



# Les programmations en EPS : la mise en forme des APS

**Christelle Marsault**

DANS **STAPS 2005/1 n<sup>o</sup> 67**, PAGES 9 À 22

ÉDITIONS **DE BOECK SUPÉRIEUR**

ISSN 0247-106X

ISBN 2804149218

DOI 10.3917/sta.067.0009

Date de mise en ligne : 01/11/2005

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-staps-2005-1-page-9?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...  
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.**

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur  [Cairn.info/copyright](http:// Cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

## Les programmations en EPS : la mise en forme des APS

**De Boeck Université | *Staps***

2005/1 - no 67

pages 9 à 22

ISSN 0247-106X

---

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-staps-2005-1-page-9.htm>

---

---

Pour citer cet article :

"Les programmations en EPS : la mise en forme des APS", *Staps*, 2005/1 no 67, p. 9-22.

---

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Université.

© De Boeck Université. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Christelle MARSAULT,  
9, rue de l'Église  
67800 Bischheim  
Tél. (domicile) : 03 88 81 01 31  
Tél. (bureau UFR STAPS) : 03 88 15 72 48  
Laboratoire de recherche APS  
et Sciences sociales  
UFR STAPS  
14, rue René Descartes  
67084 Strasbourg Cedex  
Fax : 03 88 41 74 75

## Les programmations en EPS : la mise en forme des APS

CHRISTELLE MARSAULT

**RÉSUMÉ :** Malgré des contraintes normatives qui pèsent sur lui, l'enseignant présente les activités sportives dans un style personnel qui s'ajoute à leur mise en forme didactique et pédagogique. L'analyse des programmations révèle l'existence de différentes logiques éducatives ne dépendant pas directement du contexte ou de l'activité elle-même. Pour accéder aux stratégies éducatives sous-jacentes, il s'agit de ne pas prendre en compte séparément les choix d'activités, mais d'observer les différentes configurations des pratiques qui mettent en évidence des registres de sens spécifique du savoir en éducation physique.

**MOTS-CLÉS :** EPS, sport, programmation, utilité pédagogique, justification.

**ABSTRACT :** Despite normative restrictions which hang over him the teacher presents physical activities in his own way in addition to their didactical and pedagogical implementations. The analysis of the programmes shows the existence of different educational logics which are not directly dependant on the context or the activity itself. In order to have access to the subjacent educational strategies not only should the choice of activities be taken into account separately but also different configurations highlighting the specific meaning of knowledge in Physical Education.

**KEY WORDS :** physical education, sport, pedagogic project, pedagogic uses, justification.

### INTRODUCTION

En affirmant en 1985 que l'« *éducation physique et sportive (EPS) ne se confond pas avec les activités physiques et sportives (APS)* », les Instructions officielles marquaient une distance entre le sport à l'école et le monde sportif. Depuis ces vingt dernières années, la place du sport semble évoluer dans les programmes d'éducation physique (René, 1995). En effet, cinq classifications ont été proposées mettant en évidence des usages différents des APS à l'école comme moyen et objet d'enseignement (Roche, 1991). Il devient difficile aujourd'hui de proposer une classification des pratiques sportives sans qu'elle ne soit désapprouvée par une partie de la corporation. Par deux fois, les textes ont dû être annulés. L'abrogation de l'Arrêté du 24 mars 1993 par celui du 28 septembre 1995 marque la première remise en cause de la définition officielle pour les collèges. Plus récemment, les programmes de seconde sont également remplacés un an à peine après une première écriture (BO n° 6 du 31 août 2000). Ils mettent fin à l'idée d'une logique de classification et supposent seulement l'existence d'un groupe d'activités partagées par les enseignants, c'est-à-dire un ensemble de pratiques qui serait à la base de l'EPS. Or, selon Parlebas (1991a, p. 20), « *la notion de sport de base est un lieu commun dénué*

de toute réalité ». Sur quelles logiques s'organisent aujourd'hui les choix de pratique des enseignants ?

De nombreuses recherches se sont déjà penchées sur les choix des enseignants en matière de pratiques sportives. Nombreuses sont celles qui agglomèrent les résultats et portent un jugement globalisant comme une sportivisation de l'EPS à l'excès (Brohm, 1991) ou au contraire sa négation corporelle (Gleyse, 1991). Tantôt trop proches d'une référence sportive (Delaunay, 1992) ou trop attachés à répondre aux normes scolaires (Arnaud, 1986), ces travaux défendent une vision globale et stable des choix des enseignants en matière d'APS (Bertrand, 1986). Ils révèlent la prégnance de cette norme sportive, traditionnelle en EPS, mais qui se différencie du monde social (Derlon, 1989). Toutefois, la comparaison de ces travaux montre une variabilité des choix, notamment à travers les positions différentes qu'occupent certaines pratiques selon les moments de l'analyse. Par exemple, le badminton, peu cité dans les travaux avant 1990, devient une activité incontournable dans les programmes aujourd'hui. L'histoire de la discipline est la preuve de l'évolution des choix d'enseignants (Thibault, 1987). Les analyses récentes montrent que les changements sont liés au contexte qui induit des contraintes fortes. Ces contraintes sont de deux ordres : externe, comme le contexte social (Bessy, 1991), ou interne, comme les contraintes institutionnelles (Poggi-Combaz, 2002) perceptibles à travers une distance marquée à la pratique sportive (Derlon, 1989) ou un retard d'introduction de nouvelles activités (Loret, 1996). Les analyses de classifications s'attachent à dénoncer des normes dominantes qui s'imposent en EPS. Ces contraintes tendent à expliquer une relative homogénéité des choix des enseignants.

Pourtant, au-delà de ces contraintes qui pèsent sur les programmations et qui tendent à les uniformiser, les enseignants se différen-

cient sur les choix d'APS. L'homogénéité de surface cacherait-elle un usage éducatif hétérogène des pratiques sportives ? Quels sens donner à ces différents usages des activités physiques en EPS ?

## 1. MODÈLE THÉORIQUE ET OBJET DE RECHERCHE

En se détachant d'une sociologie critique plus intéressée par une analyse en termes de domination de certaines normes et sans la remettre en cause, l'approche plus compréhensive permet de compléter cette dernière pour mettre en évidence la diversité des prises de position des enseignants par rapport aux contraintes normatives, qu'elles soient nationales (programme) ou locales (projet pédagogique).

