

NEUVIEME ANNEE

LES
CAHIERS
SCIENTIFIQUES
D'ÉDUCATION PHYSIQUE

M A R S 1 9 7 0

LES CAHIERS SCIENTIFIQUES *d'Education Physique*

ORGANE TRIMESTRIEL DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE - MÉDECINS

S O M M A I R E

1. La psychocinétique dans le cadre du tiers-temps pédagogique D^r LE BOULCH
2. Examen clinique des troubles de l'attitude (Examen morphologique) D^{rs} SIMÉON et BAYOURTHE
3. L'éthique sportive : un système fonctionnel A. RAUCH

M E M B R E S

DE LA

SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE - MÉDECINS

- ALLEMANDOU, 45, avenue de Sceaux — 78 - VERSAILLES.
 ASSAILLY, Résidence Sully, 3, avenue Molière — 78 - MAISONS-LAFFITTE.
 AZEMAR, 2, rue Léon-Journault — 92 - SÈVRES.
 BOUTINES, 63 - BOISSÉJOUR par CEYRAT.
 CHRESTIAN, 95, rue Saint-Jacques — 13 - MARSEILLE (6^e).
 CORTOT, 63, rue Dégé — 33 - BORDEAUX-CAUDÉLAN.
 * GABILLER, 4, rue de la Métairie — 67 - STRASBOURG - Montagne Verte.
 HAURE, 30, rue Louis-Blanc — 33 - TALENCE.
 LE BOULCH, 16, rue de la Gare — 35 - DINARD.
 * LEON, 3, rue Albert-Joly — 78 - LE VÉSINET.
 LEPAPE, 7, rue Vicat — 38 - GRENOBLE.
 MACORIGH, Bât. 1, Cité Verte — 94 - SUCY-EN-BRIE.
 MONTEIX, 6, rue Saint-Bernard — 83 - HYÈRES.
 PLOQUIN, 35, rue Raymond-Bordier — 33 - BORDEAUX-CAUDÉLAN.
 † PROCEL, 39 bis, rue Walter-Poupot — 33 - BORDEAUX.
 SARDINA, 23, boulevard Gambetta — 38 - GRENOBLE.
 WINTREBERT, 20, rue A.-Bollier — 94 - SAINT-MAUR-DES-FOSSÉS.

* N'a pas encore soutenu sa thèse.

LA PSYCHOCINÉTIQUE DANS LE CADRE DU TIERS-TEMPS PÉDAGOGIQUE*

par le Docteur LE BOULCH

Dans ces mêmes *Cahiers scientifiques* (numéro de septembre-décembre 1965), nous écrivions un article intitulé : « Application de la méthode psychocinétique à l'école primaire », dans lequel nous essayions de mettre en évidence le rôle que pourrait avoir le mouvement dans la formation de l'enfant d'âge scolaire. La conclusion que nous dégagions à l'époque me paraît propre à servir de point de départ à ce nouvel article.

« Alors qu'au vingtième siècle, des hommes vont dans le cosmos, que des études sont faites pour rationaliser le travail industriel, peu de choses ont été faites jusqu'alors pour faciliter la tâche du travailleur scolaire. Il devient urgent de considérer l'enfant comme un être total et vivant et non comme un cerveau à remplir. Dans cette perspective, le matériel éducatif représenté par le mouvement humain est irremplaçable ».

A peu près à la même époque, nous écrivions dans la revue belge *L'Athénée* (janvier-février 1965) :

« Il est certain que l'implantation des méthodes actives, qui remplaceront progressivement les méthodes traditionnelles, entraînera une utilisation, de plus en plus large à l'école, du mouvement comme moyen d'éducation. »

L'arrêté du 7 août 1969, instituant le tiers temps pédagogique, sembler aller dans le sens de ces

souhaits et crée les conditions d'application de méthodes éducatives renouvelées.

L'introduction du « tiers temps pédagogique » rend possible une véritable éducation psychomotrice à l'école primaire.

