efficacité. En continuité avec les travaux de Georges Vigarello, l'idéal redresseur perd de son pouvoir de persuasion en raison de trois facteurs : la relativisation des normes, une révision des

⁵ France, Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes EPS du lycée général et technologique*, Arrêté du 17 janvier 2019.

⁶ Nous pensons bien évidemment aux travaux pionniers de Monique Pasqualini ou à ceux de Jean-Pierre Garel. Voir également: Claude, Dizien, et Normand 2002.

pathologies et une psychologisation croissante de l'attitude (Vigarello 1978, 298-367). La rectitude dorsale n'est plus synonyme de bonne santé et la gymnastique corrective, méthode officielle de la rééducation physique scolaire, est critiquée⁷. Cette dernière convainc de moins en moins à l'échelle du laboratoire scientifique mais également sur le terrain où des enseignants d'EPS font face aux élèves déficients et à leurs besoins. Pour Pierre Vayer (1921-2001), qui est professeur d'EPS à partir de 1947 et dirige le centre de rééducation physique de Sens entre 1950 et 1968, "la 'Gymnastique Corrective' était une étape, une étape nécessaire sans doute. Cette étape est dépassée..." (Vayer 1966, 37).

Dans cette effervescence scientifique et politique en matière de handicap, la logique ségrégative qu'implique cette rééducation physique est donc remise en question à l'école. Concernant l'EPS, c'est plus une volonté de justice et d'égalité qui pousse quelques pionniers à se réunir autour de Monique Pasqualini, enseignante d'EPS au lycée de l'hôpital de Garches à partir de 1966, à établir des épreuves d'EPS adaptées pour les élèves handicapés physiques (Tajri et Saint-Martin 2019). Pour l'actrice, il y a d'abord un premier constat: cette partition des populations scolaires entre l'EPS normale des "bons" élèves et la rééducation des élèves déficients engendre une inégalité face à la culture corporelle enseignée à l'école. Selon elle, et profitant d'un environnement médical favorable aux pratiques sportives au sein de son établissement, la gymnastique corrective est trop immobile, austère et ennuyante pour motiver ses élèves. Le ludisme devait être recherché, comme le plaisir de l'enfant dans son enseignement⁸. Les réflexions novatrices de cette actrice et ses propositions pédagogiques poussent le bureau médical du secrétariat d'État chargé de la Jeunesse et des Sports à se positionner sur la question. Sous l'impulsion de Monique Pasqualini qui s'investit dans différentes institutions, les réunions se multiplient en rassemblant de multiples acteurs afin de croiser les compétences. La réunion du 5 décembre 1972 regroupe par exemple: des inspecteurs – MM. Toraille, Meheust, Marchand, Labregère –, des médecins – Drs. Thomazi, Azémar, Piera –, des enseignantes d'EPS – Mmes Pasqualini, auteure du rapport, et Brunschweiler – et un administrateur civil – M. Amouroux (Tajri et Saint-Martin 2019, 88). Il s'agit de permettre la participation en EPS des élèves handicapés physiques aux examens scolaires, de classer les handicaps et de leur trouver des épreuves et barèmes adéquats, tout en introduisant la notion de dispense partielle dans les textes. Cette réunion donne alors naissance à la constitution de deux groupes de travail: un groupe médical, dirigé par le docteur Thomazi, chargé de clarifier et de catégoriser les différents handicaps pour déterminer des épreuves adaptées d'EPS; un groupe administratif animé par l'inspecteur Labregère, chargé de rédiger des projets et de mettre au point des textes officiels de l'EPS. Après diverses consultations d'élèves handicapés physiques de terminale et d'enseignants sur les propositions d'épreuves adaptées ou barèmes des commissions, différentes modalités aboutissent à la fin des années 1970.

Ces débats et avancées prouvent d'ailleurs que des acteurs pour l'EPS des élèves handicapés n'ont pas attendu la loi de 1975 en faveur des personnes handicapées ou la réintégration de l'EPS au ministère de l'Éducation nationale en 1981 pour remettre en question cette démocratisation ségrégative. Si la revue *EPS* participe timidement à faire évoluer les consciences professionnelles par quelques articles dénotant avec la ligne éditoriale habituelle⁹, le travail épars des pionniers est récompensé: les revendications d'égalité parviennent à dépasser les problématiques professionnelles localisées d'une pratique adaptée pour arriver aux préoccupations des décideurs. Reste désormais à trouver des personnes qualifiées et reconnues pour porter ces revendications de la mise en œuvre localisée à une diffusion nationale par le politique et construire une réelle EPS adaptée avec des épreuves certificatives, comme celles qui existent pour les élèves valides.

⁷ Voir notamment les contributions des docteurs Delmas et Haure dans: Fédération française d'éducation physique 1954.

⁸ Entretien avec Monique Pasqualini, 18 août 2017, Boulogne-Billancourt.

⁹ Citons, à titre d'exemple et chronologiquement: Lagisquet 1969; Jam et Mylleville 1969; Macorigh 1970; Rousselet 1970; Cabanel 1973.

Le déverrouillage institutionnel de l'EPS

En substance, ces travaux des années 1970 servent de base à la rédaction des trois décrets du 21 février 1980 sur les épreuves d'EPS pour les candidats handicapés physiques (baccalauréat de l'enseignement du second degré, baccalauréat de technicien et brevet de technicien) et, le même jour, d'un arrêté relatif aux conditions particulières d'organisation de l'épreuve d'éducation physique et sportive de l'examen du brevet d'études du premier cycle pour les candidats handicapés physiques. Dix ans après les premières réflexions institutionnelles et professionnelles, des textes aboutissent et limitent dès lors l'exclusion d'une partie de la population scolaire en EPS. Les épreuves aménagées peuvent être exécutées soit debout, soit en fauteuil, voire en tricycle. Toutes ces épreuves sont référencées à la table Letessier (Fortune et Saint-Martin 2008). La volonté de reprendre la structure existante pour les valides est explicite, même si, vieil héritage de la construction de l'EPS à l'école et du modèle du centre de rééducation physique dans les années 1940 et 1950, cet élan en faveur du handicap reste cantonné au pôle 'physique'.

Désormais et dans la lignée de l'intégration généralisée, tout élève handicapé (physique) peut avoir accès à cette épreuve qui permet de recueillir des points supplémentaires pour l'obtention du diplôme s'il est déclaré 'apte' à ces épreuves. Ici, l'égalité revendiquée n'est pas de proposer des épreuves identiques à tout le monde, mais l'accès à des épreuves notées et adaptées au même titre que les autres élèves. Elle permet aux élèves handicapés physiques de pouvoir prétendre à la délivrance du Baccalauréat comme les valides, mais de manière adaptée avec des activités physiques sélectionnées et ayant leur barème modulé. Ainsi, la circulaire n.° 8079 du 12 mars 1980 prévoit, selon le choix des candidats handicapés pour l'épreuve d'EPS adaptée, trois domaines: athlétisme, natation ou gymnastique avec des adaptations selon qu'il peut être debout ou en fauteuil. Les enseignants d'EPS doivent suivre scrupuleusement les avis médicaux et ne peuvent évaluer leurs propres élèves.

Gymnastique	Préconisations
Grimper à la corde lisse	<p><i>Départ debout:</i> filles 5m, garçons 2 fois 5m. <i>Départ en fauteuil:</i> filles 4m, garçons 2 fois 4m. La hauteur de la corde est mesurée au sol. Pour les candidats en fauteuil, le jury devra, par mesure de sécurité, retirer le fauteuil dès le départ du candidat et le remettre en fin d'épreuve ; avec une parade.</p>
Enchaînement libre	<p>Le candidat réalisera un enchaînement libre harmonieux et rythmique comprenant au moins deux changements de direction. Pour sa composition, il s'inspirera des exercices imposés et des enchaînements courts proposés pour les non-handicapés. Le temps de l'exécution de l'enchaînement sera de 1mn30 environ. Cette épreuve est notée sur 20.</p>

Tableau 1. Nature et déroulement des premières épreuves d'EPS (gymnastique) des candidats handicapés physiques pour les baccalauréats du second degré et de technicien, et du brevet de technicien pour les baccalauréats du second degré et de technicien, et du brevet de technicien. France, Ministère de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs, Circulaire 80-79 du 12 mars 1980. Voir également le chapitre 7 de la thèse de doctorat suivante: Tajri 2020.

Si jalon est fondamental dans la construction d'une EPS pour toutes et tous, ces textes appellent néanmoins à différents commentaires venant remettre en question cette égalité apparente. Premièrement, ces premières épreuves sont à destination des élèves handicapés physiques. Par ce choix, les autorités ouvrent certes les épreuves aux candidats handicapés physiques, mais ferment insidieusement celles-ci à tous les autres handicaps. La discipline semble aller à l'inverse de l'ouverture aux différents handicaps dans la société. Ensuite, le poids des médecins est toujours palpable : ils restent les seuls décideurs de la pratique des élèves handicapés, notamment *via* la dispense d'EPS. Finalement, dans la forme, les autorités de la discipline, une année avant sa

réintégration à l'Éducation nationale, proposent un *ersatz* d'épreuves adaptées d'EPS qui peut être largement contourné par le candidat handicapé physique, et ce malgré l'obligation de ces épreuves pour les élèves valides. La démocratisation de l'EPS reste donc mitigée dans cette décennie, même si l'évaluation est renouvelée ou les nouvelles instructions officielles de 1985-1986 laissent apparaître une discipline scolaire tournée vers la modernité.

Égalité des chances et des droits des élèves handicapés (1989-2005)

Vers une égalité effective de toutes et tous

À partir de la loi Jospin 1989, différents dispositifs voient le jour pour participer à l'intégration des élèves handicapés. En effet, cette loi d'orientation du 10 juillet 1989 entend placer "l'élève au cœur du système" et réaffirme le principe de l'égalité des chances en consacrant l'idée d'une adaptation des savoirs pour chaque élève et d'une différenciation des contenus. Dès le premier article, ce principe républicain fondamental est rappelé, tout comme l'obligation d'intégration des personnes handicapées:

L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. [...] L'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée¹⁰.

Si la lutte contre les inégalités scolaires est affichée, la position scolaire de l'EPS est confortée. La rupture est claire: à une vision strictement égalitaire, "est ici substituée celle d'une école refusant la diction juridique de l'égalité formelle au profit d'une approche différenciatrice qui part de la diversité originariaire des élèves (comme en témoigne la politique de discrimination positive en Zone d'Éducation Prioritaire – ZEP) pour construire leur formation et leur insertion professionnelle et sociale" (Robert 1993, 175). Dans cette ouverture de l'école aux différents besoins des élèves, la dispense d'EPS marque toujours une résistance de cette pleine démocratisation scolaire de la discipline en évinçant les candidats handicapés de toute pratique corporelle.

Cet obstacle est finalement rapidement déconstruit par une série de mesures qui permet les premières ouvertures essentielles à la pratique de l'EPS de tout un chacun en raison de deux enjeux majeurs: la lutte contre l'absentéisme en EPS (et donc contre les certificats médicaux de complaisance)¹¹ et la tendance à l'intégration des publics handicapés dans l'école et ses différentes disciplines. À la fin des années 1980 et au début des années 1990, ce document (la dispense) établi par le médecin est repensé. La circulaire n° 90-107 du 17 mai 1990 confirme le virage engagé. En rappelant que l'EPS implique "la participation de tous les élèves aux cours, y compris les élèves handicapés pour lesquels ont été instaurées des épreuves spécifiques aux examens", "il convient [donc] de substituer la notion d'inaptitude à celle de dispense". Le jalon est fondamental car d'un certificat médical qui empêchait les élèves handicapés de pratiquer, on passe à un certificat médical qui permet la pratique des élèves handicapés avec des indications particulières afin d'adapter la pratique physique. En EPS, le principe de l'aptitude a priori est proclamé alors que, dans le même moment, à l'école, de nouveaux dispositifs d'intégration voient le jour: les classes d'intégration scolaire (CLIS) en 1991 ou les unités pédagogiques d'intégration (UPI) en 1995¹². Face à ces

¹⁰ France, Ministère de l'Éducation nationale, *Loi d'orientation sur l'éducation*, Loi 89-486, 10 juillet 1989.

¹¹ La circulaire 80-444 du 20 octobre 1980 interpelle par exemple les chefs d'établissements pour le contrôle de l'assiduité des élèves en EPS tandis que, pour la session de 1986 de la série H (informatique), 24,4% des filles étaient dispensées de l'épreuve d'EPS au baccalauréat (AN, 20050384/3).

