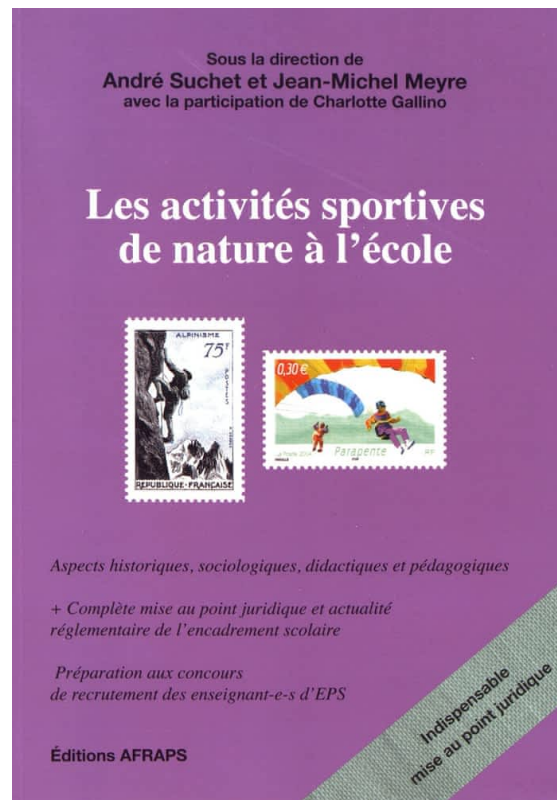


Petiot, O. (2018). La place des pratiques de pleine nature en EPS depuis la fin du XIXème siècle : une évolution soumise aux choix de l'école. In. A. Suchet & J-M. Meyre, Les activités sportives de nature à l'école. AFRAPS.



La place des pratiques de pleine nature en EPS depuis la fin du XIXème siècle : une évolution soumise aux choix de l'école

Oriane Petiot
UFR STAPS de l'Université Rennes 2

1. Introduction

Dès les Instructions Officielles (IO) de 1959, il est dit qu'au cours des séances de plein-air, « *il faut échapper délibérément au cadre rigide de la leçon d'EP* » puisque, partant de cet ensemble d'activités s'offrent enfin la liberté des contacts avec la nature, la recherche du dépaysement et la découverte du milieu. Dans cette perspective, il semble que les pratiques de pleine nature aient été promues en EPS pour l'alternative qu'elles offrent à l'enseignement classique. Toutefois, ces pratiques paraissent scolarisées à certaines conditions. Selon Attali et Saint-Martin (2004), c'est au moment où elles perdent leur essence culturelle en adoptant des formes sportives plus classiques, qu'elles sont introduites en EPS. Leur dénaturalisation accélérerait donc leur prise en charge par l'école. Dès lors, quelle place ont eu les pratiques de pleine nature en EPS depuis la fin du XIXème siècle et dans quelle mesure cette place a-t-elle été soumise aux choix opérés par l'école ?

Ce questionnement renvoie à un débat plus large concernant la place de l'élève en EPS, et plus généralement à l'école. De manière indéniable et de façon accrue à mesure que l'on approche de

Petiot, O. (2018). La place des pratiques de pleine nature en EPS depuis la fin du XIX^{ème} siècle : une évolution soumise aux choix de l'école. In. A. Suchet & J-M. Meyre, Les activités sportives de nature à l'école. AFRAPS.

la fin du XX^{ème} siècle, il s'agit pour l'institution scolaire de rendre les élèves aptes à se construire de manière autonome. Selon Jacquard (1986), l'objectif premier de l'éducation est de « *révéler à un petit homme sa qualité d'homme, de lui apprendre à participer à la construction de l'humanité et pour cela l'inciter à devenir son propre créateur (...) et non un sujet qui subit sa fabrication* » (p. 212-213). Dans cette perspective, les pratiques de pleine nature, qui invitent le pratiquant à gérer l'incertitude du milieu et à s'adapter à l'environnement qui l'entoure, peuvent constituer un objet d'enseignement majeur. Malgré tout, dans une logique plus foucauldienne, l'école constitue aussi une institution qui tend à quadriller les corps, pour les soumettre à des normes plus ou moins explicites, en accord avec des valeurs d'effort, de sérieux et de rigueur (Vigarello, 1978). Dans cette acception, les pratiques de pleine nature qui, dans leur conception originelle, véhiculent des valeurs liées au plaisir, au vertige et à la liberté, ne seraient pas en concordance avec les choix de l'école.

Dans une perspective socio-historique, Bessy et Mouton (2004) ont analysé l'évolution des pratiques de pleine nature au cours du XX^{ème} siècle. Selon eux, nous parlons d'activités de plein-air jusqu'aux années 1970, puis d'activités physiques de pleine nature (APPN) dans les années 1980, et enfin, de sports de nature dans la période récente. Ainsi, les pratiques de pleine nature englobent, sans s'y réduire, la notion d'APPN, qui constitue l'appellation la plus couramment usitée, notamment dans le milieu scolaire.

Dans le texte d'accompagnement aux Programmes du collège (1997), les APPN sont définies comme des « *activités se caractérisant par un déplacement avec ou sans engin, dans un milieu de pleine nature ou le reproduisant. Ce milieu est complexe, varié, parfois variable, souvent imprévu, rarement standardisé. La motricité mise en jeu dans ce milieu nécessite plus particulièrement un codage des informations, un contrôle des émotions et une maîtrise des risques éventuels* ». De manière indéniable, cette définition s'ancre dans la spécificité des années 1990 avec le développement des structures artificielles d'escalade et le souci d'inclure les spécificités régionales, notamment en termes de moyens scolaires humains et matériels. Toutefois, certains termes utilisés dans cette définition soulignent des alternatives fortes. En effet, parler de « milieu de pleine nature ou le reproduisant » ou de « risques éventuels » traduit la volonté scolaire d'inclure les pratiques comme l'escalade en milieu artificiel et, plus généralement, de rendre hypothétique la présence du risque dans la pratique. Dans une logique plus originelle, la présence de risque à maîtriser constitue pourtant un élément indissociable de la pratique. Dans cette même acception, ces activités se définissent au cours du XX^{ème} siècle par rapport au milieu naturel, support de leur enseignement. Tout site naturel étant unique, il ne peut être conçu d'une manière artificielle (Saint-Martin, 2014). Ces tensions autour de la définition même des APPN présuppose le débat sur la place des pratiques de pleine nature enseignées à l'école.