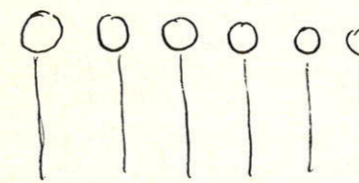
1^o Le tiers temps traduit une volonté de mutation dans les méthodes d'enseignement :

« Le tiers temps ne serait rien, en effet, s'il n'était le cadre dans lequel pourra se faire la rénovation de méthodes d'enseignement. » (Olivier Guichard).

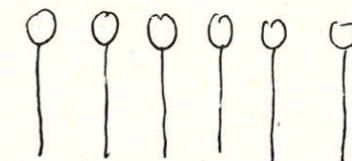
« L'ancien horaire reflétait une conception intellectualiste qui donnait la priorité à la matière enseignée. La priorité passe maintenant à la personne enseignée. » (Olivier Guichard).

La pédagogie que nous préconisons dans l'utilisation du mouvement va précisément dans ce sens et remet en question la conception scolaire classique basée sur le cloisonnement des disciplines, qui en font autant d'éléments séparés de l'éducation.

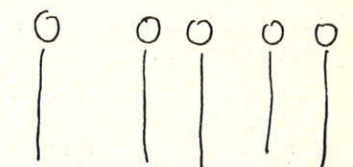
Le schéma suivant illustre bien ce cloisonnement des disciplines :



Education intellectuelle



Enseignement professionnel

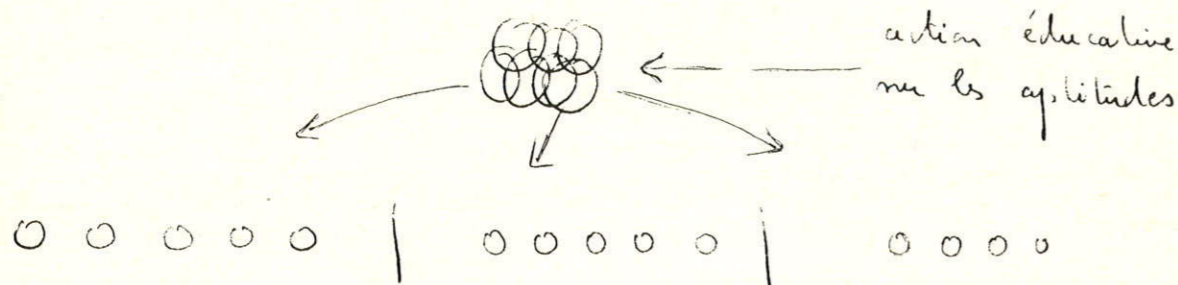


Education physique

Selon cette optique, chacun des professeurs a sa progression pédagogique par matière. La discipline risque de devenir un but en soi et aucun lien cohérent ne s'établit entre les différentes progressions de travail. Certains éducateurs, conscients du danger présenté par ce morcellement contraire aux besoins de l'élève, ont tenté d'imaginer des transferts possibles d'acquisition d'une discipline à l'autre : caractère basal que l'on a voulu conférer au latin, formation manuelle polyvalente dans les techniques du métier, les « fondamentaux » en éducation sportive.

Toutes ces méthodes, d'ailleurs, elles-mêmes, peuvent devenir autant de moyens de dressage rigide très peu susceptibles de « transfert ».

Le courant que nous suivons procède selon un schéma différent qui consiste à formuler l'hypothèse que toutes les réalisations concrètes dans les



Selon ce nouveau schéma, il apparaît qu'il est vain de chercher d'illusoirs transferts d'une activité à l'autre. Le seul moyen d'aider l'enfant à maîtriser différents savoir-faire ou connaissances est de développer en lui le maximum de possibilités en tenant compte de la maturation organique dans ses relations avec le milieu.

La psychocinétique, en donnant à l'enfant la possibilité d'exercer sa motricité en relation avec son milieu, compte tenu des connaissances relatives à son évolution psychomotrice, est une méthode active d'éducation qui s'inscrit donc bien dans les perspectives du renouveau pédagogique.