Dans notre étude, les pratiques sportives sont des objets, supports à des registres d'actions (Thévenot, Conein et Dodier, 1993). Selon la théorie des conventions, ces registres apparaissent comme des catégories ou des univers de discours cohérents qui permettent de mettre en équivalence les objets au sein d'un même monde. Thévenot et Boltanski (1991) ont mis en évidence des mondes dans lesquels les objets et les personnes prennent un sens particulier. Le sens n'est pas donné *a priori*, mais est apporté par une justification *a posteriori*. Ces registres d'objets caractérisent des mondes différents. Ils trouvent leur cohérence dans des principes qui fondent la grandeur des objets et des personnes. Ainsi, chaque monde est régi selon des principes qui hiérarchisent les objets à partir de valeurs différentes. Un même objet comme l'athlétisme peut être perçu comme grand dans un monde régi par la tradition sportive olympique et petit dans celui qui valorise les pratiques sociales innovantes.

Ainsi, il ne s'agit pas de comprendre chaque pratique sportive séparément, mais de saisir dans le système de classification opéré par l'enseignant le ou les principes organisateurs des APS qui révèlent un intérêt éducatif. Pour

cela, les APS sont analysées à partir de configurations de sens et non à partir d'une comptabilité. Il ne s'agit pas seulement d'accéder aux valeurs à travers un poids quantifiable (nombre d'enseignants choisissant telle pratique) révélant une importance et donc une prédominance de l'activité, mais à partir d'une signification attribuée. Nous chercherons donc, à travers les choix, à reconstruire une cohérence d'ensemble significative d'un projet de formation sous-jacent. Sans entrer dans le traitement didactique ou pédagogique de l'activité sportive, il est possible de repérer des manières différentes de proposer les APS dans les programmations d'APS, y compris dans le cas de dénominations identiques. Par exemple, l'enseignement d'une APS comme l'athlétisme n'est pas différenciateur en soi, puisque la plupart des enseignants programment cette activité. Ce qui différencie les enseignants, ce sont les types de programmations qu'ils présentent parmi lesquels l'athlétisme ne semble pas occuper la même place. En effet, programmer l'athlétisme avec la gymnastique et la natation n'a pas la même valeur ni la même place (ici centrale) que proposer, parmi un ensemble d'activités diversifiées et novatrices comme l'acrogym ou le hip-hop, des activités athlétiques de type saut à la perche. Ces valeurs orientent et légitiment les choix de pratiques selon un projet de formation. Notre analyse ne cherche donc pas à décrire des comportements d'enseignants, mais à faire émerger différentes valeurs éducatives attribuées au sport lors des programmations des enseignants. Ainsi, en analysant la mise en forme des APS dans les programmations de cycles proposées par les enseignants, nous rechercherons à découvrir des logiques différentes de choix des APS. Nous tenterons de montrer qu'à travers la mise en forme stylistique des APS dans la program-

mation, l'enseignant opère un traitement social de l'activité, qui se différencie du traitement didactique (Brousseau, 1996) ou pédagogique.

## 2. MÉTHODOLOGIE

Un état des usages des pratiques et de leur dénomination sera établi à travers les classements effectués par les enseignants lors de leur programmation d'APS. Les programmations d'APS imposent une contrainte importante de justification des choix auprès des collègues et de l'inspection, elles se présentent comme une situation permettant de saisir le sens que confèrent les individus à leur action (Duret, 2001). Cette étude s'appuie sur les données de deux enquêtes<sup>1</sup> issues d'une recherche présentée pour le doctorat en STAPS (Marsault, 2000). L'enquête par questionnaire s'attache à repérer les configurations significatives des APS dans la programmation des cycles que les enseignants déclarent. Une étude quantitative par questionnaire a été réalisée sur l'ensemble de la population des enseignants d'EPS de l'enseignement secondaire public de l'Académie de Reims durant l'année 1995-1996. L'enquête peut attester d'un taux de retour de 44,77 % (351/784). Les questionnaires permettent de repérer les différents registres qui ont pour support les APS. Pour définir ces registres, nous avons codé l'ensemble des dénominations de cycles proposés par les enseignants. Puis nous avons cherché à identifier différentes classes d'objets sportifs. À partir de la dénomination des cycles, nous avons quantifié les données pour repérer les types d'activité et l'étendue de la variété proposée. Par exemple, nous avons codé le nombre de dénominations différentes, le nombre de domaines repérés dans la programmation. Pour un enseignant

1. La période durant laquelle les deux enquêtes ont été menées est particulièrement propice à la liberté de définition des enseignants. Les textes en vigueur offraient des stratégies de classification différentes. Comme le montrent les interviews, certains enseignants utilisent la classification des 5 domaines d'action (Pineau, 1993). D'autres déclinent leur activité en rapport aux classifications de 1985 en termes de 7 familles. Enfin, quelques-uns en sont restés aux textes de 1967, textes caducs depuis 1985.

qui programme sport collectif en 6<sup>e</sup> et volley en 4<sup>e</sup>, nous avons compté deux dénominations, mais un seul domaine, les sports collectifs. Nous avons construit 9 domaines d'APS différents en nous appuyant sur les usages de la profession : activités athlétiques (sauf course de durée et préparation physique), endurance (toutes les courses de durée), gymnastique (sauf activités artistiques : acrogym), sports collectifs, activités aquatiques, activités d'expression (avec activités artistiques), sport d'opposition (de combat et de raquette), activité de pleine nature (APPN), activité d'entretien et de bien-être (y compris préparation physique). Puis nous avons essayé de repérer à travers le langage utilisé la variation des styles de présentation pour un même domaine d'activité. Dans cette codification, nous avons cherché les tendances argumentaires que les dénominations cherchaient à mettre en évidence. Par exemple, dénommer athlétisme ou gymnastique un cycle d'enseignement relève d'une présentation généraliste d'un domaine d'activité (appellation générique), tandis que lancer de disque, poutre qualifient plutôt des épreuves sportives (appellation sportive). Travail des appuis ou multibonds se réfèrent plus au contenu pédagogique (appellation pédagogique). Il existe une relative homogénéité de présentation pour un même enseignant. Toutefois, nous avons privilégié la dénomination pédagogique (cas plus rare), sur les autres types de présentations (cas plus fréquent). Par exemple, un enseignant qui propose parcours gymnique en 6<sup>e</sup>, puis agrès en 4<sup>e</sup>, nous l'avons codé en appellation pédagogique. Ainsi, le type de réponse et la manière de répondre ont été codés. Toutefois, il ne s'agit pas seulement de décrire les différentes pratiques de l'EPS ou la variété du langage utilisé, mais de repérer les relations entre ces objets signalant différentes configurations. Pour éclairer le sens donné à ces choix, nous avons codé la nature du savoir et l'objectif prioritaires pour l'enseignant. Aussi, l'analyse factorielle de correspondances issues des variables précédentes

permet d'illustrer la topologie des relations entre les différentes modalités. La méthode de classification fait émerger des registres distincts révélateurs de regards pédagogiques différents qui octroient aux APS une place et un sens particuliers.