La « place » à l'école suppose la scolarisation des pratiques de pleine nature, qui peut être analysée à travers deux facettes.

La première, de l'ordre du factuel, se rapporte à la programmation effective ou non des pratiques de pleine nature dans les Programmes d'EPS. Cette programmation peut être « théorique » (inscrite dans les Programmes officiels par les législateurs) ou « effective » (réellement proposée par les enseignants d'EPS). A ce titre, des écarts peuvent exister entre les curricula formels et les curricula réels (Perrenoud, 1993), au sein de l'institution complexe qu'est l'EPS, qui ne saurait se réduire à des Textes Officiels ou à des programmes. Elle est constituée de concepteurs (publications),

Petiot, O. (2018). La place des pratiques de pleine nature en EPS depuis la fin du XIX^{ème} siècle : une évolution soumise aux choix de l'école. In. A. Suchet & J-M. Meyre, Les activités sportives de nature à l'école. AFRAPS.

d'acteurs, qu'ils soient formateurs ou de terrain, de courants s'opposant, s'affrontant ou se critiquant (Gleyse, 1999). Depuis la fin du XIX^{ème} siècle, les pratiques de pleine nature n'ont donc pas nécessairement la même place si l'on se situe du point de vue des législateurs, des concepteurs ou encore des praticiens de l'EPS.

La seconde, plus implicite, est du registre des valeurs. Il s'agit de mettre en lumière les manières dont ces pratiques sont enseignées en conformité plus ou moins forte avec les valeurs de l'orthodoxie scolaire (Arnaud, 1990) : effort plutôt que plaisir, raison plutôt qu'émotion, respect et non détournement des règles *etc.* En tant que discipline scolaire chargée de transmettre des techniques corporelles données dans le cadre des horaires obligatoires de la scolarité (Liotard, 1993), l'EPS est amenée à légitimer sa place à l'école par cette mise en forme scolaire. Malgré tout, Ulmann (1992) insiste sur l'importance de l'EPS comme « phénomène de culture », qui, de fait, ne peut faire fi des évolutions sociales. L'essor considérable des pratiques de pleine nature, justement pour ce qu'elles offrent de contre-culturel, de lutte contre les valeurs sociales traditionnelles (confort, repli sur soi, rigueur, autorité...), ne peut ainsi être éludé. La place des pratiques de pleine nature à l'école doit donc être analysée quantitativement, mais aussi qualitativement, pour caractériser la nature de certaines évolutions au sein de cette tension entre choix de l'école et transformations sociales.

L'objet de ce chapitre est de montrer que les pratiques de pleine nature ont acquis une place importante en EPS, jusqu'à devenir obligatoires dans le parcours de formation scolaire, en cohérence avec des objectifs tournés vers la libération et le plaisir des élèves mais aussi leur adaptation au monde qui les entoure. Toutefois, cette place des pratiques de pleine nature doit être relativisée, en ce sens qu'elle reste restreinte durant les leçons d'EPS, en comparaison à la place considérable qu'elles acquièrent dans la société. Lorsqu'elles sont enseignées, les pratiques de pleine nature prennent des formes traditionnelles, loin de leur essence, traduisant une véritable mise en forme scolaire.

De la fin du XIX^{ème} siècle à la fin des années 1950, la place des pratiques de pleine nature en EP peut être considérée comme récréative et subterfuge. En effet, la scolarisation des pratiques de pleine nature est instaurée en EP pour offrir un cadre plus libertaire aux élèves permettant de favoriser leur bien-être et de forger leur caractère. Toutefois, les pratiques de pleine nature restent peu présentes sur le terrain, écrasées par le poids d'un enseignement de techniques corporelles puis sportives cadrant l'activité des élèves. Elles apparaissent ainsi davantage comme un prétexte à l'effort.

De la fin des années 1950 aux années 1980, la place des pratiques de pleine nature est croissante en EP mais restreinte. Désormais inscrites dans les Textes Officiels, elles se développent indéniablement en écho à leur explosion dans la société. Toutefois, la scolarisation des pratiques de pleine nature reste au second plan, en comparaison à celle des sports de base, plus compatibles avec les valeurs de l'école. Elles sont finalement enseignées à condition de subir une mise en forme sportive.

Des années 1980 à nos jours, les pratiques de pleine nature deviennent obligatoires en EP, sous-tendant une place plus reconnue mais insidieusement détournée. La scolarisation des pratiques de pleine nature fait partie de l'offre de formation des élèves pour favoriser leur ouverture culturelle et leur plaisir, tout en sollicitant leur adaptation aux nouvelles exigences de la société. Toutefois, les pratiques de pleine nature sont enseignées à condition d'entrer en concordance avec les valeurs de l'école et restent peu présentes, sur le terrain, par rapport aux APSA plus traditionnelles.

2. Fin du XIX^{ème} siècle à la fin des années 1950 : une place récréative mais subterfuge des pratiques de pleine nature à l'école

De la fin du XIX^{ème} siècle à la fin des années 1950, la scolarisation des pratiques de pleine nature est instaurée en EP pour offrir un cadre plus récréatif aux élèves permettant de favoriser leur bien-être et de forger leur caractère.

Suite à une période militaire, la mainmise des médecins sur l'EP fait basculer la discipline dans une période médicale. Chailley-Bert, qui dirige l'ENEP jusqu'en 1935, considère l'EP comme un médicament : à dose insuffisante, elle est inactive, à dose excessive elle est nuisible (Chailley-Bert, Merklen et Fabre, 1943). Les sciences qualifiées de « dures » telles que l'anatomie et la physiologie constituent l'appui fondamental de l'EPS et les médecins semblent considérer qu'en gymnastique seulement, nous pouvons créer l'exercice adapté à l'individu. Le sport, lui, ne peut être considéré comme un moyen d'éducation rationnel (Haure, 1950). Dans cette optique de santé, dès 1923, les législateurs sont d'avis que toute leçon d'EP doit être donnée en plein-air ou dans un préau largement ouvert. Cette orientation est poursuivie en 1938, puisqu'ils expriment la volonté d'inspirer aux enfants le « goût de la culture corporelle et de la vie en plein-air ». Le plein-air s'impose ainsi d'abord comme un moyen potentiel de favoriser la santé des élèves.