2° L'éducation psychomotrice dans le cadre du tiers temps pédagogique :

En 1965, nous écrivions, pour justifier l'introduction de l'éducation psychomotrice dans l'enseignement primaire :

« Dans tous les cas où les troubles de la relation fondamentale entre le moi et le monde sont évidents, la rééducation psychomotrice a permis d'obtenir parfois des résultats spectaculaires. Mais ce qui réussit bien chez les déficients s'imposerait tout autant chez les sujets normaux pendant toute la période de maturation de leur schéma corporel :

différentes activités sont permises si le développement de l'élève s'est effectué de façon harmonieuse. La maturité des différentes fonctions psychomotrices conditionnent telle ou telle possibilité d'apprentissage. Nous avons analysé en détail, dans l'article cité plus haut, les relations entre l'apprentissage de la lecture et le développement de certaines possibilités psychomotrices. La même étude pourrait être entreprise dans le domaine de la connaissance mathématique justifiant l'application précoce des méthodes de « mathématiques modernes » dès l'école maternelle.

Le raisonnement précédent, basé sur de multiples observations et sur le nombre d'enfants inadaptés au système scolaire traditionnel, nous amène à porter l'accent sur l'aide que l'on apportera à l'éveil des possibilités de l'enfant plus qu'à l'apprentissage de progressions d'exercices.

la méthode psychocinétique, qui perd l'aspect d'une éducation psychomotrice lorsqu'elle s'applique à des enfants de moins de douze ans, peut être considérée comme une forme électorale d'éducation physique à cet âge. »

Répondant en écho à nos aspirations, nous lisons dans le rapport de la Commission de Renovation de la Pédagogie pour le premier degré (chapitre L'éducation physique et sportive) : « L'éducation psychomotrice doit être considérée comme une éducation de base à l'école élémentaire. Elle conditionne tous les apprentissages préscolaires et scolaires ; ceux-ci ne peuvent être menés à bien si l'enfant n'est pas parvenu à prendre conscience de son corps, à se latéraliser, à se situer dans l'espace, à maîtriser le temps, s'il n'a pas acquis une suffisante habileté et une coordination de ses gestes et mouvements. L'éducation psychomotrice doit être privilégiée dès le plus jeune âge ; conduite avec persévérance, elle permet de prévenir certaines inadaptations, toujours difficiles à réduire lorsqu'elles sont structurées... »

Comme il nous est réconfortant de voir enfin repris dans les textes officiels des thèmes qui nous sont chers depuis tant d'années et qui étaient considérés, il y a peu de temps encore, comme du domaine de l'utopie !

**

Les traquenards que nous tend la pédagogie traditionnelle.

Cependant, entre les intentions et les réalisations, il y a parfois un décalage considérable. Ce décalage est souvent tel que les réalisations trahissent les intentions. Dans le domaine de la pédagogie du mouvement, les pièges sont nombreux.

1° La survivance de la conception intellectualiste de l'éducation :

Le postulat de l'hétérogénéité entre l'esprit et le corps et de la supériorité de l'un sur l'autre amène la conséquence qu'en éducation, les préoccupations éducatives essentielles doivent porter sur l'esprit. À côté de cet aspect de l'éducation considéré comme fondamental, s'est développée une branche qui ne pouvait qu'être mineure : l'éducation physique. La part qui revient à l'éducation physique dans une conception intellectualiste de l'éducation reste modeste ; elle se ramène au souci du maintien de la santé (conception hygiéniste) et à la manifestation du besoin de détente (aspect récréatif de l'éducation physique). Les deux façons d'aborder le problème du mouvement en éducation en font une activité à basse tension exigeant peu d'efforts.

Sans sous-estimer l'importance du jeu et des activités libres au cours de la journée scolaire, favorables à l'équilibre de l'enfant et au jeu de son imagination, il ne faut pas, à notre sens, limiter à cela le rôle du mouvement. En particulier, l'éducation psychomotrice demande au moins autant d'attention que les activités dites intellectuelles est à autant d'importance sur le plan de la formation de la personne. C'est la raison pour laquelle nous nous inquiétons de la division qui consisterait à placer le matin les activités dites intellectuelles et, l'après-midi, l'éducation physique et les activités dites d'éveil. Cette nouvelle hiérarchisation tend à entretenir l'illusion que l'activité verbale a plus de valeur d'éducation intellectuelle que le mouvement, le graphisme, l'activité manuelle, l'expression artistique. Au lieu d'envisager une alternance d'activité et de repos ou récréation au cours de la journée scolaire, certaines tendances se manifestent visant à placer le matin le « vrai travail » et l'après-midi les activités annexes et de défolement.