Une étude par interview a été menée entre octobre et décembre 1994 auprès de 20 enseignants du département de l'Aube. Les interviews vont permettre, au-delà des assemblages repérés dans les questionnaires, de comprendre le sens attribué aux objets repérés préalablement. Dans la mesure où il s'agit d'une analyse qualitative à la recherche des raisons concourant à la diversité des usages des pratiques sportives, les interviewés ont été choisis en fonction de leurs discours sur l'EPS, de leurs lieux de pratique et de leurs caractéristiques sociales. L'échantillon se compose de 11 hommes et de 9 femmes. Leur statut est différent : 5 agrégés, 5 chargés d'enseignement, 9 certifiés et 1 maître auxiliaire. Leur lieu d'enseignement varie : 5 enseignent en collège rural, 6 en collège de ville et 5 en lycée général, technique ou professionnel, 4 opèrent dans des lieux différents. Les interviews vont prendre en compte les justifications morales qui accompagnent le choix des pratiques. Une analyse thématique horizontale permet de relever les différentes formes sous lesquelles le même thème apparaît d'un sujet à l'autre (Ghiglione et Matalon, 1978). Une grille d'analyse thématique (Blanchet, 1985) est construite pour comprendre les significations attribuées aux configurations d'APS.

### 3. RÉSULTATS

Nous avons mis en évidence deux logiques de différenciation qui caractérisent les styles de programmation des enseignants. Une logique d'ouverture / fermeture de l'offre de pratiques sportives est repérable dans la diversité des choix et des catégories utilisées.

Une logique généraliste/spécialiste apparaît dans la dénomination des cycles.

Ces deux logiques mettent en évidence des registres d'activités différenciant les enseignants dans les programmations d'activités.

### 3.1. Une stratégie d'ouverture vers une diversité des choix des activités

197 dénominations de cycles laissent apparaître, en première analyse, toute la variété que peut prendre la discipline s'agissant de programmation des activités. L'EPS se présente de façon globale comme une multipratique des APS. Pourtant, l'enseignant est-il « *un entraîneur polyvalent* » (Vivès, 1996) ? La référence au

modèle institutionnel fédéral et olympique est évidente. Pourtant, elle n'est pas le seul modèle.

Pour valider l'hypothèse d'une variété des choix de pratiques enseignées, il est possible de repérer le nombre de groupements concernés par l'enseignant. Ce dernier couvre en moyenne 4,9 domaines. Ils sont 5,74 % à se limiter à 3 groupes différents. Plus de la moitié (53,30 %) interviennent dans 4 ou 5 groupes. Plus d'un tiers (39,83 %) diversifient les activités sur 6 domaines ou plus. Parmi eux, 12,32 % couvrent tous les domaines possibles.

Quels sont les domaines d'activités les plus choisis (cf. tableau 1) ?

Tableau 1. Choix des groupements d'activités

| Groupe d'activités | Sport collectif | Sport d'opposition | Athlétisme | Gymnastique | Endurance | Natation | APEX    | APPN    | Bien-être |
|--------------------|-----------------|--------------------|------------|-------------|-----------|----------|---------|---------|-----------|
| Non-réponse        | 2,87 %          | 10,03 %            | 12,07 %    | 20,92 %     | 23,5 %    | 40,11 %  | 54,44 % | 56,73 % | 86,82 %   |
| % enseignants      | 97,13 %         | 89,97 %            | 87,97 %    | 79,08 %     | 76,5 %    | 59,89 %  | 45,56 % | 43,27 % | 13,18 %   |

Si les activités comme les sports collectifs (97,13 %), l'athlétisme (87,97 %), la gymnastique (79,08 %) sont pleinement partagés par les enseignants d'EPS, d'autres groupes sont moins privilégiés comme les APEX (45,56 %) et les pratiques de bien-être (13,18 %). Malgré un protocole différent, nous retrouvons les mêmes conclusions que les enquêtes précédentes (Poggi-Combaz, 2002). Il semble que les activités incontournables en EPS soient les plus anciennes. Toutefois, le développement récent mais fulgurant du badminton (62,71 %, troisième activité la plus citée après volley-ball, 68,2 % et basket-ball, 64,45 %) dans les établissements scolaires modifie la définition stricte d'activités traditionnelles liées au milieu scolaire. La variété des pratiques s'organise à partir d'un déséquilibre dans les sélections opérées par l'enseignant. Elle se coordonne à partir d'un choix de pratiques qui mobilisent l'ensemble des

enseignants. Celles-ci constituent le cœur sportif, traditionnel de l'EPS. Les autres activités moins souvent citées apparaissent plus comme un halo, une « gangue » (Brohm, 1986) qui graviterait autour de ce noyau central. L'apparente diversification des activités est-elle une stratégie pour dissoudre cette caractéristique sportive trop prégnante, telle que le suggère Brohm ?

Il existe une correspondance<sup>2</sup> entre la quantité de domaines différents et la variété des domaines touchés. La logique des choix de l'enseignant s'opère des groupements de base vers une diversité touchant à tous les domaines (Bessy, 1991). Ainsi, plus l'enseignant s'ouvre sur des domaines différents (6 domaines et plus), plus il opéra pour les APEX et les APPN et les activités de bien-être. Ce qui montre que l'accès à ces pratiques ne remplace pas la programmation des activités qui sont à « la base » de la pratique (athlétisme, endurance, sport

2. La procédure démod (description des modalités) du logiciel SPADN permet de caractériser les correspondances entre les variables de pratique et la quantité de cycles déclarés en EPS.

collectif, gymnastique). L'élimination des activités traditionnelles n'apparaît que lorsque l'enseignant diminue le nombre de domaines d'intervention (2 à 3 domaines), c'est-à-dire lorsqu'il s'est spécialisé dans certaines activités. Ainsi, les catégories d'activités se distribuent différemment selon les enseignants. Par l'importance de leur présence dans les programmations, elles semblent occuper une place symbolique inégale. Si, dans les textes, toute activité corporelle n'est pas écartée, certaines n'y trouvent pas leur place dans la réalité sans qu'il soit nécessaire de les évincer. L'enseignant, en choisissant de programmer une activité plutôt qu'une autre, se positionne différemment par son choix en fonction de la norme implicite dans la hiérarchie des valeurs « utilitaires » des pratiques. L'effet de distinction se joue non pas sur une opposition de pratiques (choisir telle ou telle activité) mais

sur leur diversification (varier ou pas ses références).