Mais il est intéressant de constater que, sous l'impulsion de certains concepteurs, cette place accordée aux pratiques de pleine nature par les législateurs est également associée au désir de favoriser la liberté des élèves. Dans les Instructions Ministérielles (IM) de 1945, il est ainsi stipulé que les séances de plein-air sont propres à « susciter chez l'enfant le besoin d'évasion vers la pleine nature », vers une vie répondant à « l'instinctive tendance des jeunes à la liberté ». Plus généralement, cette période est marquée par l'instauration et le maintien de la demi-journée de plein-air, une fois par semaine pour tous les élèves. Or, par l'intermédiaire de Loisel, une sensibilisation aux besoins psychologiques des élèves fait son entrée en EP. L'auteur, qui prend en 1935 le relais de Chailley-Bert à la direction de l'ENEP, se positionne en faveur d'une prise en compte supérieure des émotions des élèves. Les pratiques de pleine nature en sont pour lui un moyen : « *éducation physique veut dire éducation naturelle... Il reste donc à procurer à l'enfant et à l'adolescent un bain quotidien d'air, d'eau et de lumière. Il reste à leur donner plusieurs heures chaque jour et plusieurs jours chaque mois l'occasion de s'ébattre en liberté, à l'ombre des grands arbres, sur des pelouses verdoyantes...* » (Loisel, 1935). L'influence d'Hébert (1912), qui promeut un retour à la nature raisonné et adapté aux conditions de la vie sociale, est également à noter. Il propose une « méthode naturelle » qui consiste en des séances en « parcours naturels » favorisant « l'aventure motrice » et des leçons « en plateau » ou « en grand stade complet » qui se déroulent en plein air.

Cette place croissante accordée aux pratiques de pleine nature en EP s'inscrit en outre dans un contexte social favorable. L'arrivée au pouvoir du Front Populaire en 1936, et avec lui une politique des congés payés et de la promotion des loisirs, amène à une démocratisation croissante de ces activités. Lors de son discours du 10 juin 1936 sur le sport et les loisirs, Léo Lagrange confie en effet que son but est « *de permettre aux masses de la jeunesse française de trouver dans la pratique des sports, la joie et la santé et de construire une organisation des loisirs telle que les travailleurs puissent trouver une détente et une récompense à leur dur labeur* ». Plus tard s'engage une première voie d'institutionnalisation des pratiques de pleine nature avec la création en 1945 de la Fédération Française de la Montagne et de l'Escalade. Plus largement, en juin 1946, le Conseil National de la Résistance organise la réunion à Paris du Congrès National du Sport et du Plein air. Dans son

rapport consacré au plein air, la 25^{ème} commission de ce congrès définit les activités de pleine nature selon trois critères : (1) s'effectuant dans un cadre naturel, ces activités résultent d'une action de l'homme pouvant s'accompagner d'adjuvants mécaniques (mais sans usage de moteurs) ; (2) elles n'ont pas pour objet la compétition et la performance ; (3) elles reposent sur des techniques de séjour comme le camping, les auberges de jeunesse, à la rigueur l'hôtel. L'ensemble de ces éléments sont susceptibles d'expliquer l'essor des pratiques de pleine nature à cette époque, sous des formes essentiellement récréatives et libertaires.

Toutefois, les pratiques de pleine nature restent peu présentes dans les leçons d'EP, écrasées par le poids d'un enseignement de techniques corporelles puis sportives cadrant l'activité des élèves, et apparaissent davantage comme un prétexte à l'effort.

En dehors des techniques corporelles impulsées par les médecins, ce sont les techniques sportives qui s'imposent progressivement durant cette période, sous l'égide de Baquet (1942) et des tenants d'un sport éducatif. Les législateurs autorisent dès 1945 un « entraînement normal » pour les élèves classés dans le groupe physiologique n°1 tandis qu'ils proposent, dans l'arrêté du 21 février 1945, une évaluation sportive susceptible d'orienter profondément les pratiques : courses de 60 m, sauts, lancer de poids et grimper de corde pour les garçons de moins de 16 ans, et courses de 60 m, sauts et lancer d'adresse pour les filles. Dans les pratiques, les enseignants semblent en effet prendre progressivement appui sur les techniques sportives. De 1950 à 1952, sur un total de 57 articles didactiques publiés dans la Revue EPS, 65 % sont d'ailleurs favorables à la méthode sportive (Terret, 2002).

Nous constatons que les pratiques de pleine nature ne figurent pas dans cette évaluation sportive, jugées davantage comme un moyen détourné de susciter l'effort. Les législateurs stipulent en effet en 1945 que les élèves, « stimulés par le grand air et le milieu naturel », sont plus « disposés à l'effort » qu'au cours de leçons données dans l'établissement. Hébert (1930) lui-même présente l'arrivée du sport et du jeu, notamment en plein-air, comme des subterfuges permettant de former l'élève « comme à son insu, comme par ruse, d'une manière détournée ». Les pratiques de pleine nature font ainsi figure de leurre, pour faire accepter aux élèves les exigences qui leur sont imposées. D'ailleurs, l'évolution des techniques corporelles vers les techniques sportives ne peut faire figure d'un assouplissement de la discipline imposée aux élèves. Comme le dit Terret (1999), certains sports sont justement utilisés en EP à cette époque car ils apparaissent comme les plus proches des formes traditionnelles de la gymnastique, que ce soit sur le plan de la technique gestuelle que sur les valeurs promues par l'école (sérieux, rigueur, effort...). Roger et Bavazzano (2012) décrivent ce phénomène en prenant l'exemple de l'athlétisme, qui renvoie selon eux à des valeurs attendues dans l'institution scolaire (effort et mesure). Contrairement à d'autres pratiques présentées comme une alternative potentielle à l'EP traditionnelle, l'athlétisme s'inscrirait donc plutôt dans la continuité.

Outre la nature des pratiques enseignées en EP, les pédagogies de l'époque, faites de démonstrations, de réalisations globales et de corrections jusqu'à l'obtention d'une réplique conforme au modèle (Gomet, 2012), témoignent de la vision stoïcienne de l'école. A l'instar de Demeny (1924), « le plaisir tue plus de gens que le travail ». C'est le travail qui est la source du bonheur et de la vertu, tandis que l'oisiveté engendre tous les vices. Dans un tel contexte, les pratiques de pleine nature, associées à une logique ludique et récréative, n'ont de place que pour faire accepter le travail, loin de la recherche d'un plaisir hédonique.