2° Les nostalgiques des « bonnes progressions » et des « bonnes recettes » :

Nous avons cité plus haut un texte de la Commission de Renovation pédagogique mettant l'accent sur l'importance fondamentale de l'éducation psychomotrice en des termes que nous n'aurions pas démentis. Mais, lorsqu'on passe à l'analyse du contenu qui est donné à cette éducation psychomotrice, il y a lieu d'être étonné.

Consultons, en effet, le tableau intitulé : « Essai de programmation des activités physiques à l'école primaire », page 16 de la revue *L'Enseignement public*, consacrée aux travaux des Commissions de Renovation pédagogique (juin 1969).

Nous retrouvons là toute la mythologie que l'éducation physique traditionnelle traîne à l'état de séquelles depuis les instructions électorales de 1945.

L'ancienne classification s'y retrouve. Mais remise au goût du jour. La gymnastique fonctionnelle est représentée par la méthode naturelle s'orientant vers l'initiation à l'athlétisme et à la natation. Sous le vocable « Education psychomotrice », on retrouve l'essentiel de la gymnastique formative suédoise évoluant à partir du C1 - C2 vers la gymnastique sportive et le mouvement du lendit.

Les auteurs du tableau n'ont pas été choqués par l'humour qui consiste à proposer le mouvement du lendit comme une activité « éveillant le sens esthétique et l'expression individuelle et collective ».

Quand on connaît le caractère stéréotypé et mécanique de cette prestation diffusée par disque et rabaçhée à longueur de séances par des enfants transformés en sémaphores vivants, on peut se demander ce qui tient lieu d'expression et d'éducation psychomotrice dans cette activité.

Ce tableau, que nous n'analyserons pas entièrement, car il y aurait encore beaucoup à dire, est une tentative pour « reconduire » les aspects les plus traditionnels de l'éducation physique sous des vocables à la mode. Aucune rénovation réelle de la pédagogie ne passe par des « manipulations » de ce type ; une fois de plus, l'activité tenace de certains nostalgiques du passé risque de compromettre l'effort entrepris par les enseignants.

Déjà, au cours d'un stage qui eut lieu en octobre 1966 à l'I.N.S., l'inspecteur général Haure Place avait tenu les propos suivants :

« Le programme à diffuser est et reste le programme officiel, dit programme réduit. Il s'avère que c'est un excellent outil de travail dont on peut penser qu'il suffira encore pendant de nombreuses années. Son application doit être faite, au niveau des écoles élémentaires, sans discussion... Certaines théories nouvelles sont séduisantes. Le problème, dans les écoles primaires, est de faire réaliser un minimum d'activité physique... A cette préoccupation, le programme réduit répond parfaitement. »

La situation, aujourd'hui, reste identique. Le programme réduit d'E.P.S. et les progressions de l'U.S.E.P. sont remis au goût du jour sans pour autant perdre leur caractère didactique. D'autre part, des projets de « brochures simplifiées », de « programmes adaptés », de « fiches pour instituteurs », dans lesquels on trouve un amalgame d'exercices parfois contradictoires, sont en voie d'élaboration. On reconnaît là la conception traditionnelle qui, sous prétexte d'aider l'instituteur considéré implicitement comme incompetent, l'enferme dans des fiches d'exercices qui le mènent tout droit à une impasse et lui interdit de faire lui-même ses propres recherches, seul moyen d'avancer en pédagogie.