### 3.2. Une stratégie de diversification par la multiplication des approches

La déclaration d'un même domaine ou d'un même support pédagogique ne signifie pas pour autant que les enseignants proposent le même contenu. En effet, dans chacun des groupements, apparaissent de nouvelles modalités de pratique qui semblent renouveler les activités. De nouveaux styles de danse comme le hip-hop enrichissent le groupe d'activités d'expression. Les sports collectifs se diversifient avec le football américain, le base-ball ou le tchoukball. Ainsi, l'EPS se renouvelle grâce à l'introduction de nouvelles modalités et de nouvelles pratiques. La multiplication des dénominations de cycle laisse apparaître une diversité de présentation de l'activité (cf. tableau 2).

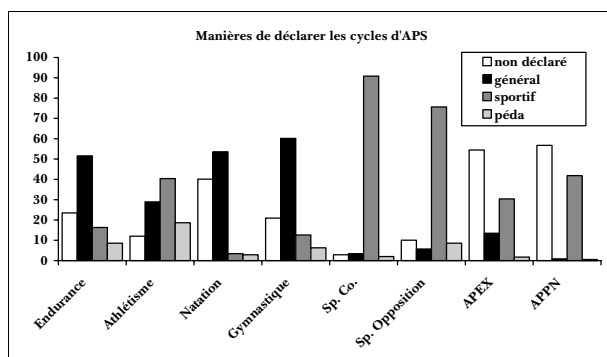
Tableau 2. Dénominations différentes selon les groupements

|                             | Sport collectif | Sport d'opposition | Athlétisme | Gymnastique | Endurance | Natation | APEX | APPN | Bien-être | Total |
|-----------------------------|-----------------|--------------------|------------|-------------|-----------|----------|------|------|-----------|-------|
| Nombre de noms #            | 19              | 23                 | 38         | 20          | 17        | 16       | 28   | 28   | 8         | 197   |
| Moyenne de noms # par pers. | 2,7             | 2,1                | 3,1        | 1,9         | 1,2       | 1,1      | 1,5  | 0,6  | 0,3       |       |

Par exemple, 38 dénominations servent à présenter les activités athlétiques. La dénomination ne rend évidemment pas compte de la manière réelle d'enseigner mais du souci de

présentation d'un contenu. Ces manières de présenter les activités sont variables d'un enseignant à l'autre, mais également d'un groupement à l'autre (cf. diagramme 1).

Diagramme 1. Répartition des enseignants en fonction des dénominations de cycles par domaine



Les enseignants n'utilisent pas les mêmes logiques de présentation selon les domaines. L'endurance, la gymnastique et la natation se présentent plus souvent sous leur forme générique (gymnastique, natation). L'athlétisme est plutôt un apprentissage de techniques différenciées en regard des épreuves qui le composent (saut en hauteur, lancer de disque). Ce groupement est cependant le plus susceptible de rencontrer d'autres formes plus pédagogiques de présentation (type parcours). Les sports collectifs se présentent quasi exclusivement en spécifiant chaque pratique (comme handball, basket). Il en est de même des sports d'opposition et des APPN. Les APEX s'offrent sous des formes plus variées : générale (danse), technique (cirque) ou sportive (acrogym). La dénomination reste souvent proche de la référence sportive. Si les différents modèles de pratiques corporelles existant dans la société sont représentés, le modèle fédéral délégataire des APS prédomine dans le choix des pratiques. Si on regarde globalement les choix, le regard de la corporation reste profondément marqué par une vision sportive des pratiques corporelles, et une division sociale en correspondance avec la division fédérale. L'apparente diversité des manières de déclarer les activités selon les regroupements ne fait que témoigner, en réalité, de la référence aux groupements institutionnels fédéraux. Si la natation, l'athlétisme et la gymnastique sont plus souvent cités en terme générique, c'est que le terme recouvre une réalité institutionnelle sportive<sup>3</sup> alors que les sports collectifs le sont moins en termes de familles que d'activités particulières renvoyant aux tutelles fédérales distinctes<sup>4</sup> Les sports

d'opposition sont partagés comme les appellations peuvent le laisser apparaître dans le système fédéral : F.F.BA (Fédération Française de Badminton), F.F.J.D.A (Fédération Française de Judo et de Disciplines Associées).

Malgré l'appellation officielle en EPS en termes de regroupements particuliers<sup>5</sup> supposés correspondre à une division différente des pratiques (en rapport à une vision autre de leur usage), c'est bien la représentation du sport fédéral qui sert de division dominante de l'espace. Cette vision dominante, bien que relativement partagée, n'est cependant pas exclusive d'autres usages des APS.

L'analyse par catégorie montre qu'il existe un poids de la tradition sportive qui pèse sur les choix des enseignants, non seulement comme un noyau incontournable à la base des choix mais également dans une manière globale de définir les choix. Malgré ce poids, des différences apparaissent et montrent l'existence d'autres logiques de présentation.

### 3.3. Les différents registres de pratiques sportives

Le style de présentation des cycles se distingue de la transposition didactique (Chevallard, 1991) des APS. Il ne préjuge pas des contenus d'enseignement réels. Toutefois, nous supposons qu'il apporte un sens éducatif spécifique à l'activité programmée. Nous avons donc cherché à connaître la nature du savoir et les objectifs que les enseignants souhaitaient privilégier en EPS. 55,59 % des enseignants mettent le développement des qualités au premier rang des objectifs de l'EPS : les qualités morales pour 39,83 % et les qualités physiques pour

3. La Fédération Française de Natation (F.F.N.), la Fédération Française de Gymnastique (F.F.G.), la Fédération Française d'Athlétisme (F.F.A.).

4. La Fédération Française de Handball (F.F.HB), la Fédération Française de Basket-ball (F.F.BB), la Fédération Française de Football (F.F.F.), la Fédération Française de Rugby (F.F.R.), la Fédération Française de Volley-ball (F.F.VB).