Finalement, cet usage des pratiques de pleine nature est d'autant plus assumé par l'école qu'il rentre

Petiot, O. (2018). La place des pratiques de pleine nature en EPS depuis la fin du XIX^{ème} siècle : une évolution soumise aux choix de l'école. In. A. Suchet & J-M. Meyre, Les activités sportives de nature à l'école. AFRAPS.

en concordance avec certains propos du rapport publié en 1946 par la 25^{ème} commission du Conseil National de la résistance : « *au plein air de redonner à tous, même aux moins doués, le goût de l'effort, de développer la résistance à la fatigue, d'éduquer les facultés d'adaptation, de procurer une heureuse occasion de détente psychique, d'élever grâce à sa souplesse d'adaptation le niveau général de la population* ». Dans cette perspective, les pratiques de pleine nature semblent plus adaptées aux valeurs véhiculées par l'institution scolaire. En outre, ce même rapport stipule que les activités de plein-air incitent les pratiquants à se pencher sur « le modèle des sciences naturelles ». Nous pouvons faire l'hypothèse que ces propos traduisent une ébauche de rationalisation des pratiques de pleine nature, susceptible de correspondre à une école soucieuse de ses appuis scientifiques. Dès lors, nous comprenons pourquoi la place accordée aux pratiques de pleine nature à cette époque connaît un essor mesuré, sous une forme récréative et comme prétexte à l'effort.

3. Fin des années 1950 aux années 1980 : une place croissante mais restreinte des pratiques de pleine nature à l'école

De la fin des années 1950 aux années 1980, les pratiques de pleine nature acquièrent une place croissante jusqu'à être inscrites dans les textes officiels, en écho à leur explosion dans la société. Plusieurs éléments témoignent d'une place croissante des pratiques de pleine nature en EP. D'une part, de façon structurelle, elles sont explicitement inscrites comme faisant partie de l'offre de formation des élèves à partir des IO de 1967. Dans ces textes figure pour la première fois la catégorie « maîtrise du milieu », qui inclut les pratiques de pleine nature comme les randonnées, les parcours de toute sorte, l'escalade, le nautisme, l'aviron, le ski, le patinage *etc.* D'autre part, de façon ponctuelle, les pratiques de pleine nature se font aussi une place à l'école par l'intermédiaire des « classes de neige », qui se développent dès les années 1950 avec des élèves de Vanves (Laffage-Cosnier, 2013). Jusqu'à la fin des années 1980, de nombreuses autres classes suivront cet exemple. Les réformes du temps de travail des enseignants, en particulier l'instauration du 1/3 temps pédagogique en 1969, puis celle du mi-temps pédagogique à titre d'expérimentation dans certaines écoles, encouragent ces sorties hors de l'école où sont pratiquées les activités de pleine nature.

Plus encore, cette évolution en faveur des pratiques de pleine nature s'inscrit dans un contexte d'émergence de paradigmes scientifiques alternatifs aux sciences « dures ». Il devient incontournable d'accorder de l'importance à la psychologie des élèves. En parallèle, des expériences pédagogiques sont menées au niveau international puis en France, pour sensibiliser les éducateurs à la place de l'enfant dans le système éducatif. A titre d'exemples, nous pouvons citer l'expérience Libres enfants de Summerhill (Neil, 1960), qui donne le primat au plaisir gratuit des élèves, ou encore la création de l'Association Montessori France en 1950, qui développe l'idée d'une nécessaire centration sur le développement de l'enfant pour limiter ce qui l'entrave. En EPS, Parlebas (1967) explique que le regard se détache du mouvement pour se tourner vers l'être qui se meut. Selon lui, la discipline accomplit ainsi sa révolution copernicienne avec un demi-siècle de retard. Dans une telle perspective, il semble que les pratiques de pleine nature, qui véhiculent des valeurs de communion avec la nature, de bien-être et de plaisir, deviennent plus légitimes pour l'institution scolaire. Plus qu'une évolution venue de la sphère scientifique et pédagogique, le nouveau rapport à l'enfant s'institue par nécessité, dans une période de massification scolaire où les enseignants sont amenés à travailler au sein de classes plus mixtes et hétérogènes (Gomet, 2012). Si réellement l'EPS s'impose comme un authentique et important domaine de l'éducation

générale (IO de 1967), elle se doit de tenir compte des mutations du public scolaire en adaptant ses contenus et ses formes de pédagogies.

La place croissante des pratiques de pleine nature en EP peut également s'expliquer par leur essor considérable dans la société des années 1970, sous des formes tant sportives que non institutionnalisées. Lemonnier (2010) souligne que pour la jeunesse française des sixties, le sport recouvre d'autres valeurs ou modes de pratique que ceux du sport traditionnel, sorte de « contre-culture » naissante, organisée autour de pratiques peu compétitives, de loisirs ou de vacances. C'est ainsi que les loisirs, notamment de plein-air, deviennent une occasion de création de valeurs, un nouveau gage de bonheur et d'épanouissement. A partir des années 1970, nous notons même une croissance trois fois plus importante des fédérations non olympiques que des fédérations olympiques, de sorte à pouvoir parler d'une véritable transformation de « l'espace des sports » (Pociello, 1981).

Dans le cadre du sport fédéral, la reconnaissance sociale apportée à certaines figures du sport de haut niveau comme le skieur Jean-Claude Killy, mais aussi l'alpiniste Maurice Herzog, a nécessairement pesé. Ce dernier, sous-secrétaire d'état aux sports sous De Gaulle de 1963 à 1966, s'est imposé comme un initiateur majeur du développement des pratiques de pleine nature dans la société et en EP. Sa politique en faveur du développement des bases de loisirs, maintenue sous la présidence de Pompidou, a permis une démocratisation de ces pratiques. Joseph Comiti, Secrétaire d'Etat à la Jeunesse et aux Sports de Pompidou, a d'ailleurs poursuivi cette initiative en demandant aux préfets de régions de « *jeter les bases du recensement des sites favorables à l'implantation des bases de plein air et de loisirs et plus particulièrement des plans d'eau existants ou à créer* » (Circulaire du Secrétaire d'État à la Jeunesse et au Sport du 20 mai 1970). Ces infrastructures participent d'un développement des pratiques de pleine nature dans une société marquée par une succession de réformes sur le temps libre Français, à l'image de la convention collective des usines Renault en 1955, qui accorde 18 jours ouvrables de congés payés aux employés, ou encore des quatre semaines de congés payés accordées par les usines Dassault à partir de 1956. En 1982, sous la 5^{ème} République, le Parlement vote la semaine de 39h et la cinquième semaine de congés payés. Dès lors, ces mutations opérées dans la société participent d'un essor des pratiques de pleine nature en France, suivi par l'EPS à travers des évolutions structurelles comme ponctuelles.