¹² Alors que les CLIS accueillent des enfants (écoles maternelle et primaire) avec différents troubles (cognitifs, moteurs, visuels ou auditifs) et ont pour vocation d'organiser "la scolarité adaptée des élèves qui ne peuvent dans l'immédiat, être accueillis dans une classe ordinaire et pour lesquels l'admission dans un établissement spécialisé ne s'impose pas" (circulaire du 18 novembre 1991), les UPI concernent quant à elles les élèves "de 11 à 16 ans dont le handicap a été reconnu par la commission départementale de l'éducation spéciale (CDES) ou la commission de circonscription du second degré (CCSD)" (Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995). Ces dispositifs s'insèrent dans l'école ordinaire afin de multiplier les moments d'échanges entre élèves handicapés et valides.

nouveaux dispositifs scolaires et aux promesses de l'inaptitude partielle, les élèves handicapés profitent, en tout cas du point de vue institutionnel, de ce mouvement en faveur de leur participation au cours d'EPS dans l'école ordinaire.

Une EPS adaptée est-elle possible?

Dans les années 1990 et au début des années 2000, toutes ces mutations institutionnelles en faveur de l'intégration interrogent différents réseaux d'enseignants d'EPS qui se structurent. D'abord, et dans la lignée des travaux sur le handicap, l'intégration est remise en question en particulier par les *disability studies* nordaméricaines et anglaises ou les travaux de l'Organisation mondiale de la Santé (OMS), et participent progressivement d'un détachement du modèle médical et individuel au profit d'un modèle social du handicap (Albrecht, Ravaud, et Stiker 2001). Ainsi, avec ces nouveaux questionnements autour du handicap, portés par des universitaires ou militants comme l'anthropologue Patrick Fougeyrollas qui envisagent l'interaction entre l'individu et l'environnement, et cette ouverture institutionnelle, l'EPS des élèves handicapés est de plus en plus une affaire d'enseignants. Grâce à des épreuves adaptées institutionnalisées et avec l'obstacle de la dispense qui est levé à partir des années 1990, une structuration plus fine des propositions professionnelles pour les élèves handicapés, mais aussi des élèves à besoins éducatifs particuliers est dessinée. Deux leviers sont ici utilisés afin de favoriser la diffusion des réflexions et des propositions en la matière: la structuration de la formation dans les activités physiques adaptées (APA) au sein des STAPS et celle d'un réseau professionnel.

Historiquement, les réflexions engagées sur les APA sont notamment permises par ce glissement des Unités d'enseignement et de recherche en EPS (UEREPS) aux Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). La constitution des APA à l'université, notamment à partir des années 1980, participe à réinterroger les contenus de la formation des enseignants EPS en matière de handicap (Séguillon 2020). Les échanges entre les filières "éducation et motricité" et "APA" semblent cependant limités, surtout si le concours du professorat d'EPS n'insère pas la thématique clairement dans sa programmation. Au milieu des années 1990, en France, sont dénombrées neuf unités de formation et de recherche (UFR) proposant un cursus en APA complet (du DEUG ou DEUST à la recherche en DEA ou 3e cycle).

Si un nouveau souffle est apporté aux activités physiques adaptées pour les personnes en situation de

Université	Responsable de la filière APA
Besançon	M. Kreuzer
Grenoble	Y. Ebehrard
Lille II	B. Robert
Lyon	M. Clément & M. Fodimbi
Montpellier	J. Bilard
Nancy	F. Courtine
Paris V	D. Séguillon
Poitiers	D. Beltran
Strasbourg	O. Schantz

Tableau 2. Universités proposant une filière en APA au sein des STAPS et leurs responsables en 1994. Demesmay 1995, 203.

handicap ou à différents besoins, ces contenus et enseignements ne trouvent pas souvent le moyen de pénétrer la formation des enseignants d'EPS formellement. De plus, le fossé entre EPS et handicap se creuse lorsque la formation des enseignants d'EPS quitte les UFR STAPS pour les Instituts

universitaires de formation des maîtres (IUFM) en 1991 (Morales et Séguillon 2018). Pour Génolini et Dorvillé en 1996, "si des formations spécifiques aux APA (activités physiques adaptées) sont proposées par les universités, elles concernent peu les candidats aux concours du CAPEPS ou de l'agrégation". Avec un recrutement organisé à partir de la licence dans ces instituts, les UFR STAPS perdent en quelque sorte l'un des *leitmotivs* majeurs ayant concouru à leur création: la formation des enseignants d'EPS.

Tandis que des recherches universitaires se développent au sein des STAPS à propos des handicaps et besoins des pratiquants, le groupe national d'étude sur l'intégration des handicapés physiques en EPS est créé en 1989. Sous la présidence de Jean Eisenbeis et sous l'impulsion de Monique Pasqualini, le principal objectif de ce groupe est de permettre la pratique de l'EPS aux élèves handicapés physiques en favorisant une adaptation des textes de l'EPS des élèves valides, notamment les évaluations. Ils travaillent d'abord sur les barèmes adaptés et la dispense tout en diffusant les dernières innovations professionnelles de certains enseignants novateurs. Le groupe structure un réseau d'enseignants d'EPS sur la thématique et participe à l'organisation de divers moments de rencontres entre professionnels¹³. Finalement, différents groupements d'acteurs, sans oublier le rôle des éditions *EPS*, se constituent afin de proposer de nombreuses solutions pédagogiques pour les enseignants d'EPS de terrain qui se montrent souvent désarçonnés face à la gestion du handicap.

Vers une Education Physique inclusive et une démocratisation de la réussite des élèves à besoins particuliers (2005-2021)

L'inclusion: du dire au faire

Après la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, influencée en partie par la nouvelle classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) de l'OMS en 2001¹⁴ qui remplace la classification du handicap (CIH) (Barral 2007), le passage de l'intégration à l'inclusion est acté officiellement, mais surtout, l'inclusion est bien comprise dans le sens d'un modèle social du handicap, peut-être parfois un peu trop écrasant (Garel 2005). La loi d'orientation du 8 juillet 2013 sur la Refondation de l'école reconnaît que "tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser" et veille à "l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction". Les injonctions à l'inclusion se répètent donc depuis une vingtaine d'années et la discipline scolaire suit la marche: différentes mentions à l'inclusion ou au handicap sont retranscrites dans les textes de l'EPS en 2008 ou 2010 par exemple. Selon cette bascule et dans la droite ligne de l'école inclusive, "il n'y a plus de handicapés mais des situations de handicap" (Génolini 2002, 32).

Avec le modèle social du handicap qu'implique l'inclusion, l'attention doit être placée sur les déterminants situationnels et environnementaux. La chaîne de la causalité se bouleverse: "l'individu porteur d'une déficience n'est pas handicapé à cause de celle-ci, mais du fait des obstacles physiques, sociaux qui lui sont perpétuellement opposés" (Ville, Fillion, et Ravaud 2014, 95). Il y a ici un déplacement de l'attention par rapport au modèle médical et celui-ci touche l'enseignement de l'EPS avec un travail sur l'adaptation des situations d'apprentissages, c'est-à-dire l'environnement, le matériel, les rôles, les règles ou le temps de pratique (Meynaud 2007). Les déterminants de la situation influencent donc les apprentissages des élèves et l'enseignant peut les moduler afin d'adapter ses situations d'apprentissage à tout un chacun et réduire les limitations d'activité. Cependant, à l'instar de certains acteurs du handicap, Jean-Pierre Garel alerte sur des adaptations qui n'envisageraient qu'exclusivement l'environnement au profit des caractéristiques corporelles de chacun: la pertinence de l'adaptation "exige de prendre en compte les besoins particuliers de

¹³ Voir par exemple: Pasqualini et Robert 1995.

¹⁴ Organisation Mondiale de la Santé, *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*: CIF, Genève, OMS, 2001. Voir également le résumé produit par l'École des hautes études en santé publique (EHESP): <https://www.ehesp.fr/international/parteneriats-et-reseaux/centre-collaborateur-oms/classification-internationale-du-fonctionnement/>, consulté le 26 juillet 2021.

chacun. Le handicap étant le produit de l'interaction entre un individu et une situation, on ne saurait oublier l'individu, ses difficultés, ses capacités, ses motivations, autant de dimensions susceptibles de bénéficier d'un éclairage scientifique qui comprend si nécessaire des références médicales (Garel 2005, 93)¹⁵.

Force est de constater que les difficultés persistent avec le programme d'EPS du lycée général et technologique de janvier 2019 qui rappelle que: "Selon le principe fondamental d'une école inclusive, le lycée doit accueillir tous les élèves quel que soit leur degré d'aptitude partielle ou de handicap. Il est de la responsabilité et de la compétence des enseignants de concevoir et de mettre en œuvre des traitements didactiques spécifiques, adaptés aux enjeux de formation retenus pour les différents élèves de l'établissement". Si le principe de l'inclusion et de l'ouverture à tous est réaffirmé, les textes officiels ne donnent pas vraiment de solutions pédagogiques aux enseignants d'EPS qui ont à gérer différents besoins particuliers ou situations de handicap dans des classes parfois surchargées.

Des inégalités culturelles qui persistent?

Dans ces évolutions, si les intentions sont louables, les résistances qui demeurent entraînent certaines inégalités qu'il convient de souligner. Tout d'abord, l'institution délaisse d'une certaine manière les enseignants d'EPS qui ont souvent un sentiment d'incompétence face à la pluralité des besoins des élèves ou des angoisses face aux handicaps (Génolini et Tournebize 2010). Sans réelle formation, il est clair que le modèle de l'inclusion luttant contre l'exclusion reste difficile à mettre en œuvre sur le terrain. C'est d'ailleurs ce que révèle l'étude portée par M. Tant, É. Watelain et A. André qui distinguent trois profils d'enseignants d'EPS (exclusion fonctionnelle, intégration, inclusion) selon leurs perceptions de l'inclusion et de la situation de handicap:

Les enseignants en exclusion fonctionnelle perçoivent plutôt négativement l'inclusion des élèves en situation de handicap (quel que soit le type de handicap) essentiellement en raison de leur manque de formation et d'expérience inclusive. De plus, leur conception majoritairement médicale/déficitaire du handicap et le sentiment d'insécurité face à la complexité de l'inclusion entraînent plus facilement une représentation des pratiques d'enseignement limitant la participation des élèves en situation de handicap à des rôles sans pratique physique (arbitre, juge, chronométrateur, observateur, etc.) (Tant, Watelain y André 2018, 59-60)¹⁶.

Si des inégalités demeurent entre élèves valides et élèves à BEP ou en situation de handicap, la formation des enseignants d'EPS mérite donc une attention particulière de l'institution qui appelle à l'inclusion sans forcément donner les moyens aux centres de formation des futurs professionnels. Des initiatives existent dans différentes académies (des commissions EPS ou dans certaines composantes universitaires), mais une collaboration (par exemple entre les filières STAPS) plus franche gagnerait à être officialisée. Sans les moyens de l'institution que les enseignants d'EPS pourraient légitimement réclamer, certaines académies ou acteurs de l'EPS ont l'obligation de faire preuve d'exemplarité. L'académie de Versailles qui s'est par exemple très rapidement dotée d'une commission "handicap, inclusion et EPS" via les premiers travaux de Monique Pasqualini et son équipe (dans les établissements de Garches et Vaucresson) (Szczeny 1998), celle de Nancy est également force de propositions pédagogiques (Lavissee et Collet 1998) ou encore, plus récemment, le programme original "Sport partagé" mis en place par l'Union nationale du sport scolaire (UNSS)¹⁷.

Évidemment, certaines formations spécialisées peuvent donner aux professeurs d'EPS des pistes de réflexion fertiles pour leur enseignement grâce à la création du certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves handicapés (2CASH) en 2004 ou du plus récent certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPÉI) en 2017. Avec

¹⁵ Voir également: Bui-Xuân et Mikulovic 2007.

¹⁶ Tant, Watelain, et André 2018, 59-60. Voir également: Lefèvre et Marsault 2018.

¹⁷ Voir: <https://www.unss.org/sport-partage>, consulté le 19 mars 2020.

des épreuves très professionnelles sur l'inclusion, le certificat complémentaire s'adresse aux enseignants du primaire et du second degré de l'enseignement public. Il permet d'attester d'une qualification en matière de BEP et de handicap afin de prévenir des difficultés d'apprentissages et d'adaptation de l'enseignement tout en exerçant les fonctions d'expert dans son établissement. Dans cette recherche d'adaptation de l'enseignant pouvant accueillir des élèves en situation de handicap dans le cadre de ses leçons, l'institution scolaire tente donc de doter le professionnel de compétences en matière d'inclusion, mais également d'inciter les moments d'échanges avec des référents plus spécialisés sur la question. Les relations entre les enseignants d'EPS et les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) peuvent être impliqués dans les dispositifs ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire) ou PPS (plan personnalisé de scolarisation). Les réticences de certains enseignants, même si les accompagnants expliquent leur démarche, peuvent être cependant légitimes lorsqu'un autre adulte participe à la leçon d'EPS. Cette démarche peut engendrer des difficultés pour les élèves handicapés accompagnés: visible par tous, la question de la stigmatisation peut dès lors se poser (Garel 2005, 92).