5. Dans cette enquête, nous avons appelé domaine ces différents regroupements d'activités pour reprendre le dernier terme en usage. Pourtant, la dénomination de ces catégories de classifications ne va pas de soi. En effet, famille, groupements, domaine renferment des valeurs implicites. Le changement de noms révèle la modification du lien qui unit les éléments à l'intérieur d'une même catégorie, c'est-à-dire sanctionne un regard différent porté sur les pratiques. Par exemple, catégoriser en familles différentes, c'est supposer qu'il existe un lien filial commun aux pratiques qui les transcende. C'est admettre l'existence d'une essence de l'activité (Parlebas, 1991b).

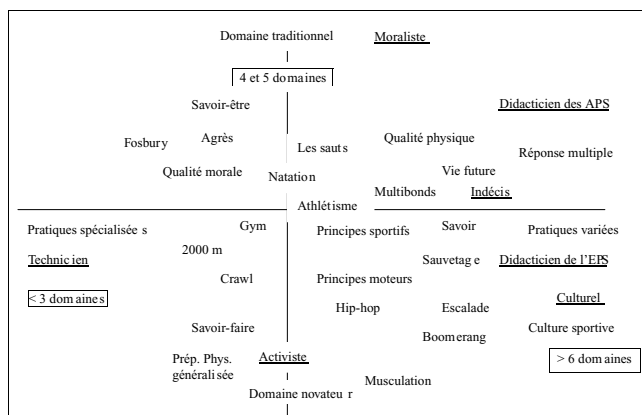
15,76 %. Les connaissances apportées figurent ensuite pour 37,25 % : la découverte de principe (26,93 %), la gestion de sa vie physique (10,03 %) et la culture sportive (0,29 %). Les objectifs plus techniques directement centrés sur l'apprentissage de savoir-faire sont rejetés : 2,58 % des enseignants. En outre, 2,01 % des enseignants n'ont pas répondu et 2,58 % ont proposé des réponses multiples. Ainsi, les enseignants se distancient d'un apprentissage sportif strict (maîtrise de savoir-faire sportifs) pour des utilisations du sport différentes, soit comme support pour la transformation comportementale (physique et morale) de l'élève, soit comme occasion d'acquérir des connaissances.

Une analyse factorielle des correspondances (AFC) a été réalisée avec 11 variables et 47 modalités, en active : les objectifs de l'EPS, la nature du savoir, le type et le nombre de domaines utilisés et la manière de nommer les cycles d'APS dans la programmation. L'AFC montre à quel point les enseignants se différencient selon des styles particuliers. Un schéma simplifié de cette AFC présente les principales caractéristiques (cf. schéma 1). Le premier facteur (9,25 % d'inertie) différencie

les enseignants spécialisés qui programment peu d'activités (moins de 3 domaines) aux enseignants plus généralistes qui organisent leur programmation en puisant dans plus de 6 domaines différents. Le nombre de domaines touchés contribue pour 20,3 % du premier facteur. Le deuxième facteur (6,54 % d'inertie) sépare les enseignants selon le type de domaines programmés : ceux qui programment des activités dans des domaines traditionnels et ceux qui sortent des sentiers battus en proposant des activités plus rares. Les programmations se différencient en se concentrant uniquement sur les activités traditionnelles et des modalités proches des références fédérales ou en s'ouvrant vers une ouverture des choix. Cette ouverture prend des directions différentes : vers une dimension culturelle particulière (Rouziès, 1997) en proposant de nouvelles activités (La crose québécoise), vers une dimension pédagogique (Stryjak, 1998) en proposant de nouvelles manières de présenter une activité traditionnelle (multibonds) ou vers une dimension didactique (Delaunay, 1992 ; Goirand, 1986) en généralisant l'apport d'une activité à tout le domaine qu'elle représente (sports collectifs de démarquage).

### Schéma 1. Les différents styles de programmation des APS

*Variables utilisées* : type de dénomination, nombre de domaines en encadré et objectif de l'EPS et type de savoir privilégié en italique. Au total, 47 modalités. Toutes les modalités ne figurent pas sur cette AFC simplifiée. Nous avons remplacé les types de dénomination par un exemple plus parlant (athlétisme est une dénomination générique, multibonds une appellation pédagogique, tandis que fosbury est un exemple de dénomination d'une épreuve sportive en athlétisme). En gras souligné, figure la position des 7 agrégats repérés par la méthode de classification.



Une méthode de classification fait apparaître une coupure de l'arbre en sept points de vue différents sur la répartition des APS. Le premier agrégat regroupe les réponses multiples concernant la définition des objectifs, des savoirs et des caractéristiques de domaines. Nous les avons appelés les indécis. Un deuxième groupe opte pour des choix d'activités traditionnelles dans lesquels ils se spécialisent en limitant leur choix à moins de trois domaines. La dénomination se présente principalement sous la forme d'épreuve sportive comme le saut en fosbury en athlétisme ou le 2000 m pour l'endurance. Ils privilégient la maîtrise de savoir-faire. Les sports collectifs se limitent aux modalités traditionnelles et ne sont programmés ni d'APPN, ni d'APEX. L'aspect technique est dans ce cas privilégié. C'est pourquoi ce groupe est dénommé technicien. Le troisième agrégat concentre ses choix sur 4 à 5 domaines. Il favorise le savoir à partir des principes moteurs et a comme objectif la gestion de la vie future. Les activités sont plutôt présentées sous forme générique ou pédagogique. Cet agrégat se différencie d'un autre groupe qui privilégie les savoirs de type principes sportifs, fait des choix parmi les domaines traditionnels qu'ils présentent également sous la forme générique. La dénomination de didacticien rend compte de la prédominance du savoir en termes de principe à construire par l'élève. Toutefois, ces deux agrégats se distinguent par la place et le choix des APS. La séparation en didacticien de l'EPS pour les uns et didacticien des APS pour les autres reprend la distinction qu'opère Pineau en 1990 entre les deux formes de didactique. Lorsque les enseignants valorisent principalement les qualités morales à partir des domaines traditionnels, il semble possible de les qualifier de moralistes. Les deux agrégats suivants proposent des choix d'activités plus novatrices et plus diversifiées (plus de 6 domaines). Ils se différencient sur l'objectif de l'EPS et le type de savoir recherché. Pour les uns, il s'agit de privilégier les objectifs de transmission d'une culture sportive, des choix de domaines plus

variés et des modalités originales comme le base-ball en sport collectif ou hip-hop en APEX. Ces enseignants ont une vision d'ouverture culturelle des APS. Nous les dénommons les culturels. Les autres valorisent le goût pour la pratique et les qualités physiques. L'activité physique des élèves semble favorisée, aussi nous les avons qualifiés d'activistes. Nous avons ainsi dénommé les différentes classes de modalités à partir d'un objet central autour duquel elles semblent se forger : les culturels (la culture sportive), les activistes (l'activité physique), les moralistes (la morale sportive), les techniciens (les techniques sportives), les didacticiens de l'EPS (la motricité générale), les didacticiens des APS (les principes sportifs) et les indécis.