Toutefois, la scolarisation des pratiques de pleine nature reste finalement au second plan en comparaison à celle des sports de base, plus compatibles avec les valeurs de l'école, à moins de subir une mise en forme sportive.

En 1980, Crevoisier et Vernet (1980) notent que, pour l'académie de Besançon, propice aux activités extérieures en raison de ses montagnes et de ses forêts, les pratiques de pleine nature représentent seulement 2% des activités effectivement enseignées en EPS. Un décalage se creuse alors entre l'essor considérable des pratiques de pleine nature dans la société et celles qui sont effectivement proposées en EPS. En fait, d'après Hoibian (2000), les connotations de détente et de plaisir associées à ces activités ont probablement suscité des résistances de la part d'une institution scolaire attachée aux valeurs de sérieux et à l'indispensable pénibilité des apprentissages techniques (Denis, 1997). Cet « esprit plein-air », associé à des valeurs contre- culturelles de lutte contre la société traditionnelle, l'autorité et la rigueur, au profit d'une communion avec la nature et d'une prise de risque extrême dans une vie de vagabondage, se retrouve dans le film Valley Uprising (2016). Nous y suivons les grimpeurs pionniers de l'escalade en grandes voies dans le Yosemite à partir des années 1950. Ces valeurs véhiculées par les pratiques de pleine nature sont

aux antipodes de celles que l'institution scolaire souhaite transmettre à ses élèves.

L'idée désormais admise est que « *le sport doit, dans la majorité des cas, tenir la plus grande place* » (IO de 1967). Ce choix implique une mise à distance avec les pratiques de pleine nature au profit d'une sportivisation accrue de l'EPS. Cette évolution s'explique par un certain nombre d'éléments, parmi lesquels figurent les changements en termes de formation des enseignants. Saint-Martin et Caritey (2006) notent au sein du diplôme de maître d'EPS l'émergence de contenus résolument sportifs, répartis en quatre séries d'épreuves (épreuves techniques individuelles, épreuves écrites, épreuves orales, épreuves de pédagogie pratique). Plus de la moitié de l'admission à la maîtrise d'EPS est donc déterminée par la possession de savoir-faire inhérents aux techniques sportives. Amade-Escot (1993) avançait déjà cette idée en affirmant qu'à cette période, les compétences requises au CAPEPS sont liées majoritairement à l'apprentissage de techniques sportives, notamment pour les « sports de base ». Plus encore, les concurrences entre enseignants et maîtres ne font qu'augmenter cette sportivisation. Tous les corps enseignants se retrouvent dans un même lieu avec des missions identiques et chacune des catégories envisage de gravir les échelons de la reconnaissance scolaire en tentant de faire la preuve de compétences exclusives et surtout adaptées à l'institution (Attali et Saint-Martin, 2004).

Cette évolution de l'EP, enfantée par les IO de 1967, marque les limites d'un enseignement démocratisant en s'appuyant majoritairement sur le modèle sportif sélectif et inégalitaire emprunté au milieu fédéral (Attali et Saint-Martin, 2004). Alors que l'enfant devient un réceptacle à normaliser, la technique sportive est placée au centre du système éducatif (Gleyse, 2004). Bien que la sémantique ait pu évoluer depuis cette période, nous constatons l'existence de certains propos péjoratifs formulés à l'encontre d'élèves ne correspondant pas au modèle du « garçon sportif » valorisé à l'époque. Vayer (1971) publie par exemple un article dans la revue EPS intitulé « Le dialogue corporel, base de l'éducation des enfants débiles profonds ». L'étude des revues professionnelles, comme la revue EPS, constitue plus largement un indicateur de l'évolution de l'EPS en faveur des techniques sportives. Durant cette période, de nombreux articles proposent en effet des analyses techniques des comportements des champions (Lebrun, 2006). Cette orientation inclut également les pratiques de pleine nature. Par exemple, en canoë kayak, Dransart propose en 1966 un article intitulé « L'esquimautage en canoë », centré sur la technique adéquate à réaliser plutôt que sur l'enfant qui la réalise. Joubert, Berthet et Rossi (1967) invitent quant à eux les enseignants à expérimenter une méthode mettant au centre le braquage en ski. En fin de compte, la place des pratiques de pleine nature en EPS reste restreinte à cette époque, en décalage avec l'explosion de leur influence dans la société. Lorsqu'elles sont enseignées, les pratiques de pleine nature subissent une mise en forme sportive, comme en témoigne la transformation de la demi-journée de plein-air en demi-journée de sport en 1961.

4. Années 1980 à nos jours : une place reconnue mais détournée des pratiques de pleine nature à l'école

Des années 1980 à nos jours, la scolarisation des pratiques de pleine nature devient obligatoire, pour favoriser l'ouverture culturelle et le plaisir des élèves, tout en sollicitant leur adaptation au monde qui les entoure.

Les législateurs de l'EPS inscrivent pour la première fois, dans les Programmes de 1985 et 1986, les activités de pleine nature comme un groupement d'activités à part entière. Cette orientation est reprise en 1996 jusqu'aux objectifs généraux de l'EPS, selon lesquels il s'agit d'« *apprendre à agir*

en sécurité pour soi, pour les autres dans les activités et milieux les plus variés, notamment dans un milieu de pleine nature ou reproduisant celui-ci ». A partir des années 2000, qui voient l'apparition de la composante culturelle n° 2 « Adapter ses déplacements aux différents types d'environnement » puis de la composante propre n°2 « Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains », les pratiques de pleine nature (notamment l'escalade, la course d'orientation et le kayak) figurent dans l'ensemble commun des activités obligatoirement enseignées aux élèves. Tout est fait pour que les élèves soient amenés à s'adapter à l'environnement qui les entoure dans une société où les « individus incertains » (Erhenberg, 1991) se développent en réponse à une fuite des institutions donnant davantage de responsabilités aux citoyens (Lipovetsky, 1993). Cette évolution s'accompagne d'une revalorisation des pratiques de pleine nature dans les concours de recrutement des enseignants d'EPS. Aujourd'hui, « La scolarisation des pratiques de pleine nature » est un item au programme de la première épreuve écrite du CAPEPS, et l'escalade, la course d'orientation et le kayak font partie des APSA supports de ses épreuves orales. L'escalade est au programme de l'oral 2 et de l'oral 3, et la course d'orientation est au programme de l'oral 4 de l'Agrégation Externe d'EPS. Enfin, l'escalade et la course d'orientation sont au programme de l'oral 1 et l'escalade est aussi au programme de l'oral 2 de l'Agrégation Interne d'EPS.