Conclusion

Au final, nous avons tenté de montrer que, après soixante ans de réflexions sur une EPS adaptée aux besoins d'élèves différents, l'inclusion scolaire de chacun d'entre eux dans la discipline est le résultat d'une construction scolaire autour du corps des élèves mais est aussi tributaire des héritages du passé. Alors même que les textes officiels attestent d'un changement notable en faveur de l'inclusion, les pratiques en EPS et les inerties institutionnelles ralentissent les espérances d'un discours convenu et tourné vers l'horizon inclusif envisagé comme une panacée. Si des travaux professionnels et institutionnels dans les années 1960 participent, en profitant d'une déconstruction scientifique de la rééducation physique, à un renouveau des débats en matière d'EPS adaptée, nous avons vu que différents acteurs se mobilisent pour la définition d'épreuves certificatives pour les élèves handicapés physiques qui aboutit en février 1980. Si ces textes constituent une véritable étape pour envisager l'intégration des élèves handicapés, leur effectivité reste tout de même à nuancer. En se centrant d'abord sur le handicap physique dans l'école ordinaire, les acteurs de l'EPS ne se sont pas positionnés sur la pluralité des handicaps. Avec les nouvelles promesses induites par la réintégration au ministère de l'Éducation nationale en 1981, la dispense d'EPS est progressivement démantelée. Cette mutation de la prise en compte des publics handicapés est un jalon supplémentaire pour la discipline scolaire qui exclut, institutionnellement, moins d'élèves des leçons obligatoires. En proclamant le principe de l'aptitude *a priori* au début des années 1990, les élèves sont désormais aptes à la pratique de l'EPS. Dans la droite lignée du modèle médical du handicap, l'inaptitude doit être déclarée par un certificat médical et le médecin doit indiquer ce que l'élève est en capacité de réaliser en termes de mouvements et de situations d'apprentissage: c'est donc à l'élève d'adapter sa motricité.

Profitant dans une certaine mesure de l'impulsion donnée par la structuration des APA et de ces nouvelles thématiques de recherche en STAPS, le développement de réseaux d'enseignants d'EPS sur la question du handicap participe à l'augmentation, même éparse, des propositions professionnelles dans une école tournée de plus en plus vers l'inclusion. Le groupe d'étude sur l'intégration des élèves handicapés en EPS créé en 1989 s'élargit ainsi rapidement et organise différents moments permettant de questionner les nouveautés en termes de pratiques adaptées ou de pédagogie. Toutefois, le spectre d'une démocratisation tronquée demeure dans l'École du XXI^e siècle. En effet, rares sont encore les initiatives offertes aux élèves à besoins particuliers pour accéder à une EPS juste et équitable. Malgré la loi de 2005, de nombreuses difficultés demeurent pour mettre concrètement en œuvre l'égalité des droits et des chances des élèves à besoins particuliers. Ce constat discute dès lors la véritable contribution des acteurs de l'EPS française à la démocratisation de la réussite scolaire et sociale des élèves handicapés en et par l'EPS. Aujourd'hui, force est de constater une EPS non uniforme en la matière tant il existe des pratiques plurielles et parfois discriminatoires. C'est la raison pour laquelle nous souscrivons à l'idée d'une démocratisation en

trompe-l'œil qui ne serait finalement que le reflet d'une perception toujours et encore ambivalente des corps déficients dont les représentations sociales demeurent encore aujourd'hui marquées de croyances d'un autre temps. En définitive, malgré des intentions louables ou la création de multiples dispositifs se décentrant de la motricité de l'élève pour envisager son environnement, les enseignants d'EPS se retrouvent encore désarçonnés face à cette obligation inclusive. En raison notamment d'obstacles toujours trop nombreux, alors que des solutions pourraient notamment être envisagées au niveau de leur formation initiale organisée en STAPS autour de différentes filières alors que les intentions éducatives ne cessent d'en appeler au décloisonnement et à une ouverture épistémologique inéluctable. Ainsi, quand bien même certains enseignants d'EPS redoublent d'originalité pour inscrire leur enseignement dans l'esprit de l'inclusion de la loi de 2005, des difficultés professionnelles témoignent des décalages encore présents entre les prescriptions officielles et la réalité du terrain toujours mitigée en termes de pratique corporelle de tout un chacun.

Bibliographie

- Albrecht, Gary L., Jean-François Ravaut et Henri-Jacques Stiker. 2001. "L'émergence des disability studies: état des lieux et perspectives". *Sciences Sociales et Santé* 19, n.° 4: 43-73. <https://doi.org/10.3406/sosan.2001.1535>.
- Attali, Michaël et Jean Saint-Martin. 2012. "Le sport dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive française durant les années 1960. De l'égalité d'accès aux inégalités de réussite". *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences* 50, n.° 1: 101-25. <https://doi.org/10.4000/ress.1160>.
- Bantigny, Ludivine. 2007. *Le plus bel âge?: jeunes et jeunesse en France de l'aube des "Trente Glorieuses" à la guerre d'Algérie*. Paris: Fayard.
- Barral, Catherine, Michel Chauvière et Henri-Jacques Stiker. 1999. "A-t-on renoncé à inclure? Retour sur les lois de 1975 et leurs suites". *Esprit*, n.° 259: 9-16.
- Barral, Catherine. 2007. "La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé: un nouveau regard pour les praticiens". *Contraste*, n.° 27: 231-246. <https://doi.org/10.3917/cont.027.0231>.
- Bui-Xuân, Gilles et Jacques Mikulovic. 2007. "Les élèves à besoins éducatifs particuliers n'ont pas besoin d'une pédagogie particulière en EPS". *Reliance*, n.° 24: 98-106.
- Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée (CNEFEI) et Dominique Lerche. 2005. *Les besoins éducatifs particuliers. Textes fondamentaux européens et internationaux*. Suresnes: CNEFEI.
- Claude, Jean-Pierre, Hervé Dizien et Philippe Normand. 2002. "Adaptation de l'enseignement de l'EPS à des élèves handicapés physiques". *Hyper*, n.° 216: 1-11.
- Cros, Louis. 1961. *L'explosion scolaire et la démocratisation de l'école*. Paris: C.U.I.P.
- Demeuse, Marc, Daniel Frandji et David Greger. 2008. *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe: conceptions, mises en oeuvre, débats*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Dumont, Patrick. 2007. "Les enjeux de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Contraintes et perspectives en éducation physique". *Reliance*, n.° 24: 129-35.
- Fédération française d'éducation physique, éd. 1954. *L'attitude; anatomie, physiologie, psychologie, facteurs héréditaires, typologie: Travaux des "Journées médicales" de la Fédération Française d'Éducation Physique (1951-1952)*. Paris: Éditions S. D. M. S.
- Fortune, Yohann et Jean Saint-Martin. 2008. "La table Letessier au service de l'intégration progressive du sport dans l'éducation physique scolaire (1952-1959)". *Le Télémaque*, n.°: 87-100.
- Froissart, Tony, Aline Paintendre et Jean Saint-Martin, dir.. 2021. *L'EPS du XXIe siècle ou les enjeux d'une EPS de qualité (1981-2021)*. Reims: Epure.
- Garel, Jean-Pierre. 2005. "L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'éducation physique et sportive". *Reliance*, n.° 16: 84-93.
- Génolini, Jean-Paul. 2002. "Activité physique adaptée: Axiologie de l'intégration sociale et représentations". *EPS*, n.° 293: 31-3.
- Génolini, Jean-Paul et Alain Tournebize. 2010. "Scolarisation des élèves en situation de handicap physique". *Staps*, n.° 88: 25-42.
- Heurdier, Lydie. 2014. "La politique d'éducation prioritaire. Un projet conduit hors du champ politique (1981-2001)". *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n.° 124: 155-68.

- Heurdiere, Lydie. 2016. "Expansion et transformation de l'enseignement spécial: le tournant des années 1960". *Carrefours de l'éducation*, n.° 41: 133-49.
- Lavisse, Dominique et Dominique Collet, éd. 1998. *Handicaps moteurs et inaptitudes partielles en EPS*. Nancy: Editions CRDP de Lorraine.
- Lefèvre, Lisa et Christelle Marsault. 2018. "Le besoin éducatif particulier, un moment d'exception pédagogique: regards croisés des enseignants du premier et du second degré". *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, n.° 81: 173-83.
- Martin, Jean-Luc. 2004. *Histoire de l'éducation physique sous la Ve République. La Terre promise, depuis 1981*. Paris: Vuibert.
- Mazereau, Philippe. 2012. "La République, l'école et les élèves en difficulté ou handicapés : une histoire française". *Le français aujourd'hui*, n.° 177: 29-37.
- Mazereau, Philippe. 2006. "Les figures historiques de la 'déviance' scolaire entre discours professionnels et savants". *Le français aujourd'hui*, n.° 152: 9-18. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0009>.
- Meynaud, Frédéric. 2007. "Vers une éducation physique et sportive inclusive". *Reliance*, n.° 24: 92-97.
- Morales, Yves et Didier Séguillon. 2018. "De l'institutionnalisation de la discipline à l'inclusion actuelle de tous les élèves en EPS: rupture ou continuité dans la prise en compte des élèves à Besoins éducatifs particuliers?". *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, n.° 81: 11-29.
- Pasqualini, Monique et Bernard Robert, éd. 1995. "Handicapés physiques et inaptes partiels: contribution de l'enseignement de l'EPS à l'intégration des élèves handicapés physiques dans les établissements scolaires pour favoriser leur insertion sociale". Actes de l'Université d'Automne, Lille II, 24-28 octobre 1994. Paris: Éditions Revue EPS.
- Prost, Antoine. 1997. *Education, société et politiques: une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris: Éditions du Seuil.
- Prost, Antoine. 2004. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV, L'école et la famille dans une société en mutation, depuis 1930*. Paris: Perrin.
- Ravaud, Jean-François. 1999. "Modèle individuel, modèle médical, modèle social: La question du sujet". *Handicap - Revue de sciences humaines et sociales*, n.° 81: 64-75.
- Ravaud, Jean-François et Henri-Jacques Stiker. 2000. "Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap. Ire partie: les processus sociaux fondamentaux d'exclusion et d'inclusion". *Handicap - Revue de sciences humaines et sociales*, n.° 86: 1-18.
- Robert, André Désiré. 1993. *Système éducatif et réformes (de 1944 à nos jours)*. Paris: Nathan pédagogie.
- Robert, Bénédicte. 2009. *Les politiques d'éducation prioritaire: les défis de la réforme*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ruffié, Sébastien et Sylvain Ferez, éd. 2013. *Corps, sport, handicaps. Tome 1, L'institutionnalisation du mouvement handisport (1954-2008)*. Paris: Téraèdre.
- Séguillon, Didier. 2020. *Activité physique adaptée et sociohistoire: le domaine STAPS Activité physique adaptée aux publics à besoins particuliers ou spécifiques*. Paris: L'Harmattan.
- Szczesny, Solange, éd. 1998. *Inaptes partiels en éducation physique et sportive: l'EPS pour tous les élèves*. Versailles: Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Versailles.
- Tajri, Yacine. 2020. "L'éducation physique des élèves déficients durant le second vingtième siècle (de l'après-guerre à la fin des années 1990)". Thèse de doctorat. Université de Strasbourg.
- Tajri, Yacine et Jean Saint-Martin. 2019. "De l'exclusion à l'intégration ou l'engagement de Monique Pasqualini dans l'avènement des épreuves adaptées d'EPS du baccalauréat (1966-1981)". *Staps*, n.° 123: 81-93.
- Tajri, Yacine, Jean Saint-Martin et Tony Froissart. 2020. "A crusade against the curve? Physical education for disabled pupils in France after World War II (1945-1958)". *Paedagogica Historica* 56, n.° 4: 520-34. <https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1622576>.
- Tant, Maxime. 2014. "Inclusion en Education Physique et Sportive des élèves en situation de handicap. Mise en évidence d'un système inclusif en trois stades distincts chez les enseignants d'EPS français". Thèse de doctorat. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.
- Tant, Maxime, Éric Watelain et Amaël André. 2018. "Détermination de perceptions différenciées d'enseignants d'Éducation physique et sportive envers l'inclusion des élèves en situation de handicap". *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, n.° 81: 45-63.
- Thomazet, Serge. 2006. "De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences". *Le français aujourd'hui*, n.° 152: 19-27. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0019>.
- Vigarello, Georges. 1978. *Le corps redressé: histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris: J.P. Delarge.

- Ville, Isabelle, Emmanuelle Fillion et Jean-François Ravaud. 2014. *Introduction à la sociologie du handicap: histoire, politiques et expérience*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Woollven, Marianne. 2021. "La genèse de la notion de besoin éducatif particulier. Circulations transnationales et reconfiguration de la norme scolaire". *Agora débats/jeunesses*, n.° 87: 51-64.