### 3.4. Les stratégies de présentation des APS

Les interviews permettent de rendre compte des justifications morales qui accompagnent ces choix et montrent que ces styles ne sont pas qu'un effet de discours, mais qu'ils éclairent les APS d'un sens éducatif différent. Les indicateurs portent sur les APS programmées, les objectifs prioritaires, le type de savoir privilégié et les références institutionnelles servant de justification. Les thèmes d'analyse concernent le rôle joué par les pratiques sportives, l'ordre de grandeur qui hiérarchise les choix d'activités et la définition du savoir. L'analyse des interviews suggère que le choix des activités s'organise autour d'une définition différente du savoir. Six types de savoir ont été mis en évidence. Nous les avons recomposés dans un tableau faisant apparaître les caractéristiques principales (cf. tableau 3). Les caractéristiques présentes le sont en termes de priorités accordées par l'enseignant à partir de valeurs que nous avons reconstruites pour leur donner du sens. L'éthique, la performance, l'action, la motricité, les principes d'efficacité et la connaissance semblent au cœur de ces logiques. Celles-ci éclairent différemment les choix des enseignants selon une cohérence d'ensemble que nous allons illustrer par des extraits d'interviews.

Tableau 3. Description des différentes orientations éducatives des APS en EPS

| Les styles d'enseignant     | Moraliste   | Culturel   | Technicien  | Didacticien des APS   | Didacticien de l'EPS   | Activiste   |
|-----------------------------|---|--|---|---|--|---|
| Nature du savoir privilégié | Éthique sportive  | Connaissance   | Savoir-faire  | Principes d'efficacité                                      | Conduite sociomotrice  | Action  |
| Ordre de grandeur           | Hiérarchie, respect   | Notoriété, reconnaissance                              | Efficacité, résultat                                      | Compétence, compréhension                                   | Collectif, généralisation  | Inspiration, plaisir                                      |
| Rôle du sport               | Modèle  | Découverte   | Performance   | Effet   | Motricité  | Épreuve   |
| Dénomination des APS        | APS traditionnelle : athlétisme, gym, natation, sport collectif | Ouverture culturelle : eutonie, base-ball, ultimate... | Épreuve sportive spécifique : fosbury, barres fixes, sol. | Famille générique d'APS : activités athlétiques, gymniques. | Domaines d'effets recherchés : activités artistiques, activités de coopération | Activité occasionnelle hors du cadre des cycles.          |
| Objectif prioritaire        | Intégrer les valeurs morales, transformer les attitudes         | Enrichir sa culture corporelle et sportive             | Maîtriser des savoir-faire efficaces                      | Comprendre les principes qui fondent l'efficacité sportive  | Se doter de principes pour apprendre et vivre dans un groupe                   | Avoir envie de pratiquer une APS, hygiène de vie sportive |
| Référence utilisée          | Discours proche : parole de l'inspection, des collègues         | Références diverses : livres, textes, élèves...        | Règlement sportif, spécialistes, revue spécialisée        | Programme des collèges 1996                                 | Schéma directeur 1993, programme des lycées 1999                               | Instructions 1967, vision globale de l'enfant             |

L'éthique est au centre de la logique du moraliste. Les pratiques sportives trouvent leur place dans l'enseignement car elles sont des modèles de valeurs morales. « *Respecter un code, des règles sportives, un code de respect des autres* » (Interview 2). Leur codification stable place les sports traditionnels en position centrale dans les programmations.

La *performance* nécessite la maîtrise de savoir-faire efficaces. La référence fédérale est incontournable pour le technicien qui se définit comme un spécialiste sportif. « *Les jeunes, ils savent même pas tenir un décimètre comme il faut* » (Interview 19). Il cultive l'expertise technique qui nécessite une spécialisation. La programmation d'épreuves précises voire de techniques particulières (crawl ou saut en fosbury) permet de concentrer l'enseignement vers une maîtrise de savoir-faire spécifiques. C'est la même logique de maîtrise qui explique la limitation de certaines programmations à peu d'activités.

L'action est au cœur de la pratique des activistes qui n'attachent pas d'importance à l'activité support à partir du moment où « *ils trempent leurs maillots* ». Le plaisir de l'action passe par l'instant et doit se renouveler rapidement. « *Il faut pas se faire d'illusion, la gym, c'est bien beau. Au bout de trois séances, ils en ont assez. L'athlé, c'est pareil. Il faut leur apporter autre chose* » (Interview 5). Toute occasion (comme une journée ensoleillée) de pratiquer une activité originale peut faire basculer l'enseignement hors du cadre des cycles programmés. Le but n'est pas un apprentissage immédiat, mesurable. Il est de donner le goût d'une pratique sportive, de proposer une hygiène de vie à long terme.

La *motricité* ou les conduites socio-motrices sont au centre de l'enseignement du didacticien de l'EPS. Ce dernier aborde un plus grand nombre d'activités en les présentant de façon plus globale. Ce qui est important, c'est la trans-

formation du sujet à travers son comportement moteur ou social. « Une production technique est dans un groupe, transmise en tant que valeur sociale-reconnue » (Goirand, 1986). Certains enseignants déstructurent complètement les activités, d'autres s'appuient sur elles pour mieux les dépasser, car c'est l'effet produit plus que le geste qui est important.

Les principes d'efficacité de l'action doivent être compris pour être compétent. Le didacticien des APS s'attache à faire construire et comprendre ces principes techniques et tactiques qui organisent la pratique sportive. Les principes relèvent d'un degré de généralité qui dépasse l'activité physique pour concerner une famille générique d'APS comme les principes tactiques en sports collectifs. « S'il a déjà compris, c'est la moitié du chemin qui est fait » (Interview 12). La pratique est un lieu d'expérimentation du savoir.