Un certain nombre d'éléments peuvent expliquer ces évolutions. Premièrement, les recherches en EPS et en sciences de l'éducation sont venues questionner, dans la période récente, la place accordée à l'élève et à son plaisir au sein de l'institution scolaire. Dans la lignée de certains concepteurs comme Gilles Bui-Xuan ou Jacques Gleyse, puis du « groupe plaisir » formé au sein de l'Association des Enseignants d'EPS (AEEPS), de nombreux auteurs se montrent favorables à une revalorisation du plaisir des élèves en EPS. Pour Delignières et Garsault (2004), la construction d'une relation de plaisir à la pratique des APSA doit même être considérée comme l'acquisition fondamentale en EPS. En outre, des recherches rapportant des résultats d'enquêtes sur le point de vue des élèves sur l'EPS émergent, participant d'une remise en cause de programmations d'activités jugées trop traditionnelles en EPS. C'est le cas de l'étude sociologique menée par Combaz et Hoibian (2010), dans laquelle sont recensés les souhaits d'élèves en termes de pratiques sportives en EPS. Les auteurs montrent que les choix des élèves s'orientent massivement vers les pratiques de pleine nature : 86,8 % souhaitent en pratiquer dans le cadre scolaire (tous types d'établissement confondus). Et ceci concerne aussi bien les filles (87,1 %) que les garçons (86,5 %). Compte tenu des résultats, les pratiques de pleine nature constitueraient un moyen de favoriser l'engagement et la réussite des filles au sein d'une EPS « faite pour les garçons » (Davisse, 1989). Au-delà des élèves, une enquête nationale montre que certaines pratiques de pleine nature attirent fortement les femmes : 55 % pour la randonnée en montagne, 59 % pour le ski et le surf et 62 % pour les sports de nature nautiques (Ministère de la jeunesse et des sports et de la vie associative, INSEE et INSEP, 2005, p. 124). Même dans le sport institutionnalisé, la proportion de femme est relativement haute en comparaison à d'autres pratiques, puisque la FFME compte en 2016 près de 100000 licenciés dont 42% de femmes.

Cette revalorisation de la place des pratiques de pleine nature dans les programmations d'EPS s'explique ainsi également par le contexte social récent, dans lequel nous assistons à une explosion des pratiques de pleine nature et à l'apparition d'un nouvel esprit « plein-air ». Ce dernier devient une figure emblématique du sport non-compétitif contre les pratiques traditionnelles (Hoibian, 2000) et s'accompagne des valeurs de plaisir au contact de la nature. Une enquête publiée en 1995 et intitulée « le sport en liberté » (Pouquet, 1995) insiste d'ailleurs sur la prédominance du sport

Petiot, O. (2018). La place des pratiques de pleine nature en EPS depuis la fin du XIX^{ème} siècle : une évolution soumise aux choix de l'école. In. A. Suchet & J-M. Meyre, Les activités sportives de nature à l'école. AFRAPS.

détente et montre que les français privilégient les pratiques informelles dans un cadre convivial pour se détendre et se défouler. Ainsi, la place des pratiques de pleine nature évolue sensiblement depuis les années 1980, au point de rendre ces activités obligatoires au même titre que les plus traditionnelles.

Toutefois, les pratiques de pleine nature sont enseignées à condition d'entrer en concordance avec les valeurs de l'école et restent peu présentes, sur le terrain, par rapport aux activités traditionnelles. L'analyse sociologique menée par Combaz et Hoibian (2010) établit que les pratiques de pleine nature sont très peu représentées dans le cadre des enseignements d'EPS en 2006 : respectivement 8,3 % et 5,3 % des élèves interrogés ont pratiqué l'escalade et la course d'orientation (ces pourcentages étant quasiment identiques pour les filles et les garçons). Les autres pratiques (canoë-kayak, voile, *etc.*) sont quant à elles très peu représentées en EPS (moins de 1 % des élèves les ont pratiquées). Plusieurs pistes explicatives peuvent être formulées.

Premièrement, les mêmes auteurs font état de la pérennité d'une conception « traditionnelle » de l'EPS à laquelle participent les enseignants, consciemment ou non. En effet, même si les pratiques de pleine nature sont plutôt souhaitées des enseignants, pour une bonne majorité d'entre eux (61,8 %), il existe selon eux des APSA dites « incontournables » susceptibles de constituer les principaux fondements de l'enseignement de l'EPS. Or, il s'agit de la natation (34,8 %), des sports collectifs (25,8 %) et de l'athlétisme (23,3 %). Les pratiques de pleine nature ne sont quasiment jamais citées ainsi que d'autres activités dotées d'un statut mineur (activités artistiques, de combat et d'entretien).

Deuxièmement, il est indéniable que les enseignants non spécialistes des pratiques de pleine nature démontrent des réticences à s'engager dans l'enseignement de telles activités, susceptible de mettre en danger la sécurité des élèves. Les exemples d'accident ne manquent pas dans la pratique de ces activités en cours d'EPS, à l'image du collégien de 11 ans, décédé en 2013 lors d'une chute en escalade à Vaulx-en-Velin. Ces risques objectifs présents dans les pratiques de pleine nature conduisent souvent les enseignants à des dilemmes, qui peuvent rendre l'intervention problématique. En escalade, ils peuvent souhaiter une présence permanente d'un contre-assureur tout en étant préoccupé par le fait de favoriser l'engagement moteur des élèves. En course d'orientation, ils peuvent souhaiter maintenir une pratique collective tout au long du cycle par mesure de sécurité, tout en souhaitant que les élèves se confrontent pleinement et donc individuellement à la logique interne de l'activité. Ces difficultés liées à la sécurité peuvent donc freiner le désir des enseignants de proposer ces activités, surtout lorsque le sentiment de maîtrise reste fragile.