ORCID

Yacine TAJRI  <http://orcid.org/0000-0002-5389-5755>

Jean SAINT-MARTIN  <https://orcid.org/0000-0002-5880-0495>

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA INCLUSIVA EN FRANCIA: LA DIFÍCIL EVOLUCIÓN DE UNA DISCIPLINA ESCOLAR QUE SE HACE EXTENSIVA A LOS ALUMNOS DISCAPACITADOS A PARTIR DE LOS AÑOS SESENTA

Building an inclusive PE in France: the laborious development of a school discipline opening up to disabled pupils since the 1960s

Construire une EPS inclusive en France: l'évolution laborieuse d'une discipline scolaire s'ouvrant aux élèves handicapés depuis les années 1960

Yacine TAJRI¹  Jean SAINT-MARTIN² , Tony FROISSART³

¹ Université Gustave Eiffel (Francia)

² Université de Strasbourg (Francia)

³ Université de Reims Champagne Ardenne (Francia)

[Texto original en francés publicado en este mismo número. La traducción ha sido realizada por Teresa González Aja]

Resumen

Mientras que en los años 60 y 70 la rehabilitación física de los alumnos discapacitados interesaba cada vez menos a los diferentes protagonistas de la disciplina, las discusiones en torno a una mayor igualdad en el acceso a las prácticas físicas y deportivas se desarrollaban en la escuela. Las viejas concepciones de la rehabilitación física y la gimnasia correctiva se desmoronaron durante estas dos décadas ante la innovación y el discurso científico. El regreso de la Educación Física y Deportiva al Ministerio de Educación es también indicativo de las resistencias y obstáculos que aún hoy existen dentro del discurso oficial y el planteamiento institucional. En este sentido, los argumentos a favor de que los discapacitados practiquen como las personas sin discapacidades cristalizan, en primer lugar, en torno a la construcción de una evaluación adaptada de los alumnos con discapacidades físicas en las distintas pruebas de certificación, pero también en torno a una crítica de la exención de la educación física que se modifica por completo con el fin de contribuir a una mayor igualdad entre los alumnos. Gracias a la inclusión en la agenda política de las reflexiones educativas sobre la discapacidad y a la combatividad de ciertos protagonistas de la educación física, las personas discapacitadas tienen, al menos oficialmente, más espacio en la disciplina para practicar como sus compañeros sin discapacidad. Esta evolución y estas exigencias de igualdad contribuyen a reforzar la legitimidad escolar de la disciplina.

Palabras clave: Educación Física y Deporte, escuela, discapacidad, necesidades educativas especiales, inclusión

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de atribución-no comercial-sin derivados de Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>), que permite la reutilización, distribución y reproducción no comercial en cualquier medio, siempre que se cite adecuadamente la obra original y no se altere, transforme o construya sobre ella de ninguna manera.

Abstract

During 1960s and 1970s, physical rehabilitation for deficient pupils was less and less convincing to the various actors of the discipline. The reflections around greater equality in access to physical and sports practices gave rise to debate in school. The old conceptions of physical rehabilitation and corrective gymnastics crumble during these two decades due to scientific renewal and discourse. The return of PE to the Ministry of National Education is also indicative of the resistance and the brakes that still exist today in official discourse or disciplinary thinking. In that sense, the arguments in favor of a practice of the disabled as well as the able-bodied crystallize first around the construction of an assessment adapted to the physically disabled pupils in the various certification tests, but also around a critique of the exemption from PE which is completely modulated in order to participate in greater equality between pupils. Because of the putting on the political agenda of school reflections concerning the handicap and the pugnacity of certain actors of the PE, the disabled people have, in any case officially, more place in the discipline to practice like their able-bodied comrades. This development and these demands for equality help to strengthen the academic legitimacy of the discipline in school.

Keywords: Physical Education (PE), school, disability, special need educations, inclusive education

Résumé

Alors que dans les années 1960 et 1970 la rééducation physique pour les élèves déficients convainc de moins en moins les différents acteurs de la discipline, les réflexions autour d'une plus grande égalité dans l'accès aux pratiques physiques et sportives font débat à l'école. Les vieilles conceptions de la rééducation physique et de la gymnastique corrective s'effritent durant ces deux décennies face au renouveau scientifique et aux discours. Le retour de l'EPS au ministère de l'Éducation nationale est d'ailleurs révélateur des résistances et des freins qui existent, encore aujourd'hui, au sein du discours officiel ou des réflexions disciplinaires. En ce sens, les arguments en faveur d'une pratique des handicapés comme des valides se cristallisent d'abord autour d'une construction d'une évaluation adaptée des élèves handicapés physiques aux différentes épreuves certificatives, mais également autour d'une critique de la dispense d'EPS qui se voit complètement modulée afin de participer à une plus grande égalité entre les élèves. Grâce à la mise à l'agenda politique des réflexions scolaires concernant le handicap et la pugnacité de certains acteurs de l'EPS, les publics handicapés disposent, en tout cas officiellement, de plus de place dans la discipline pour pratiquer comme leurs camarades valides. Cette évolution et ces revendications d'égalité participent au renforcement de la légitimité scolaire de la discipline.

Mots-clés: Éducation physique et sportive (EPS), école, handicap, besoins éducatifs particuliers (BEP),

Introducción

Aunque en los años 40 y 50 la reeducación física de los alumnos con deficiencias estaba firmemente implantada en el sistema escolar francés (Tajri, Saint-Martin y Froissart 2020), diversos responsables cuestionaron muy pronto su funcionamiento y sus fundamentos. Las antiguas concepciones de la rehabilitación física y la gimnasia correctiva se desmoronaron en los años 50 y en la década siguiente al enfrentarse a la renovación científica y a la transformación de los discursos. Durante este periodo, en el que se disparó el número de alumnos (Prost 2004), los responsables de la educación física y el deporte se orientaron hacia una cultura decididamente deportiva para el alumnado ordinario (Attali y Saint-Martin 2012), limitando así la práctica de los alumnos con deficiencias, cada vez más catalogados como 'discapacitados' por la institución escolar. El concepto de centro de rehabilitación física en la escuela (centro de educación física especializado desde finales de los años 60) comienza a desmantelarse en favor de una renovación cultural orientada hacia la psicomotricidad y el deporte dirigido también a los alumnos discapacitados. La situación es paradójica: ¿cómo, basándose en el modelo deportivo de alto nivel para personas sin discapacidad, puede la educación física integrar a los alumnos deficientes o discapacitados en las clases y en los exámenes escolares? En un momento en el que la discapacidad era objeto de debate en la sociedad

francesa y se estaba estructurando el movimiento handisport en el país (Ruffié y Ferez 2013), el informe Bloch-Lainé se presentó al primer ministro con el título *Estudio del problema general de la inadaptación de las personas discapacitadas*, que inspiró la ley de orientación de 1975 en favor de las personas discapacitadas. Un verdadero reto para la educación física, esta ley menciona que todos los niños están sujetos a la educación obligatoria y serán escolarizados preferentemente en la educación ordinaria¹.

Aunque en febrero de 1980 se definieron oficialmente pruebas adaptadas para los alumnos con discapacidades físicas, el retorno de la educación física al Ministerio de Educación Nacional en 1981 puso de manifiesto las desigualdades existentes en el discurso oficial o en las reflexiones disciplinarias (Froissart, Paintendre y Saint-Martin 2021). En este sentido, los argumentos a favor de que los alumnos discapacitados se ejercitasen de la misma manera que los alumnos sin discapacidad cristalizaron al principio en torno a las reivindicaciones de igualdad en el acceso al ejercicio físico. Veremos que estos trabajos se centran inicialmente en la discapacidad física. Por un lado, se trata de movilizar a los precursores en la elaboración de una evaluación adaptada a los alumnos con discapacidades físicas en las diferentes pruebas de certificación, pero también, por otro lado, de revisar las condiciones de exención de la educación física, que se están modificando completamente para contribuir a una mayor igualdad entre los alumnos. Gracias a la inclusión en la agenda política de las investigaciones escolares sobre la discapacidad y a la tenacidad de algunos responsables de la educación física en los años 70, los discapacitados disponen, al menos oficialmente, de más oportunidades en la disciplina para practicar como sus compañeros sanos. Sin olvidar las directrices dadas por diversas instituciones como la Unión Europea o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)², esta evolución y estas exigencias de igualdad contribuyen, en Francia, a reforzar la legitimidad escolar de la disciplina. Para el ministro de Educación Nacional a partir de mayo de 1981, Alain Savary, la lucha contra las desigualdades sociales apoyada por el gobierno socialista implicaba nuevas opciones en el sistema escolar, que debía responder al creciente fracaso de los alumnos pocos años después de la aplicación de la reforma Haby relativa al colegio único³. Mientras se creaba la política de educación preferente para democratizar el éxito escolar (Heurdier 2014; Robert 2009), se establecieron numerosas comisiones para renovar los contenidos de la enseñanza. Así, al acercarse cada vez más a la institución escolar, los implicados en la educación física y deportiva tuvieron que distanciarse de la cultura deportiva que había dominado las prácticas de la escuela hasta entonces. Dado que la materia se convirtió en una asignatura de estudio dependiente del Ministerio, los responsables de la educación física deberán seguir trabajando en favor de las personas discapacitadas y abrirse a su diversidad, ya sea legislando o incrementando el trabajo en el seno de la profesión.

Las aperturas en el discurso oficial de la educación física y deportiva respecto a la integración e inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales fueron significativas desde principios de los años ochenta⁴. Además de las reflexiones que condujeron a la elaboración de evaluaciones adaptadas en educación física, de la difusión de la incapacidad parcial o de la ley 2005-102 del 11 de febrero de 2005, los textos oficiales incorporan sistemáticamente las cuestiones relacionadas con la discapacidad, la inclusión o las necesidades educativas especiales. Si bien en 2007 Patrick Dumont

¹ Mientras que la ley 75-534 de 30 de junio de 1975 promueve la integración, que es una "obligación nacional", en tanto que es el establecimiento de las personas discapacitadas en un entorno social, profesional o educativo ordinario (debiendo estas últimas adaptarse a las diferentes normas sociales de las personas sin discapacidad), la ley 2005-102 de 11 de febrero de 2005 consagra el principio de inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad. La inclusión contempla la actuación sobre el entorno social del individuo (Ravaud y Stiker 2000). Aplicada inicialmente sobre todo en los países anglosajones y escandinavos ("inclusión"), hoy en día es la estructura de acogida la que debe adaptarse a la persona con discapacidad y no al revés. La educación inclusiva se basa, pues, en la escolarización en un centro ordinario y en la adaptación a las necesidades del alumno (Thomazet 2006; Mazereau 2006).

² Ver por ejemplo los trabajos del Centre National d'Étude et de Formation sur l'Enfance Inadaptée (CNEFEI) (2005) y Demeuse, Frandji, y Greger 2008.

³ Ver, especialmente, las páginas sobre *La politique d'Alain Savary* en Prost (1997, 177-84).

⁴ La noción de 'necesidades educativas especiales' surgió en Inglaterra ('special educational needs') en la década de los 60. Aunque su uso en Francia es más reciente, va de la mano del fortalecimiento de las escuelas inclusivas. Para una revisión de la aparición de esta noción, véase: M. Woollven (2021).

hablaba de "treinta años de pálidos progresos" (Dumont 2007, 129), el boletín oficial n.º 6 de 28 de agosto de 2008 señalaba que "el centro debe acoger a todos los alumnos, sean cuales sean sus necesidades educativas especiales o su discapacidad. Por lo tanto, los objetivos declarados de la educación física en los centros de secundaria conciernen a todos los alumnos, lo que significa que la clase, los grupos de aprendizaje y la enseñanza de la asignatura deben estar organizados y dispuestos para permitirlo". Sin más orientación, se pide al profesor de educación física que adapte su pedagogía a las diferentes necesidades de sus alumnos. El programa de educación física 2019 para los institutos de bachillerato general y tecnológico tiene el mismo cariz: "es responsabilidad y competencia de los profesores diseñar y aplicar tratamientos didácticos específicos, adaptados a las cuestiones formativas seleccionadas para los distintos alumnos del centro"⁵.

Aunque las intenciones oficiales son generosas y recuerdan la obligación de la inclusión en una educación física abierta a todos, los testimonios que subrayan la resistencia a la práctica de los estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales se mantienen (Génolini y Tournebize 2010; Tant 2014; Tant, Watelain y André 2018). A pesar de esta legislación en vigor, veremos que los profesores de educación física se enfrentan a diversos obstáculos que complican la aplicación real de la inclusión en la educación física. Aunque algunos responsables participan en la estructuración de una verdadera red en torno a la educación física inclusiva o en la propuesta de soluciones pedagógicas⁶, la formación inicial de estos profesores sigue siendo muy limitada en materia de educación física y discapacidad. De hecho, la formación del profesorado ha sido históricamente una de las medidas más eficaces para iniciar el cambio, tanto si se enmarca en la tradición como si se orienta hacia el futuro. Como lugar en el que se incorporan reflexiones con perspectivas prácticas para el futuro profesional y vocaciones dirigidas a la acción pedagógica, la modesta presencia de estos contenidos en los planes de estudio universitarios de los profesores de educación física proporciona una importante explicación a este fenómeno. Gracias a los documentos de los archivos nacionales o de las revistas profesionales de la época, la finalidad de este artículo es mostrar que la construcción de una educación física inclusiva no tiene nada de lineal y que fluctúa en función de los actores y de las necesidades de la escuela y de la integración. También se debatirán las diferentes lagunas que aún se perciben entre, por un lado, los mandatos de inclusión en los textos oficiales y, por otro, la falta de propuestas profesionales originales.