La connaissance de pratiques diverses offre une dernière orientation de l'intérêt pour les pratiques. L'EPS est l'occasion de s'aventurer dans des pratiques corporelles très diverses. Les culturels introduisent toutes sortes d'activités corporelles pour « intéresser les gamins, pour jouer sur leurs représentations » (Interview 15). Leur programmation offre un choix très important d'activités originales (euttonie, tchoukball, ultimate).

Ainsi, six types d'orientations éducatives peuvent être décrits à partir des interviews. En aucun cas, le savoir en EPS ne se limite à ces six formes d'intérêt pour la pratique sportive, comme il ne se présente pas sous ces formes exclusives pour un même enseignant. Ce ne sont que des orientations éducatives qui semblent émerger des programmations d'APS.

### 3. DISCUSSION

Le choix d'une activité physique enferme une incontournable traduction personnelle de sa valeur éducative. Toutes les activités physiques subissent un effet de style que lui sura-

joute l'enseignant lorsqu'il spécifie sa pratique dans une programmation d'activité. Selon Léziart (1997), la didactique serait la manière de « présenter, sous une autre forme, des connaissances et des pratiques dans un autre contexte ». Il semble qu'avant le traitement didactique puis pédagogique, les pratiques sportives subissent un traitement éducatif, c'est-à-dire une orientation de la pratique vers un objet de savoir particulier. Ces logiques de présentation dépassent la pratique sportive et s'inscrivent dans des logiques socialement constituées (Livian et Herreros, 1994). On peut alors comprendre pourquoi les deux classifications proposées en 1993 et en 1999 ont été rejetées par la corporation. Elles faisaient appel à des logiques motrices et scolaires (basées sur les effets de l'action ou les effets de l'apprentissage) et non à des logiques sportives qui restent la logique dominante de présentation de l'activité pédagogique. La catégorisation par domaine d'activités ne reflète pas seulement une logique spécifique à la pratique sportive, mais également une conception de l'enseignement (Amade-Escot, 1989 ; Lopez, 1998). Proposer une classification commune paraît difficile tant la définition des pratiques sportives pose des problèmes de catégorisation. Derrière toute catégorisation, existent des logiques de sens (Desrosières et Thévenot, 1988) qui s'expriment à partir des termes utilisés.

Aussi, travailler sur le sens des mots et des classifications pose le problème des mots à utiliser et des classifications à prendre en compte. Tout codage est un acte de catégorisation (Thévenot, 1979). Il a été difficile de ranger certaines réponses de façon « mécanique », malgré une définition claire des critères. Parfois, une opération de rapprochement faisant appel à un système de valeurs a été nécessaire. Les conséquences d'une telle manipulation se révèlent importantes quand il s'agit de relever un système de valeurs. En effet, comment peut-on percevoir le système de valeurs des agents, lorsque pour l'appréhender, il est impossible de ne pas surajouter celui du chercheur ?

Adopter une classification pour rendre compte du choix des enseignants, c'est prendre parti lorsque c'est justement ce préjugé qui est l'enjeu. Les activités se définissent différemment selon le mode de représentations de l'enseignant. C'est le cas des catégories comme la gymnastique et les APEX qui partagent, selon le primat de l'intention motrice ou celui de sa forme (Delga, Flambard et Le Pellec, 1991), des modalités de pratiques telles que la gymnastique rythmique (GR), le cirque et la gymnastique acrobatique. Les nouvelles activités gymniques ont été comptabilisées dans les APEX, bien qu'elles semblent renouveler également les activités du groupe gymnique. Les résultats (notamment quantitatifs) dépendent donc de la grille d'analyse construite et sont à relativiser. En effet, ils ne valent qu'en rapport à la catégorisation préalable des objets à observer. Toutefois, l'intérêt ne réside pas dans le classement lui-même, qui n'est qu'une norme (ici un usage relativement partagé), mais dans la mesure d'un écart à cette norme. C'est dans ce rapport à la norme posée au préalable que différentes configurations apparaissent. Ainsi, poser le problème des valeurs éducatives des APS conduit à se poser celui de ses propres valeurs.

## CONCLUSION

Avant de subir un traitement didactique puis pédagogique de l'activité, l'enseignant fait subir à l'activité un traitement éducatif. Il attribue un intérêt différent aux activités, qui renvoie à une définition particulière du savoir. Il puise dans son contexte différents objets sportifs pour construire l'acte pédagogique selon des logiques d'action particulières. Il peut même s'appuyer sur plusieurs logiques pour justifier sa programmation. La complexité des logiques d'action en EPS rend difficile leur mise en forme au niveau national. Cela peut expliquer la remise en cause des textes qui s'éloignent d'une vision sportive traditionnelle

relativement partagée (Marsault, 2000). La mise en évidence de ces logiques offre la possibilité de construire des compromis locaux au niveau du projet d'établissement (Dérout, 1988). Toutefois, les compromis contribuent sans doute à la reproduction d'une norme qui constitue le noyau sportif à partir desquels les accords peuvent se réaliser, au moins au niveau formel.

## BIBLIOGRAPHIE

- AMADE-ESCOT, C.** (1989). Stratégies d'enseignement en EPS. Contenus proposés, conceptions de l'apprentissage et perspectives de différenciation. In G. Bui-Xuân, *Méthodologie et didactique de l'EPS*. Clermont-Ferrand, AFRAPS, 119-130.
- ARNAUD, P.** (1986). La revue EPS et l'innovation didactique. *EP.S*, 198, 24-28.
- BERTRAND, R.** (1986). Les APS pratiquées en EPS. *EP.S*, 202, 22-24.
- BESSY, O.** (1991). Nouvelles pratiques. Sports de bases. Réflexion sur le choix des objets d'enseignement en EPS. *EP.S*, 227, 75-79.
- BLANCHET, A.** (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris, Dunod.
- BROHM, J.-M.** (1986). Pour une sociologie historique du sport. *Quels corps ?*, 30-31, 18-39.
- BROHM, J.-M.** (1991). Requiem pour l'EP. Prétextes à l'EPS. *Cahiers pédagogiques*. Toulouse, CRDP, 34-39.
- BROUSSEAU, G.** (1996). Fondement et méthode de la didactique des mathématiques. In J. BRUN, *Didactique des mathématiques*. Lausanne, Delachaux et Niestlé, 45-143.
- CHEVALLARD, Y.** (1991). *La transposition didactique. Du savoir enseignant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée sauvage.
- DELAUNAY, M.** (1992). Proposition de contenus de programmes en EPS. *EPS Académie de Nantes*, 6. Nantes, CRDP, 6-10.
- DELGA, M., FLAMBARD, M.-P. ET LE PELLEC, A.** (1991). La danse dans la culture... physique. Prétexte à l'EPS. *Cahiers pédagogiques*. Toulouse, CRDP, 102-110.
- DERLON, A.** (1989). EPS, APS et nouvelles pratiques. Une enquête dans l'Académie de Bordeaux. In G. Bui-Xuân (Éd.), *Méthodologie et didactique de l'EPS*. Clermont-Ferrand, AFRAPS, 107-118.
- DESROSIÈRES, A. ET THÉVENOT, L.** (1988). *Les catégories socioprofessionnelles*. Paris, La Découverte.
- DÉROUET, J.-L.** (1988). Désaccord et arrangements dans les collèges (1981-1986). Éléments pour une sociologie des établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, 83, 5-22.