Troisièmement, nous pouvons faire l'hypothèse que la réglementation imposée par les législateurs concernant la sécurité des élèves tend à freiner les initiatives des enseignants d'EPS. La Note de service de 1994 insiste notamment sur la vérification de l'état des équipements, de l'organisation des lieux, du caractère dangereux ou non de l'activité enseignée. Elle précise également les responsabilités pénales des enseignants. Plus récemment, de nouvelles circulaires apportent des précisions supplémentaires, à l'image de la circulaire du 19 avril 2017, intitulée « Exigence de la sécurité dans les activités physiques de pleine nature dans le second degré ». Elle insiste notamment sur la nécessité d'enseigner aux élèves à « savoir renoncer », ou encore sur l'importance de proposer des cadres de pratiques à différents niveaux d'engagement. S'il est légitime que la sécurité constitue une priorité absolue, reste que l'école semble opérer une dérive sécuritaire dénoncée par certains auteurs. Par exemple, dans un article analysant l'évolution des contenus d'enseignement

Petiot, O. (2018). La place des pratiques de pleine nature en EPS depuis la fin du XIX^{ème} siècle : une évolution soumise aux choix de l'école. In. A. Suchet & J-M. Meyre, Les activités sportives de nature à l'école. AFRAPS.

en course d'orientation dans les nouveaux Programmes de Collège, Agostini (2017) dénonce un manque de clarté du texte et une place omniprésente de la sécurité. Sur les quatre attendus pour le champ d'apprentissage dans lequel se trouve l'activité, deux sont centrés sur la sécurité et un troisième y fait référence. Pour l'auteur, cette place de la sécurité est trop importante et souligne un problème d'enseignement.

Enfin, une quatrième hypothèse, directement liée à la précédente, est davantage de l'ordre des valeurs admises ou non dans l'institution scolaire. Non seulement les pratiques de pleine nature sont peu enseignées dans les faits, mais lorsqu'elles le sont, ont tendance à prendre des formes sportives incluant la compétition, loin de leur essence et des valeurs qu'elles véhiculaient à leur origine (rapport à la nature, plaisir, risque, liberté, vertige...). En témoignent la course d'orientation en groupe, l'escalade en moulinette en structure artificielle, ou encore le kayak en piscine (Bartczak, 2004). Tout semble fait, sous prétexte de sécurité, pour ôter à ces activités leurs fondements au profit d'une domestication les rapprochant finalement de pratiques sportives traditionnelles, correspondant davantage aux valeurs de l'école. Cette orientation semble d'autant plus assumée qu'elle entre en concordance avec l'évolution des pratiques de pleine nature dans la société, devenues de véritables sports de nature avec leur institutionnalisation, leurs systèmes de classements et de compétition (Gloria et Raspaud, 2006). Elles s'éloignent ainsi de leur statut de contre-culture, à l'instar d'une escalade qui refusait sa sportivisation et qui, dès 1983, voit trois français participer aux Championnats du Monde en Russie. De Léséleuc et Raufast (2004) décrivent cette évolution. Selon eux, en devenant une pratique sportive, l'escalade s'est éloignée des dimensions risquées, vertigineuses et aventureuses de l'alpiniste. La prise de risque ne fait plus nécessairement partie des motivations des pratiquants. L'enjeu, plus que de se confronter à la mort, est aujourd'hui plutôt de réussir des voies à vue. Dès lors, bien que la place des pratiques de pleine nature ait positivement évolué depuis les années 1980, reste que ces activités sont intégrées à l'institution à la condition d'une mise en forme scolaire qui en fait perdre bien souvent leur spécificité, leur caractéristique, leur essence même.

5. Conclusion

Pour conclure, nous avons cherché à montrer que la place des pratiques de pleine nature en EPS avait fortement évolué au cours du siècle. De la fin du XIX^{ème} siècle à la fin des années 1950, ces activités apparaissent sous une forme récréative, en particulier sous l'impulsion de certains concepteurs comme Hébert ou Loisel. Néanmoins, elles s'imposent davantage comme un subterfuge, prétexte à la concentration des élèves et à leurs efforts fournis dans les contenus scolaires à proprement dit. De la fin des années 1950 aux années 1980, les pratiques de pleine nature connaissent une place croissante à l'école, en écho à une explosion de leur influence dans la société française des années 1960-1970. Toutefois, cette place reste limitée en comparaison à celle des sports de base, et se soumet à la condition de se conformer aux valeurs sportives. Depuis les années 1980, les pratiques de pleine nature se sont considérablement développées en EPS, devenant obligatoires au même titre que les activités plus traditionnelles. Cependant, leur intégration scolaire effective connaît de nombreux freins et reste surtout soumise à une mise en orthodoxie scolaire. L'entrée actuelle aux Jeux Olympiques de la planche à voile dès 2016, ou encore du surf et de l'escalade en 2020, pourrait influencer la politique scolaire en matière de pratiques de pleine nature. Via l'olympisme, ces dernières accentuent en effet leur sportivisation, se rapprochant ainsi encore des valeurs de rigueur, d'effort et de sérieux prônées par l'institution scolaire.

Petiot, O. (2018). La place des pratiques de pleine nature en EPS depuis la fin du XIX^{ème} siècle : une évolution soumise aux choix de l'école. In A. Suchet & J-M. Meyre, Les activités sportives de nature à l'école. AFRAPS.