Deconstrucción de la reeducación física en la escuela: entre la renovación científica y las propuestas pedagógicas (1960-1989)

Cambios en la forma de tratar a los alumnos con discapacidad en las escuelas y en la educación física

Con el inicio de la V República en 1958 y la política de grandiosidad emprendida por el general de Gaulle, el Estado se propuso animar al mayor número posible de personas a practicar la actividad física y el deporte, poniendo al mismo tiempo la educación física al servicio de la política deportiva en Francia (Martin 2004). En la escuela, el deporte se concibe como un medio para educar a los jóvenes y, al mismo tiempo, como un lugar de selección y de identificación de los futuros deportistas que pudieran brillar bajo la bandera francesa. La juventud es, pues, una cuestión de Estado, como recuerda L. Bantigny (2007, 213). Por otra parte, esta estructuración en torno al modelo deportivo limitará las posibilidades de los alumnos discapacitados a la hora de participar en las sesiones de educación física, en un momento en el que la escuela se encuentra en plena "*explosión*" (Cros 1961). Mientras que el decreto del 28 de agosto de 1959 introdujo una prueba de educación física obligatoria en el bachillerato para los alumnos sin discapacidad, no existía ninguna adaptación para los alumnos discapacitados. Además, diversas reformas contribuirán a elevar el nivel de formación

⁵ Francia, Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes EPS du lycée général et technologique*, del 17 janvier 2019.

⁶ Pensamos, obviamente, en el trabajo pionero de Monique Pasqualini o en los de Jean-Pierre Garel. Véase también: Claude, Dizien y Normand (2002).

de todos y las nuevas medidas adoptadas a favor de la discapacidad supusieron un "*desmembramiento*" de la inadaptación (Mazereau 2012), así como su recomposición (Heurdier 2016).

La aceleración de la cultura deportiva en la sociedad francesa fue acompañada de un primer desarrollo científico, a partir de los años 50, que afectó a las prácticas reeducativas en la escuela: la reeducación física fue directamente atacada por varios médicos que cuestionaron sus fundamentos así como su eficacia. En consonancia con los trabajos de Georges Vigarello, el ideal rehabilitador pierde su poder de seducción debido a tres factores: la relativización de las normas, la revisión de las patologías y la creciente psicologización de la actitud (Vigarello 1978, 298-367). La columna vertebral recta ya no es sinónimo de buena salud y se critica la gimnasia correctiva, método oficial de rehabilitación física escolar⁷. Esta última es cada vez menos convincente en el ámbito del laboratorio científico, pero también en el campo en el que los profesores de educación física se enfrentan a alumnos discapacitados y a sus necesidades. Para Pierre Vayer (1921-2001), que fue profesor de educación física a partir de 1947 y dirigió el centro de reeducación física de Sens entre 1950 y 1968, "la 'gimnasia correctiva' era una etapa, una etapa necesaria sin duda. Esta etapa ha terminado..." (Vayer 1966, 37).

En esta efervescencia científica y política en el ámbito de la discapacidad, la lógica de la segregación que implica esta rehabilitación física se cuestiona en la escuela. En lo que respecta a la educación física, fue más bien un deseo de justicia e igualdad lo que llevó a algunos pioneros a reunirse en torno a Monique Pasqualini, profesora de educación física en el liceo del Hôpital de Garches a partir de 1966, para establecer pruebas de educación física adaptadas a los alumnos con discapacidades físicas (Tajri y Saint-Martin 2019). Para la profesora, la primera constatación es que esta división de la población escolar entre la educación física normal para los alumnos "buenos" y la rehabilitación de los alumnos deficientes crea una desigualdad con respecto a la cultura corporal que se enseña en la escuela. Según ella, y aprovechando un entorno médico favorable a las prácticas deportivas en su escuela, la gimnasia correctiva es demasiado inmóvil, austera y aburrida para motivar a sus alumnos. Había que buscar el juego, así como el placer del niño en el aprendizaje. Las innovadoras reflexiones de esta profesora y sus propuestas pedagógicas hicieron que el gabinete médico de la Secretaría de Estado encargada de la Juventud y el Deporte se pronunciara al respecto. Bajo el impulso de Monique Pasqualini, que forma parte de varias instituciones, se multiplican los encuentros que reúnen a múltiples profesionales con el fin de intercambiar experiencias. La reunión del 5 de diciembre de 1972 reunió, por ejemplo, a: inspectores -Sres. Toraille, Meheust, Marchand, Labregère-, médicos -Dres. Thomazi, Azémar, Piera-, profesores de educación física -la Sra. Pasqualini, autora del informe, y Brunschweiler- y un administrador civil -el Sr. Amouroux (Tajri y Saint-Martin 2019, 88). El objetivo es permitir que los alumnos con discapacidades físicas participen en los exámenes escolares de educación física, clasificar las discapacidades y encontrar pruebas y baremos adecuados para ellos, introduciendo al mismo tiempo la noción de exención parcial en los textos. Esta reunión dio lugar a la creación de dos grupos de trabajo: un grupo médico, dirigido por el Dr. Thomazi, encargado de precisar y clasificar las distintas discapacidades para determinar las pruebas de educación física adaptadas; un grupo administrativo, dirigido por el inspector Labregère, encargado de redactar los proyectos y elaborar los textos oficiales de educación física. Tras varias consultas con los alumnos con discapacidades físicas del último curso de secundaria y con los profesores sobre las propuestas de pruebas adaptadas o baremos de las comisiones, a finales de los años 70 se adoptaron diferentes disposiciones.

Estos debates y avances demuestran también que los implicados en la educación física de los alumnos discapacitados no esperaron a la ley de 1975 relativa a los discapacitados ni a la reintegración de la educación física en el Ministerio de Educación en 1981 para cuestionar esta democratización segregada. A pesar de que la revista *Éducation Physique et Sport (EP&S)* participa

⁷ Ver especialmente las contribuciones de Delmas y Haure en 1954: A. Delmas, "Attitude érigée et types rachidiens de statique corporelle", Fédération française d'éducation physique (dir.), *L'attitude ; anatomie, physiologie, psychologie, facteurs héréditaires, typologie: Travaux des "Journées médicales" de la Fédération française d'éducation physique (1951-1952)*, Paris: Editions S. D. M. S., 1954, p. 17- 43. R. Haure, "La correction de l'attitude et gymnastique dite de maintien", Fédération française d'éducation physique (dir.), op. cit. , 1954, p. 143-55.

tímidamente en la evolución de la conciencia profesional a través de algunos artículos contrarios a la línea editorial habitual, el trabajo aislado de los pioneros se ve recompensado: las reivindicaciones de igualdad consiguen superar los problemas profesionales localizados de una práctica adaptada para llegar a las preocupaciones de los responsables políticos. Ahora queda por encontrar personas cualificadas y reconocidas que lleven estas reivindicaciones de la práctica local a una difusión nacional por parte de los responsables políticos y que construyan una verdadera educación física adaptada con pruebas homologadas, como las que existen para los estudiantes sin discapacidad.

El desbloqueo institucional de la educación física

En esencia, estos trabajos de los años 70 sirvieron de base para la elaboración de los tres decretos del 21 de febrero de 1980 sobre las pruebas de educación física para los candidatos con discapacidades físicas, (Bachilleratos general y técnico, y Diploma tecnológico) y, también el mismo día, se publicó un decreto relativo a las condiciones específicas de organización de la prueba de educación física en el examen de primer ciclo para los candidatos con discapacidades físicas. Diez años después de las primeras reflexiones institucionales y profesionales, se elaboraron textos que limitaban la exclusión de una parte de la población escolar en la educación física. Las pruebas adaptadas pueden realizarse de pie, en silla de ruedas o incluso en triciclo. Todas estas pruebas están referenciadas en la tabla de Letessier (Fortune y Saint-Martin 2008). La voluntad de aprovechar la estructura existente para los no discapacitados es explícita, pero, debido a la vieja herencia de la construcción de la educación física en las escuelas y del modelo de centro de rehabilitación física de los años 40 y 50, este impulso a favor de los discapacitados se queda en el aspecto 'físico'.

A partir de ese momento, y en consonancia con la integración generalizada, cualquier alumno discapacitado (físicamente) podrá acceder a esta prueba que permite acumular puntos adicionales para la obtención del título si es declarado 'apto' para dichas pruebas. En este caso, la igualdad que se reclama no es la de ofrecer pruebas idénticas a todos, sino el acceso a pruebas corregidas y adaptadas del mismo modo que los demás alumnos. Permite que los alumnos con discapacidad física puedan acceder al Bachillerato como los alumnos sin discapacidad, pero de forma adaptada con actividades físicas seleccionadas y con una escala modificada. De este modo, la circular n.º 8079 de 12 de marzo de 1980 prevé, en función de la elección de los candidatos discapacitados para la prueba de educación física adaptada, tres áreas: atletismo, natación o gimnasia con adaptaciones según estén de pie o en silla de ruedas. Los profesores de educación física deben seguir estrictamente los consejos médicos y no pueden evaluar a sus propios alumnos.

Gimnasia	Recomendaciones
Tregar por la cuerda	<p><i>Inicio de pie:</i> chicas 5m, chicos 2 veces 5m. <i>Salida en silla de ruedas:</i> chicas 4m, chicos 2 x 4m. La altura de la cuerda se mide desde el suelo. En el caso de los candidatos en silla de ruedas, el jurado deberá, por razones de seguridad, retirar la silla en cuanto el candidato comience y volver a colocarla al final de la prueba; con una parada.</p>
Secuencia de flujo libre	<p>El candidato realizará una secuencia libre armoniosa y rítmica con al menos dos cambios de dirección. La composición se basará en los ejercicios obligatorios y las secuencias cortas propuestas para las personas sin discapacidad. El tiempo de ejecución de la rutina será de aproximadamente 1'30". Este evento estará calificado sobre 20.</p>

Tabla 1. Naturaleza y desarrollo de las primeras pruebas de la educación física (gimnasia) para los candidatos con discapacidad física para Bachillerato y Diploma tecnológico. Francia, Ministère de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs, Circular 80-79 del 12 de marzo 1980. Ver también el capítulo 7 de la tesis doctoral de Tajri (2020).

Aunque se trata de un hito fundamental en la construcción de una educación física para todas y todos, estos textos suscitan diversos comentarios que ponen en duda esta aparente igualdad. En primer lugar, estas primeras pruebas están destinadas a los alumnos con discapacidades físicas. Con esta elección, las autoridades abren ciertamente las pruebas a los candidatos con discapacidades físicas, pero las cierran de forma velada a todas las demás discapacidades. La disciplina parece ir a contracorriente de la apertura a las diferentes discapacidades de la sociedad. En segundo lugar, el peso de los médicos sigue siendo palpable: siguen siendo los únicos que deciden sobre la práctica de los alumnos discapacitados, en particular mediante la exención de la educación física. Por último, en cuanto a la forma, los responsables de la disciplina, un año antes de su reintegración en el sistema educativo nacional, proponen un sucedáneo de prueba de educación física adaptada que puede ser obviada en gran medida por el candidato con discapacidad física, a pesar de la obligatoriedad de estas pruebas para los alumnos sanos. Por lo tanto, la democratización de la educación física siguió siendo desigual en esta década, aunque se renovó la evaluación y las nuevas instrucciones oficiales de 1985-1986 presentaron una disciplina escolar orientada hacia la modernidad..

Igualdad de oportunidades y derechos de los alumnos discapacitados (1989-2005)

Hacia una igualdad efectiva para todas y todos

A partir de la ley Jospin de 1989, se introdujeron diversas medidas para ayudar a la integración de los alumnos discapacitados. En efecto, esta ley de adaptación del 10 de julio de 1989 pretende situar "al alumno en el centro del sistema" y reafirma el principio de igualdad de oportunidades consagrando la idea de adaptar los conocimientos a cada alumno y diferenciar los contenidos. Desde el primer artículo se recuerda este principio republicano fundamental, así como la obligación de integrar a los discapacitados:

La educación es la primera prioridad nacional. El servicio público de educación está diseñado y organizado pensando en los alumnos y estudiantes. Contribuye a la igualdad de oportunidades. El derecho a la educación se garantiza a todos para que puedan desarrollar su personalidad, elevar su nivel de formación inicial y continua, integrarse en la vida social y profesional y ejercer su ciudadanía. [...] Se fomenta la integración de los jóvenes con discapacidad en la escuela⁸.