- DURET, P.** (2001). *Sociologie du sport*. Paris, Colin.
- GHIGLIONE, R. ET MATALON, B.** (1978). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques*. Paris, Colin.
- GLEYSE, J.** (1991). La spécificité de l'EPS. Prétextes à l'EPS. *Cahiers pédagogiques*. Toulouse, CRDP, 128-130.
- GOIRAND, P.** (1986). Gymnastique. À propos d'une séance d'EPS : didactique et pédagogie. EP.S, 200, 45-49.
- LÉZIART, Y.** (1997). Savoir savant et transposition didactique. STAPS, 42, 59-70.
- LIVIAN, Y.-F. ET HERREROS G.** (1994). Une nouvelle grille des organisations ? *Revue française de gestion*, 52, 12-15.
- LOPEZ, R.** (1998). Groupes d'activités et compétences en EPS. EP.S, 272, 71-74.
- LORET, A.** (1996). *Génération glisse. La révolution du sport des « années funs »*. Paris, Autrement.
- MARSAULT, C.** (2000). *Enjeux d'une définition socio-juridique de l'éducation physique et sportive*. Lille, Presses universitaires du Septentrion.
- PARLEBAS, P.** (1991a). Regards actuels sur le sport et l'EP. Prétexte à l'EPS. *Cahiers pédagogiques*. Toulouse, CRDP, 18-24.
- PARLEBAS, P.** (1991b). Didactique et logique interne des APS. EP.S, 228, 9-14.
- PINEAU, C.** (1993). L'application de l'Arrêté du 24 mars 1993 relatif au bac et autres examens de l'éducation nationale. EP.S, 243, 57-60.
- PINEAU, C.** (1990). *Introduction à une didactique de l'EPS*. Dossier EPS n° 8. Paris, Éditions EP.S.
- POGGI-COMBAZ, M.-P.** (2002). L'illusion d'une éducation corporelle commune. *L'Année sociologique*, Vol. 52-2, 479-505.
- RENÉ, B.X.** (1995). *À quoi sert l'EPS ?* Actes du colloque de Poitiers. Dossier EPS n° 29. Paris, Éditions CRUSE-EP.S.
- ROCHE, J.** (1991). EPS : de la programmation vers une planification didactique des APS. EP.S, 229, 72-74.
- ROUZIÉS, C.** (1997). La mise en œuvre des nouveaux programmes d'EPS. EP.S, 267, 39-41.
- STRYJAK, G.** (1998). Les parcours en natation : une autre occupation de l'espace piscine. *EP Strasbourg*, 7, 6-9.
- THÉVENOT, L.** (1979). Une jeunesse difficile ; les fonctions sociales du flou et de la rigueur dans les classements. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 26-27, 3-18.
- THÉVENOT, L. ET BOLTANSKI, L.** (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris, Gallimard.
- THÉVENOT, L., CONEIN, B. ET DODIER, N.** (1993). *Les objets dans l'action*. Paris, Éditions EHESS.
- THIBAUT, J.** (1987). *Sports et éducation physique (1870-1970)*. Paris, Vrin.
- VIVÈS, J.** (1996). De nouveaux programmes d'EPS. Le professeur d'EPS, un entraîneur polyvalent ? EP.S, 261, 65-66.

## ZUSAMMENFASSUNG : Lehrpläne im Sportunterricht: die Formalisierung des Sports

Trotz der normativen Zwänge, die auf dem Lehrer lasten, ist die Präsentation des Sports zusätzlich zur didaktischen und pädagogischen Aufbereitung durch den persönlichen Stil der Lehrkraft gekennzeichnet. Die Analyse der Lehrpläne zeigt die Existenz unterschiedlicher erzieherischer Logiken, die nicht direkt vom Kontext oder der Aktivität selbst abhängen. Um zu diesen untergeordneten erzieherischen Strategien zu gelangen, darf man nicht die Auswahl der Aktivitäten getrennt betrachten, sondern muss die verschiedenen Konfigurationen der Praktiken berücksichtigen, die dann die unterschiedlichen Sinngebungen des Wissens im Bereich des Sportunterrichts offen legen.

**SCHLAGWÖRTER :** Sportunterricht, Sport, Lehrpläne, pädagogischer Nutzen, Begründung.

## RIASSUNTO : Le programmazioni in EFS : la messa in forma delle AFS

Malgrado degli obblighi normativi che pesano su di lui, l'insegnante presenta le attività sportive con uno stile personale che si aggiunge alla loro messa in forma didattica e pedagogica. L'analisi delle programmazioni rivela l'esistenza di differenti logiche educative, che non dipendono direttamente dal contesto o dall'attività stessa. Per accedere alle strategie educative sottostanti, bisogna non prendere in considerazione separatamente le scelte di attività, ma osservare le differenti configurazioni delle pratiche che evidenziano dei registri di senso specifico del sapere in educazione fisica.

**PAROLE CHIAVE :** EFS, giustificazione, programmazione, sport, utilità pedagogica.

**RESUMEN : Las programaciones en Educación Física: la formación de las Actividad Física y Deportiva**

A pesar de las normas limitantes que pesan sobre el profesor, este presenta las actividades deportivas en un estilo personal que se suma a la formación de estas, de manera didáctica y pedagógica. El análisis de las programaciones revela la existencia de distintas lógicas educativas que no dependen directamente del contexto o de la actividad en sí. No se trata de tomar separadamente la elección de la actividad para acceder a las estrategias educativas sub-yacentes, mas bien observar las diferentes configuraciones de las prácticas que ponen en evidencia los registros de los sentidos específicos del saber en educación física.

**PALABRAS CLAVES :** Educación física, deporte, programación, utilidad pedagógica, justificación.