6. Bibliographie

- Agostini, E. (2017). Nouveaux Programmes : peu fiables !, *Contrepied HS*, 17, SNEP.
- Amade-Escot, C. (1993). Profils de professionnalité recherchés et conceptions de la compétence dans les épreuves professionnelles des différents CAPEPS (1947-1989), in J.-P. Clément, M. Herr (dir.), *L'identité de l'éducation physique scolaire au XX^e siècle : entre l'école et le sport* (pp. 365-375), Clermont-Ferrand : AFRAPS, 365-375.
- Arnaud, P. (1990). L'orthodoxie scolaire de l'éducation physique ou l'étrangère dans la maison école, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, pp. 15-29.
- Attali, M. et Saint-Martin, J. (2004). *L'éducation physique de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*, ed. Armand Colin, 272 p.
- Baquet, M. (1942). *Education sportive. Initiation et entraînement*. Godin.
- Bartczak, F. (2004). De la marginalisation des sports de nature dans l'institution scolaire, *Cahier Espaces*, 82, 11 p.
- Bessy, O., & Mouton, M. (2004). Du plein air au sport de nature. Nouvelles pratiques, nouveaux enjeux, *Cahiers Espace*, 81, 13-29.
- Chailley-Bert, P., Merklen, L. et Fabre, R. (1943). *Education physique et contrôle médical*, Paris : J.-B. Baillière.
- Combaz, G., Hoibian, O. (2010). Contenus d'enseignement et inégalités sexuées. Le cas des activités physiques de pleine nature en éducation physique et sportive. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 43(3), pp. 23-43.
- Crevoisier, J. et Vernet, G. (1980). Les matières enseignées en EPS – Résultats d'une enquête dans l'académie de Besançon, *Revue EPS*, 166.
- Davise, A. (1999). « "Elles papotent, ils gigotent". L'indésirable différence des sexes... », *Ville école intégration*, 116, pp. 185-198.
- Delignières, D. et Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'Education Physique*. Paris : Editions Revue EPS, 208 p.
- Demeny G. (1924). *Les Bases scientifiques de l'éducation physique*, Paris, Librairie Félix Alcan, (1^{ère} Ed. 1902).
- Denis, D. (1997). Du mouvement dans l'école ... Histoire d'une lutte sourde et implacable, *Tréma Hors série*, 1, pp. 89-106.
- Dransart, G. (1966). L'esquimautage en canoë, *Revue EPS*, 81.
- Erhenberg, A. (1995). *L'individu incertain*, Paris : Hachette.
- Gleyse, J. (1999). L'EP au XX^{ème} siècle, Paris : Vigot.
- Gleyse, J. (2004). De l'enfant à l'élève, In G. Lecocq, J. Gleyse et D. Cebe, *L'EPS : de ses environnements à l'élève*, 443 p.
- Gloria, A. et Raspaud, M. (2006). Émergence des compétitions d'escalade en France (1980- 1987). Genèse d'une offre fédérale, *STAPS*, 71, pp. 99-114.
- Gomet, D. (2012). Les pratiques des enseignants d'éducation physique (1920-1980). Une facette peu connue de l'histoire de l'EPS », in Cécile Ottogalli et Philippe Liotard, *L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies 1881-2011* (pp. 75-90), Paris, AFRAPS.
- Haure, R. (1950). *Considérations sur les bases scientifiques de l'éducation physique*.
- Hébert, G. (1912). *L'éducation physique ou l'entraînement complet par la méthode naturelle*, Paris : Vuibert.
- Hoibian, O. (2000). Du plein air au cinquième domaine. Évolution du statut des activités physique

Petiot, O. (2018). La place des pratiques de pleine nature en EPS depuis la fin du XIX^{ème} siècle : une évolution soumise aux choix de l'école. In A. Suchet & J-M. Meyre, Les activités sportives de nature à l'école. AFRAPS.

de pleine nature en EPS, in Thierry Terret, *Éducation Physique, Sport et Loisir. 1970- 2000*, Clermont, AFRAPS, 342 p.

- Jacquart, A. (1986). *L'héritage de la liberté*, Seuil, 309 p. Joubert, G., Berthet, A. et Rossi, D. (1967). Ski, une technique nouvelle : le braquage – Son introduction dans une méthode d'enseignement, *Revue EPS*, 85.
- Laffage-Cosnier, S. (2013). *L'élève accompli : les innovations scolaires menées à Vanves par le Dr Max Fourestier (1950-1973)*, Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Besançon.
- Lebrun, B. (2006). Les Revues professionnelles : entre débats et orientations ». In M. Attali, *L'univers professionnel des enseignants d'EP de 1940 à nos jours*, Paris : Vuibert.
- Lemonnier, J.-M. (2010). Le sport des « copains » : le rêve avant tout. In M. Attali, *Sports et Médias. Du XIX^{ème} siècle à nos jours*. Paris, Atlantica.
- Léséleuc de, E., Raufast, L. (2004). Jeux de vertiges : l'escalade et l'alpinisme, *Revue Française de Psychanalyse*, 69(1), 2004, pp. 233-246.
- Liotard, P. (1993). La bascule identitaire de l'EP des années 30 : de l'hégémonie médicale à la phagocytose scolaire, in Clément et Herr, *L'identité de l'éducation physique scolaire au XX^{ème} siècle : entre l'école et le sport*, Clermont-Ferrand, AFRAPS.
- Lipovetsky, G. (1993). *L'ère du vide, essai sur l'individualisme contemporain*, Paris : Gallimard, 328 p.
- Loisel, E. (1935). Bases psychologiques de l'éducation physique. Paris : F. Nathan.
- Neil, A. S. (1960). *Libres enfants de Summerhil*, New York : Hart Publishing.
- Parlebas, P. (1967). L'Éducation Physique en miettes, *Revue EPS*, 86.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, (pp. 61-76), Paris : ESF.
- Pociello, C. (1981). *Sports et société*, Vigot 342 p. Pouquet, L. (1995). Le sport en liberté, Consommation et modes de vie, *CREDOC*, 94, 4 p.
- Roger, A. et Bavazzano, P. (2011). Des activités athlétiques à l'école entre santé et performance, in *STAPS*, 94.
- Saint-Martin, J. et Caritey, B. (2006). Le singulier pluriel des formations initiales, in Michael Attali, *L'univers professionnel des enseignants d'EP de 1940 à nos jours* (pp. 9-37), Vuibert.
- Terret T. (2002). Le sport contre la santé, les redéfinitions de l'éducation physique (1945-1960), In Nourrisson, *À votre santé ! Éducation et santé sous la IV^{ème} République* (pp. 11-52), Saint- Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- Terret, T. (1999). Education physique et sport de base, in Jacques Gleyse, *L'éducation physique au XX^e siècle. Approches historique et culturelle*, Vigot, 232 p.
- Ulmann, J. (1992). Les rapports historiques de l'EP et du sport, *Revue EPS*, 238. Vayer, P. (1971). Le dialogue corporel, base de l'éducation des enfants débiles profonds, *Revue EPS*, 109.
- Vigarelo, G. (1978). *Le corps redressé, Histoire d'un pouvoir pédagogique*, Paris : Delarge.