Si se declara la lucha a las desigualdades escolares, se refuerza la posición escolar de la educación física. La ruptura es clara: en lugar de una visión estrictamente igualitaria, "una escuela que rechaza la concepción legal de la igualdad formal es sustituida por un enfoque diferenciador que parte de la diversidad original de los alumnos (como lo demuestra la política de discriminación positiva en la Zona de Educación Prioritaria - ZEP) con el fin de conseguir su formación y su integración profesional y social" (Robert 1993, 175). En esta apertura de la escuela a las diferentes necesidades de los alumnos, la exclusión de la educación física sigue marcando una tendencia contraria a esta plena democratización de la disciplina en la escuela, al apartar a los candidatos discapacitados de cualquier práctica física.

Finalmente, este obstáculo fue desmontado rápidamente por una serie de medidas que permitieron las primeras e imprescindibles aperturas para que todos pudieran practicar la educación física gracias a dos factores importantes: la lucha contra el absentismo en la educación física (y, por tanto, contra los certificados médicos de conveniencia)⁹ y la tendencia a la integración de las personas discapacitadas en la escuela y sus distintas disciplinas. A finales de los años ochenta y principios de los noventa, aquel documento (la dispensa) elaborado por el médico, se redefinió. La Circular n.º 90-107 de 17 de mayo de 1990 confirmó el cambio de dirección. Al recordar que la educación física implica "la participación de todos los alumnos en las clases, incluidos los alumnos

⁸ France, Ministère de l'Éducation nationale, *Loi d'orientation sur l'éducation*, Loi 89-486, 10 juillet 1989.

⁹ La circular 80-444 del 20 de octubre de 1980, por ejemplo, pide a los directores de los centros escolares que controlen la asistencia de los alumnos a la educación física, mientras que en la convocatoria de 1986 de la serie H (informática), el 24,4% de las chicas estuvieron exentas de la prueba de educación física en el bachillerato (AN, 20050384/3).

discapacitados para los que se han introducido pruebas de examen específicas", "conviene [por tanto] sustituir la noción de inaptitud por la de exención". Se trata de un hito fundamental, porque de un certificado médico que impedía la práctica a los alumnos discapacitados, se pasa a un certificado médico que permite la práctica a los alumnos discapacitados con indicaciones específicas para la adaptación del ejercicio físico. En educación física se estableció el principio de aptitud a priori y, al mismo tiempo, se introdujeron nuevas medidas de integración en las escuelas: clases de integración escolar en 1991 y unidades pedagógicas de integración en 1995¹⁰. Ante estas nuevas disposiciones escolares y la posibilidad de una incapacidad parcial, los alumnos discapacitados se beneficiaron, al menos desde el punto de vista institucional, de este movimiento a favor de su participación en las clases de educación física en las escuelas ordinarias.

¿Es posible la educación física adaptada?

En los años 90 y principios del 2000, todos estos cambios institucionales a favor de la integración hicieron que se cuestionaran las distintas reformas de las asociaciones de profesores de educación física que se estaban estructurando. En primer lugar, y en consonancia con los trabajos sobre la discapacidad, la integración fue objeto de debate, en particular por parte de los estudios norteamericanos e ingleses sobre la discapacidad o los trabajos de la Organización Mundial de la Salud (OMS), lo que contribuyó progresivamente a un alejamiento del modelo médico e individual en favor de un modelo social de la discapacidad (Albrecht, Ravaud y Stiker 2001). Así, con estas nuevas cuestiones sobre la discapacidad, planteadas por académicos o activistas como el antropólogo Patrick Fougeyrollas, que se preguntan sobre la interacción entre el individuo y el entorno, y esta apertura institucional, la educación física para los alumnos discapacitados se convierte cada vez más en una cuestión que atañe a los profesores. Gracias a la institucionalización de las pruebas adaptadas y a la supresión del obstáculo de la exención a partir de los años 90, se elaboró una propuesta profesional más ajustada dirigida a los alumnos discapacitados, pero también a los alumnos con necesidades educativas especiales. Para favorecer la difusión de las reflexiones y

Universidad	Responsable de los estudios de actividades físicas adaptadas
Besançon	M. Kreuzer
Grenoble	Y. Ebehrard
Lille II	B. Robert
Lyon	M. Clément & M. Fodimbi
Montpellier	J. Bilard
Nancy	F. Courtine
Paris V	D. Séguillon
Poitiers	D. Beltran
Strasbourg	O. Schantz

Tabla 2. Universidades que ofrecían un curso de actividades físicas adaptadas dentro de las Ciencias y Técnicas de las Actividades Físicas y Deportivas y sus responsables en 1994. Demesmay 1995, 203.

¹⁰ Mientras que las clases de integración escolar se ocupan de los niños (educación infantil y primaria) con diversos trastornos (cognitivos, motrices, visuales o auditivos) y tienen por objeto organizar "la escolarización adaptada de los alumnos que no puedan ser acogidos inmediatamente en una clase ordinaria y para los que no es necesaria la admisión en un centro especializado" (circular de 18 de noviembre de 1991), las unidades pedagógicas de integración se refieren a los alumnos "de 11 a 16 años cuya discapacidad ha sido reconocida por Comisión Departamental de Educación Especial o la Comisión de Distrito de Educación Secundaria" (Circular n.º 95-125 de 17 de mayo de 1995). Estos dispositivos se integran en la escuela ordinaria para aumentar las posibilidades de intercambio entre alumnos discapacitados y no discapacitados.

propuestas en este ámbito, se utilizaron dos mecanismos: la articulación de la formación relativa a las actividades físicas adaptadas en el seno de las Ciencias y Técnicas de las Actividades Físicas y Deportivas y la creación de una red profesional.

Históricamente, las reflexiones iniciadas sobre las actividades físicas adaptadas (APA) fueron posibles, en especial, gracias al paso de las Unidades de Enseñanza e Investigación en Educación Física y Deportiva al ámbito de las Ciencias y Técnicas de las Actividades Físicas y Deportivas. La incorporación de las actividades físicas adaptadas a la universidad, sobre todo a partir de los años 80, contribuyó a replantear el contenido de la formación de los profesores de educación física en materia de discapacidad (Séguillon 2020). Sin embargo, los intercambios entre las líneas de "educación y motricidad" y "actividades físicas adaptadas" se ven limitados, sobre todo por el hecho de que la formación del profesorado de educación física no incluye claramente el tema en su plan de estudios. A mediados de los años 90, había nueve unidades de formación e investigación en Francia que ofrecían un plan de estudios completo de actividades físicas adaptadas (desde el Diploma de Estudios Universitarios Generales o el Diploma de Estudios Universitarios Científicos hasta el Diploma de Estudios Avanzados o la investigación de posgrado).

Si bien se da un nuevo impulso a las actividades físicas adaptadas a las personas con discapacidades o con necesidades especiales, sus contenidos y enseñanzas no encuentran, a menudo, la manera de integrarse formalmente en la formación de los profesores de educación física. Además, la brecha entre la educación física y la discapacidad se amplió cuando la formación del profesorado de educación física salió de las Unidades de Enseñanza e Investigación en Educación Física y Deportiva y pasó a los Institutos Universitarios de Formación de Maestros en 1991 (Morales y Séguillon 2018). Según Génolini y Dorvillé en 1996, "si la formación específica en actividades físicas adaptadas es impartida por las universidades, tiene escasa importancia para los candidatos a los exámenes del CAPEPS¹¹ o de segregación". Dado que las contrataciones se efectúan a partir de la licenciatura en dichos institutos, las unidades de formación e investigación pertenecientes a las Ciencias y Técnicas de las Actividades Físicas y Deportivas perderán en cierto modo uno de los principales leitmotiv que condujeron a su creación: la formación de los profesores de educación física.

Mientras se desarrolla la investigación universitaria dentro de las Ciencias y Técnicas de las Actividades Físicas y Deportivas sobre las discapacidades y necesidades que tienen sus practicantes, se funda en 1989 el grupo nacional de estudio sobre la integración de los discapacitados físicos en la educación física. Bajo la presidencia de Jean Eisenbeis y el impulso de Monique Pasqualini, el objetivo principal de este grupo es permitir la práctica de la educación física a los alumnos con discapacidades físicas promoviendo una adaptación de los textos de educación física para los alumnos sin discapacidades, especialmente las evaluaciones. Trabajan primero en baremos adaptados y en la exención mientras divulgan las últimas innovaciones profesionales de algunos profesores innovadores. El grupo estructura una red de profesores de educación física sobre el tema y participa en la organización de diversos encuentros entre profesionales¹². Finalmente, diferentes grupos de participantes, no olvidando el papel de las publicaciones de la revista EP&S, se reúnen con el fin de proponer diversas soluciones pedagógicas destinadas a los profesores de educación física que se encuentran con frecuencia desorientados frente a la gestión de la minusvalía.

Hacia una Educación Física inclusiva y una democratización del éxito del alumnado con necesidades especiales (2005-2021)

Inclusión: del dicho al hecho

Tras la ley del 11 de febrero de 2005 para la igualdad de derechos y oportunidades, la inclusión y la ciudadanía de las personas con discapacidad, parcialmente influenciada por la nueva Clasificación

¹¹ Nota del traductor: CAPEPS Certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive.

¹² Ver por ejemplo: Pasqualini et Robert (1995).

Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud de la OMS del año 2001¹³, que sustituye a la Clasificación de la Discapacidad (Barral 2007), se registra oficialmente el paso de la integración a la inclusión, pero, sobre todo, se concibe correctamente la inclusión en el sentido de un modelo social de la discapacidad, que quizás a veces es demasiado exigente (Garel 2005). La ley de adaptación del 8 de julio de 2013 sobre la refundación de la escuela reconoce que "todos los niños comparten la capacidad de aprender y progresar" y garantiza "la inclusión de todos los niños en la escuela, sin ninguna distinción". Los requerimientos sobre la inclusión se suceden desde hace veinte años y la disciplina escolar hace lo propio: varias referencias a la inclusión o a la discapacidad se incluyen en los textos de educación física en 2008 o 2010, por ejemplo. Según este cambio y en consonancia con la escuela inclusiva, "ya no hay personas discapacitadas sino situaciones de discapacidad" (Génolini 2002, 32).

Con el modelo social de discapacidad que implica la inclusión, hay que prestar atención a los determinantes situacionales y ambientales. La cadena de causalidad se invierte: "el individuo con discapacidad no es discapacitado por su condición, sino por los obstáculos físicos y sociales que se le oponen perpetuamente" (Ville, Fillion y Ravaud 2014, 95). Hay un cambio de enfoque del modelo médico y esto afecta a la enseñanza de la educación física haciendo que se trabaje en la adaptación de las situaciones de aprendizaje, es decir, el entorno, el equipamiento, los roles, las reglas o el tiempo de práctica (Meynaud 2007). Por tanto, los condicionantes de la situación influyen en el aprendizaje de los alumnos, y el profesor puede modularlos para adaptar sus condiciones de aprendizaje a cada individuo y reducir las limitaciones de la actividad. Sin embargo, al igual que algunos interesados en la discapacidad, Jean Pierre Garel advierte contra las adaptaciones que sólo consideran el entorno en beneficio de las características físicas de cada persona: la pertinencia de la adaptación "exige tener en cuenta las necesidades particulares de cada persona. Como la discapacidad es el producto de la interacción entre un individuo y una situación, no podemos olvidar al individuo, sus dificultades, sus capacidades, sus motivaciones, todas ellas dimensiones que pueden beneficiarse de una perspectiva científica que incluya referencias médicas si es necesario" (Garel 2005, 93)¹⁴.

Cabe señalar que persisten las dificultades con el programa de educación física correspondiente al mes de enero de 2019 para los Bachilleratos general y tecnológico, el cual establece que: "De acuerdo con el principio fundamental de una escuela inclusiva, el bachillerato debe acoger a todos los alumnos independientemente de su grado de aptitud parcial o de su discapacidad. Es responsabilidad y competencia de los profesores diseñar y aplicar métodos de enseñanza específicos, adaptados a las cuestiones educativas elegidas para los distintos alumnos del centro". Aunque se reafirma el principio de inclusión y apertura a todos, los textos oficiales no aportan realmente soluciones pedagógicas para los profesores de educación física que tienen que gestionar diferentes necesidades especiales o situaciones de discapacidad en clases a veces masificadas.

¿Desigualdades culturales que perviven?

En estos avances, aunque las intenciones son loables, la resistencia que perdura da lugar a ciertas desigualdades que conviene destacar. En primer lugar, la institución se desentiende en cierta medida de los profesores de educación física, que a menudo se sienten incompetentes ante la pluralidad de las necesidades de los alumnos o los temores frente a las discapacidades (Génolini y Tournebize 2010). Sin una verdadera formación, está claro que el modelo de inclusión que lucha contra la exclusión sigue siendo difícil de aplicar sobre el terreno. Esto es lo que dice el estudio de M. Tant, É. Watelain y A. André, que distinguen tres perfiles de profesores de educación física (exclusión funcional, integración, inclusión) según sus percepciones de la inclusión y la discapacidad:

¹³ Organisation Mondiale de la Santé, *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*: CIF, Genève, OMS, 2001. Ver igualmente el resumen de l'École des Hautes Études en Santé Publique (EHESP): <https://www.ehesp.fr/international/partenariats-et-reseaux/centre-collaborateur-oms/classification-internationale-du-fonctionnement/>, consultado el 26 julio 2021.

¹⁴ Ver también: Bui-Xuân et Mikulovic (2007).

Los profesores en situación de exclusión funcional tienen una percepción bastante negativa de la inclusión de los alumnos con discapacidad (sea cual sea el tipo de discapacidad), principalmente debido a su falta de formación y de experiencia en materia de inclusión. Además, su concepción predominantemente médica/déficitaria de la discapacidad y el sentimiento de inseguridad ante la complejidad de la inclusión conducen fácilmente a una representación de las prácticas docentes que limitan la participación de los alumnos con discapacidad a roles sin práctica física (árbitro, juez, cronometrador, observador, etc.) (Tant, Watelain y André 2018, 59-60)¹⁵.

Si siguen existiendo desigualdades entre los alumnos aptos y los alumnos con necesidades educativas especiales o con discapacidades, la formación de los profesores de educación física merece, por tanto, una atención especial por parte de la institución, que reclama la inclusión sin dar necesariamente los medios a los centros de formación de los futuros profesionales. Existen iniciativas en varias academias (comisiones de educación física o en algunos departamentos universitarios), pero una colaboración más abierta (por ejemplo, entre las carreras de las Ciencias y Técnicas de las Actividades Físicas y Deportivas) mejoraría si se oficializara. Sin los medios institucionales que los profesores de educación física podrían exigir legítimamente, algunas academias o agentes de educación física están obligados a dar ejemplo. La academia de Versalles, por ejemplo, creó rápidamente una comisión de "discapacidad, inclusión y educación física" a través de los primeros trabajos de Monique Pasqualini y su equipo (en los establecimientos de Garches y Vaucresson) (Szczeny 1998), la academia de Nancy es también impulsora de propuestas pedagógicas (Lavisse y Collet 1998) o, más recientemente, el original programa "Deporte Compartido" creado por la Unión Nacional del Deporte Escolar¹⁶.

Por supuesto, una formación especializada puede proporcionar a los profesores de educación física un terreno sólido para su labor docente, por ejemplo gracias a la creación del certificado complementario para la enseñanza adaptada y la escolarización de los alumnos discapacitados (2CASH) en 2004 o el más reciente certificado de aptitud profesional para las prácticas de educación inclusiva en 2017. Con pruebas altamente profesionales sobre la inclusión, el certificado complementario está dirigido a los profesores de primaria y secundaria del sistema educativo público. Acredita una cualificación en necesidades educativas especiales y discapacidad para prevenir las dificultades de aprendizaje y adaptar la enseñanza mientras se desempeñan las funciones de un experto en su centro. En esta búsqueda de adaptación del profesor que puede acoger a alumnos con discapacidad en sus clases, la institución escolar intenta, por lo tanto, dotar al profesional de competencias en materia de inclusión, pero también fomentar momentos de intercambio con referentes más especializados en la materia. La relación entre los profesores de educación física y el personal de apoyo a los alumnos con discapacidad podría estar incluida en los acuerdos de la Unidad localizada para la inclusión escolar o en el Plan de escolarización personalizado. La reticencia de algunos profesores, aun cuando los responsables les expliquen su propuesta, puede ser legítima cuando otro adulto participa en la clase de educación física. Este enfoque puede causar dificultades a los alumnos discapacitados que van acompañados: al ser visible para todos, puede surgir la cuestión de la estigmatización (Garel 2005, 92).

Conclusión

Por último, hemos intentado mostrar que, tras sesenta años de reflexión sobre una educación física adaptada a las necesidades de los diferentes alumnos, la inclusión de cada uno de ellos en la disciplina es el resultado de una construcción escolar en torno al alumnado, pero también depende de los legados del pasado. Aunque los textos oficiales atestiguan un notable cambio a favor de la inclusión, las prácticas en educación física y la inercia institucional frenan las esperanzas de un discurso consensuado y volcado hacia el horizonte inclusivo previsto como panacea. Aunque el trabajo profesional e institucional de los años 60, aprovechando la deconstrucción científica de la

¹⁵ Ver también: Lefèvre et Marsault (2018).

¹⁶ Ver: <https://www.unss.org/sport-partage>, consultado el 19 de marzo de 2020.

rehabilitación física, contribuyó a la renovación de los debates sobre la educación física adaptada, hemos visto que diversos actores se movilizaron para la definición de las pruebas de certificación de los alumnos con discapacidades físicas, que se completó en febrero de 1980. Aunque estos textos constituyen un paso real hacia la integración de los alumnos discapacitados, su eficacia queda por matizar. Al centrarse primero en la discapacidad física en la escuela ordinaria, los implicados en la educación física no tuvieron en cuenta la pluralidad de discapacidades. Con las nuevas esperanzas que trajo la reintegración en el Ministerio de Educación Nacional en 1981, la exención de la educación física se fue desmantelando. Este cambio en la forma de tener en cuenta a las personas discapacitadas supuso un nuevo hito en la disciplina escolar que excluía institucionalmente a un menor número de alumnos de las clases obligatorias. Al proclamar el principio de aptitud a priori a principios de los años 90, los alumnos serían en adelante aptos para practicar la educación física. De acuerdo con el modelo médico de discapacidad, la incapacidad tendrá que ser testificada por un certificado médico y el médico deberá indicar lo que el alumno puede hacer en términos de movimientos y situaciones de aprendizaje: por lo tanto, será el alumno quien tenga que adaptar sus habilidades motoras.

Aprovechando en cierta medida el impulso dado por la estructuración de las actividades físicas adaptadas y de estos nuevos temas de investigación en las Ciencias y Técnicas de las Actividades Físicas y Deportivas, el desarrollo de redes de profesores de educación física sobre la cuestión de la discapacidad contribuye al aumento, aunque disperso, de las propuestas profesionales en una escuela cada vez más volcada hacia la inclusión. El grupo de estudio sobre la integración de los alumnos discapacitados en la educación física, creado en 1989, se amplió rápidamente y organizó diversos actos para cuestionar las novedades en materia de prácticas o pedagogía adaptadas. Sin embargo, el espectro de una democratización truncada permanece en la escuela del siglo XXI. De hecho, todavía son pocas las iniciativas que se ofrecen a los alumnos con necesidades especiales para acceder a una educación física justa y equitativa. A pesar de la ley del 2005, siguen existiendo muchas dificultades para aplicar la igualdad de derechos y oportunidades para los alumnos con necesidades especiales. Esta observación pone en duda la contribución real de los responsables franceses de la educación física franceses a la democratización del éxito académico y social de los alumnos discapacitados en y a través de la educación física. Hoy en día, está claro que la educación física no es uniforme en este ámbito, ya que hay muchas prácticas diferentes y a veces discriminatorias. Por eso suscribimos la idea de una democratización aparente, que sólo reflejaría una percepción todavía ambivalente de los sujetos discapacitados, cuyas representaciones sociales siguen marcadas por creencias de otro tiempo. Al final, a pesar de las loables intenciones o de la creación de múltiples dispositivos que se descentran de la motricidad del alumno para tener en cuenta su entorno, los profesores de educación física siguen encontrándose perdidos ante esta obligación integradora. Esto se debe principalmente al hecho de que todavía hay demasiados obstáculos, aunque se podrían prever soluciones a nivel de su formación inicial organizada en las Ciencias y Técnicas de las Actividades Físicas y Deportivas en torno a diferentes ramas, mientras que las intenciones educativas reclaman constantemente una descompartimentación y una apertura epistemológica ineludible. Así, aunque algunos profesores de educación física redoblan su originalidad para adecuar su enseñanza al espíritu de inclusión de la ley de 2005, las dificultades profesionales atestiguan las discrepancias que siguen existiendo entre las prescripciones oficiales y la realidad sobre el terreno, que sigue siendo mixta en cuanto a la práctica física de todos.

Referencias

- Albrecht, Gary L., Jean-François Ravaut et Henri-Jacques Stiker. 2001. "L'émergence des disability studies : état des lieux et perspectives". *Sciences Sociales et Santé* 19, n.º 4: 43-73. <https://doi.org/10.3406/sosan.2001.1535>.
- Attali, Michaël et Jean Saint-Martin. 2012. "Le sport dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive française durant les années 1960. De l'égalité d'accès aux inégalités de réussite". *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences* 50, n.º 1: 101-25. <https://doi.org/10.4000/ress.1160>.

- Bantigny, Ludivine. 2007. *Le plus bel âge ? : jeunes et jeunesse en France de l'aube des "Trente Glorieuses" à la guerre d'Algérie*. Paris: Fayard.
- Barral, Catherine, Michel Chauvière et Henri-Jacques Stiker. 1999. "A-t-on renoncé à inclure? Retour sur les lois de 1975 et leurs suites". *Esprit*, n.° 259: 9-16.
- Barral, Catherine. 2007. "La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : un nouveau regard pour les praticiens". *Contraste*, n.° 27: 231-46. <https://doi.org/10.3917/cont.027.0231>.
- Bui-Xuân, Gilles et Jacques Mikulovic. 2007. "Les élèves à besoins éducatifs particuliers n'ont pas besoin d'une pédagogie particulière en EPS". *Reliance*, n.° 24: 98-106.
- Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée (CNEFEI) et Dominique Lerche. 2005. *Les besoins éducatifs particuliers. Textes fondamentaux européens et internationaux*. Suresnes: CNEFEI.
- Claude, Jean-Pierre, Hervé Dizien et Philippe Normand. 2002. "Adaptation de l'enseignement de l'EPS à des élèves handicapés physiques". *Hyper*, n.° 216: 1-11.
- Cros, Louis. 1961. *L'explosion scolaire et la démocratisation de l'école*. Paris: C.U.I.P.
- Demeuse, Marc, Daniel Frandji et David Greger. 2008. *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe: conceptions, mises en oeuvre, débats*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Dumont, Patrick. 2007. "Les enjeux de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Contraintes et perspectives en éducation physique". *Reliance*, n.° 24: 129-35.
- Fédération française d'éducation physique, éd. 1954. *L'attitude ; anatomie, physiologie, psychologie, facteurs héréditaires, typologie: Travaux des "Journées médicales" de la Fédération Française d'Éducation Physique (1951-1952)*. Paris: Éditions S. D. M. S.
- Fortune, Yohann et Jean Saint-Martin. 2008. "La table Letessier au service de l'intégration progressive du sport dans l'éducation physique scolaire (1952-1959)". *Le Télémaque*, n.° 87-100.
- Froissart, Tony, Aline Paintendre et Jean Saint-Martin, dir. 2021. *L'EPS du XXI^e siècle ou les enjeux d'une EPS de qualité (1981-2021)*. Reims: Epure.
- Garel, Jean-Pierre. 2005. "L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'éducation physique et sportive". *Reliance*, n.° 16: 84-93.
- Génolini, Jean-Paul. 2002. "Activité physique adaptée: Axiologie de l'intégration sociale et représentations". *EPS*, n.° 293: 31-3.
- Génolini, Jean-Paul et Alain Tournebize. 2010. "Scolarisation des élèves en situation de handicap physique". *Staps*, n.° 88: 25-42.
- Heurdier, Lydie. 2014. "La politique d'éducation prioritaire. Un projet conduit hors du champ politique (1981-2001)". *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n.° 124: 155-68.
- Heurdier, Lydie. 2016. "Expansion et transformation de l'enseignement spécial : le tournant des années 1960". *Carrefours de l'éducation*, n.° 41: 133-49.
- Lavis, Dominique et Dominique Collet, éd. 1998. *Handicaps moteurs et inaptitudes partielles en EPS*. Nancy: Éditions CRDP de Lorraine.
- Lefèvre, Lisa et Christelle Marsault. 2018. "Le besoin éducatif particulier, un moment d'exception pédagogique : regards croisés des enseignants du premier et du second degré". *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, n.° 81: 173-83.
- Martin, Jean-Luc. 2004. *Histoire de l'éducation physique sous la V^e République. La Terre promise, depuis 1981*. Paris: Vuibert.
- Mazereau, Philippe. 2012. "La République, l'école et les élèves en difficulté ou handicapés: une histoire française". *Le français aujourd'hui*, n.° 177: 29-37.
- Mazereau, Philippe. 2006. "Les figures historiques de la "déviance" scolaire entre discours professionnels et savants". *Le français aujourd'hui*, n.° 152: 9-18. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0009>.
- Meynaud, Frédéric. 2007. "Vers une éducation physique et sportive inclusive". *Reliance*, n.° 24: 92-7.
- Morales, Yves et Didier Séguillon. 2018. "De l'institutionnalisation de la discipline à l'inclusion actuelle de tous les élèves en EPS : rupture ou continuité dans la prise en compte des élèves à Besoins éducatifs particuliers?". *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, n.° 81: 11-29.
- Pasqualini, Monique et Bernard Robert, éd. 1995. "Handicapés physiques et inaptes partiels: contribution de l'enseignement de l'EPS à l'intégration des élèves handicapés physiques dans les établissements scolaires pour favoriser leur insertion sociale". Actes de l'Université d'Automne, Lille II, 24-28 octobre 1994. Paris: Éditions Revue EPS.
- Prost, Antoine. 1997. *Éducation, société et politiques: une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris: Éditions du Seuil.

- Prost, Antoine. 2004. Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV, L'école et la famille dans une société en mutation, depuis 1930. Paris: Perrin.
- Ravaud, Jean-François. 1999. "Modèle individuel, modèle médical, modèle social: La question du sujet". *Handicap - Revue de sciences humaines et sociales*, n.° 81: 64-75.
- Ravaud, Jean-François et Henri-Jacques Stiker. 2000. "Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap. 1re partie: les processus sociaux fondamentaux d'exclusion et d'inclusion". *Handicap - Revue de sciences humaines et sociales*, n.° 86: 1-18.
- Robert, André Désiré. 1993. *Système éducatif et réformes (de 1944 à nos jours)*. Paris: Nathan pédagogie.
- Robert, Bénédicte. 2009. *Les politiques d'éducation prioritaire: les défis de la réforme*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ruffié, Sébastien et Sylvain Ferez, éd. 2013. *Corps, sport, handicaps. Tome 1, L'institutionnalisation du mouvement handisport (1954-2008)*. Paris: Téraèdre.
- Séguillon, Didier. 2020. *Activité physique adaptée et sociohistoire: le domaine STAPS Activité physique adaptée aux publics à besoins particuliers ou spécifiques*. Paris: L'Harmattan.
- Szczesny, Solange, éd. 1998. *Inaptés partiels en éducation physique et sportive: l'EPS pour tous les élèves*. Versailles: Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Versailles.
- Tajri, Yacine. 2020. "L'éducation physique des élèves déficients durant le second vingtième siècle (de l'après-guerre à la fin des années 1990)". Thèse de doctorat. Université de Strasbourg.
- Tajri, Yacine et Jean Saint-Martin. 2019. "De l'exclusion à l'intégration ou l'engagement de Monique Pasqualini dans l'avènement des épreuves adaptées d'EPS du baccalauréat (1966-1981)". *Staps*, n.° 123: 81-93.
- Tajri, Yacine, Jean Saint-Martin et Tony Froissart. 2020. "A crusade against the curve? Physical education for disabled pupils in France after World War II (1945-1958)". *Paedagogica Historica* 56, n.° 4: 520-34. <https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1622576>.
- Tant, Maxime. 2014. "Inclusion en Education Physique et Sportive des élèves en situation de handicap. Mise en évidence d'un système inclusif en trois stades distincts chez les enseignants d'EPS français". Thèse de doctorat. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.
- Tant, Maxime, Éric Watelain et Amaël André. 2018. "Détermination de perceptions différenciées d'enseignants d'Éducation physique et sportive envers l'inclusion des élèves en situation de handicap". *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, n.° 81: 45-63.
- Thomazet, Serge. 2006. "De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences". *Le français aujourd'hui*, n.° 152: 19-27. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0019>.
- Vigarelo, Georges. 1978. *Le corps redressé: histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris: J.P. Delarge.
- Ville, Isabelle, Emmanuelle Fillion et Jean-François Ravaud. 2014. *Introduction à la sociologie du handicap: histoire, politiques et expérience*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Woollven, Marianne. 2021. "La genèse de la notion de besoin éducatif particulier. Circulations transnationales et reconfiguration de la norme scolaire". *Agora débats/jeunesses*, n.° 87: 51-64.

ORCID

Yacine TAJRI  <http://orcid.org/0000-0002-5389-5755>

Jean SAINT-MARTIN  <https://orcid.org/0000-0002-5880-0495>

ATTALI, M., SAINT-MARTIN, J. L'ÉDUCATION PHYSIQUE DE 1945 À NOS JOURS: LES ÉTAPES D'UNE DÉMOCRATISATION. PARIS: ARMAND COLIN, 2021

Recensión de libro

Julie DEMESLAY

Université Paris Nanterre (Francia)

Institut des Sciences sociales du Politique (ISP, UMR 7220) (Francia)

Cet ouvrage co-écrit par Michaël Attali et Jean Saint-Martin, publié en 2021, est la 4^e édition d'une référence, initialement parue en 2004, dans la collection "Dynamiques" animée par Jean-Pierre Famose, André Rauch et Alfred Wahl. Les deux auteurs, professeurs des universités, spécialistes de l'histoire de l'éducation physique et des sports en France, proposent ici une version augmentée d'un ouvrage présenté en quatrième de couverture, à juste titre, comme un "classique".

Le projet est clair dès le titre puis plus stimulant au fil des pages de l'introduction. Michaël Attali et Jean Saint-Martin retracent les quatre étapes de la démocratisation de l'éducation physique et sportive (EPS) en France depuis 1945 et analysent ce processus à l'aune de l'imbrication des facteurs politiques et pédagogiques qui l'ont rythmé. D'emblée, les auteurs insistent sur les caractères multiforme et irrégulier d'une démocratisation visant progressivement à répondre à "l'inégalité des chances d'accès à l'école" puis à celle "des parcours et des résultats scolaires" (7). La "dynamique de développement" de l'EPS et "les choix successifs" (8) qui l'ont animée sont, en cela, explicités en considération des fonctions de distribution, éducative et de socialisation de l'école (Dubet et Martuccelli 1996) mais également des enjeux endogènes à la discipline. Ainsi, l'attention portée aux acteurs (enseignants, élèves, concepteurs, etc.) et aux débats apparaît essentielle aux auteurs pour rendre compte de la complexité inhérente à la combinaison de l'intérêt propre de l'éducation physique et de son utilité scolaire et sociale, et à la résolution concrète de la tension entre les enjeux a priori antagonistes d'ouverture et de sélection. À ce niveau, l'un des apports majeurs de l'ouvrage réside dans le prolongement de la réflexion menée sur la construction des savoirs scolaires, appréhendés comme savoirs originaux. Selon les auteurs, "les savoirs scolaires ne sont pas une vulgarisation ou une simplification de savoirs savants, mais une reconstruction propre qui a l'apparence de ces savoirs, mais dont le sens et les principes diffèrent plus ou moins en dénaturant parfois l'activité elle-même" (9). Si cette réflexion a fait l'objet de nombreux travaux en histoire et en sociologie de l'EPS et/ou du sport, elle reste d'une grande actualité dans une période très contemporaine marquée par le renouvellement des programmes de la discipline dans l'enseignement secondaire depuis 2015 en adéquation avec un Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. La proposition d'une mise à jour de l'ouvrage semble alors tout à fait

Cet article en accès libre est diffusé selon les termes de la licence d'attribution-pas d'utilisation commerciale-pas de modification de Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>), dans laquelle toute exploitation de l'œuvre est autorisée, hormis la modification et la création d'œuvres dérivées, uniquement à des fins non commerciales et à condition que le nom de l'auteur soit cité.

justifiée au vu, notamment, des évolutions du système éducatif et de la reconfiguration du statut et des rôles de la discipline EPS mais également, plus largement, des disciplines scolaires.

Le manuscrit est structuré autour de quatre parties chronologiques qui rendent compte chacune des transformations institutionnelles, politiques et culturelles explicatives des évolutions structurelles du second degré et des enjeux éducatifs qui lui sont associés, de l'évolution du statut et du rôle des acteurs de l'EP et de la discipline elle-même, ainsi que de la (re)définition des contenus au fil des débats internes.

La première partie s'étend de 1945 à 1958. Cette période de IV^e République (1946-1958) est marquée par une volonté politique de rompre avec le régime de Vichy et de reconstruire la nation. Elle est marquée également par une volonté de restructurer le système éducatif pour mettre fin à la dispensation d'un savoir minimum dans l'enseignement primaire et celle d'un savoir réservé et destiné à l'élite dans l'enseignement secondaire. Pour autant, les formes d'ébullition émergentes quant au renouvellement des méthodes pédagogiques et des contenus de l'EP (visibles notamment dans les revues professionnelles) se heurtent à la permanence d'un contrôle fort des personnels et des contenus, au caractère encore facultatif de la discipline, à la disparité et la pluralité des formations des enseignants d'EP ou encore aux conditions matérielles insatisfaisantes. Aussi, sur cette période, si "la démocratisation scolaire de l'EPS s'accompagne d'une démocratisation éducative du sport à bien des égards spécifique à la France" (62), les auteurs mettent en exergue "une démocratisation ségrégative des savoirs dispensés à l'école" (69).

La deuxième partie couvre la période allant de 1959 à 1967. La politique d'éducation initiée par Charles De Gaulle sous la Ve République repose sur un principe pyramidal visant à recruter les élites sur une base démocratique (Prost 1992). Dans ce contexte, les réformes Berthoin (1959) et Fouchet-Capelle (1963) constituent des points d'inflexion dans le processus de démocratisation de l'enseignement secondaire en créant les conditions de sa massification. Toutefois, "marquées par le principe de l'égalité par l'uniformité, elles ne font que renforcer les différences face aux savoirs" (79). Les auteurs prolongent ce constat à travers l'étude de la politique sportive incitative mise en œuvre par Maurice Herzog. Parmi les indicateurs de la sportivisation de l'enseignement de l'éducation physique et des effets qu'elle produit, l'analyse de l'épreuve d'EPS rendue obligatoire au baccalauréat en 1959 démontre particulièrement que "si la démocratisation culturelle est la principale justification des défenseurs de son utilisation scolaire, son application sur le terrain met en lumière son caractère "genré, sélectif et hiérarchisant" (91) et crée "les conditions d'un échec massif" (87).

Dans une troisième partie allant de 1967 à 1981, Michaël Attali et Jean Saint-Martin rendent compte des conflits internes et externes qui ont marqué le processus de démocratisation culturelle des activités physiques et sportives au sein de l'EPS. La démocratisation institutionnelle de la discipline soumise à l'intervention de personnels extérieurs à l'école, l'articulation limitée entre la démocratisation des loisirs dans la société et leur scolarisation ou encore la coexistence de deux tendances dans les conceptions de l'EPS, l'une éducative, l'autre sportive, constituent des facteurs explicatifs et illustratifs des difficultés à définir le statut, le rôle, l'identité et les contenus de la discipline et à répondre à la massification du système scolaire.

La quatrième partie s'étend, enfin, de 1981 à nos jours. Les auteurs mettent en évidence différents cycles de réformes éducatives pour répondre aux enjeux de justice sociale, de lutte contre l'échec scolaire, de mise en projet des élèves. L'analyse des dispositifs qui en découlent, resitués dans des éléments de contexte national et international (à l'instar des Jeux Olympiques de Paris 2024), donne à voir une nouvelle hiérarchisation des savoirs et des confusions tant dans les contenus à dispenser en EPS que concernant le sens à leur donner. Ainsi, si une culture de l'égalité, commune, citoyenne mais également de l'efficacité, justifie le glissement progressif vers la reconstruction d'une unité professionnelle à partir de compétences transversales et pour développer des compétences transversales chez les élèves, les auteurs relèvent les risques de dénaturation, de perte de sens de l'enseignement et de ségrégation qui continuent d'alimenter les débats autour et au sein de la discipline.

En conséquence, à bien des égards, cet ouvrage constitue bel et bien un "classique": par le répertoire d'auteurs, historiens et sociologues, en référence desquels l'analyse est construite; parce que sa publication et sa réédition en font un incontournable pour appréhender l'histoire de l'éducation physique; parce qu'il est un "livre de classe" pour les candidats et les formateurs aux concours du CAPEPS et de l'agrégation d'EPS. La quatrième partie pourrait être scindée au vu de la reconfiguration récente du statut de la (des) discipline(s), des contenus scolaires et de la formation des futurs enseignants. Toutefois, la mise en histoire et la problématisation de questions encore socialement vives (citoyenneté, inclusion, égalité entre les filles et les garçons, etc.), la triple analyse institutionnelle, politique et culturelle, ou encore la richesse des sources à disposition (chiffres, analyses comparatives, extraits de revues professionnelles, de discours et de textes officiels, etc.) continueront de susciter l'intérêt d'un lectorat large du monde académique au milieu professionnel de l'éducation.

Bibliographie

- Dubet, François et Danilo Martuccelli. 1996. *À l'École. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Le Seuil.
- Prost, Antoine. 1992. *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris: Seuil.