**

ESSAI DE PROGRAMMATION DES ACTIVITÉS PHYSIQUES A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

INTENTIONS EDUCATIVES	GRANDES CATEGORIES D'ACTIVITES	ACTIVITES PROPOSEES	REPARTITION INDICATIVE (en % de l'horaire hebdomadaire)		
			1er niveau C.P.	2e niveau CE 1 & 2	3e niveau CM 1 & 2
1) Développement foncier Résistance Aguerrissement	I — GESTES NATURELS ET ACTIVITES DERIVEES (Marche, course, saut, lancer grimper, porter, pousser, équilibre, etc.)		25 %	20 à 15 %	10 %
	Exercices "naturels" ou utilitaires	exercices-jeux dérivés des précédents et préparant à l'athlétisme et à la natation	—	5 à 10 %	—
	Initiation progressive à l'athlétisme et à la natation	Initiation à l'athlétisme et à la natation	—	—	25 %
Activités de pleine nature	Parcours (naturels et conventionnels, jeux d'orientation, randonnées, escalades, ski etc).	10 %	10 %		
1) Prise de conscience du corps, (posture, latéralisation, respiration, relaxation) de sa situation dans l'espace, de l'écoulement du temps, du rythme. Qualités d'exécution Coordination et disponibilité corporelle.	II — EDUCATION PSYCHOMOTRICE (GYMNASTIQUE; DANSE. EXPRESSION CORPORELLE) Exercices d'attitude et de prise de conscience du corps : respiration, agilité, équilibre, jonglages, rythmes (Mouvement du lendit des petits)		10 à 15 %	5 à 10 %	5 %
	Exercices contribuant à l'Education motrice fondamentale l'Education psychomotrice l'éveil du sens esthétique l'expression individuelle et collective	Initiation à la gymnast. générale Mouvement du Lendit Gymnastique sportive élément.	—	15 à 20 %	25 %

INTENTIONS EDUCATIVES	GRANDES CATEGORIES D'ACTIVITES	ACTIVITES PROPOSEES	REPARTITION INDICATIVE (en % de l'horaire hebdomadaire)		
			1er niveau C.P.	2e niveau CE 1 & 2	3e niveau CM 1 & 2
2) Résistance Contrôle de soi cran Sens esthétique	II — EDUCATION PSYCHOMOTRICE	Jeux dansés — Danses collectives Danses et expression corporelle	15 à 20 %	10 %	30 %
	III — JEUX ET SPORTS	Jeux moteurs et sensori-moteurs	30 à 35 %	35 %	30 à 35 %
1) Joie de jouer discipline (règle d'équipe) Esprit d'équipe	Jeux fondés sur l'instinct d'opposition (ou de compétition)	Jeux fonctionnels Jeux de balle et de ballon	—	20 %	10 %
		Jeux collectifs	—	10 % : 15 %	— : — 20 % 25 %
2) Développement foncier disponibilité corporelle apprentissage de technique	l'instinct de coopération	Jeux de lutte exercices-jeux préparatoires aux sports de combat.	—	5 % : — G : F	G : F 5 % : —

Un didactisme moderne : le didactisme sportif.

Déçus par l'inefficacité de l'éducation physique traditionnelle, préconisée par les instructions de 1945 et par le programme réduit pour l'enseignement du premier degré, beaucoup de professeurs d'éducation physique se sont orientés vers la pratique d'une éducation physique par le sport. Une étape importante dans cette évolution est représentée par les instructions ministérielles de 1967, complétées par la programmation des activités physiques et sportives dans les établissements du second degré.

1° Cette programmation est centrée sur les activités et non sur la personne enseignée :

Nous lisons, en effet, page 4 de la programmation, ce qui suit quant à la caractérisation de l'objectif des séances :

« ... séances dont l'objet premier clairement perçu par les jeunes demeure la pratique sportive, gymnastique ou d'activités expressives ou esthétiques. »

Les exercices systématiques d'assouplissement, de musculation, d'entraînement « foncier », de coordination, de relaxation, etc., sont introduits en fonction des soucis de réussite sur le plan des activités sportives. Le risque est grand dans une pareille conception d'utiliser les exercices d'entraînement comme des moyens d'obtenir des résultats immédiats, ce qui est contradictoire aux principes de l'éducation psychomotrice. Nous pensons, quant à nous, qu'il y a opposition fondamentale entre la conception d'éducation physique appliquée actuellement dans le second degré et l'éducation psychomotrice. L'éducation physique est centrée sur des activités ; sous prétexte de motiver les élèves, on centre leur attention sur les activités sportives. L'éducation psychomotrice contemporaine met, au contraire, l'accent sur l'importance du problème relationnel et sur l'intérêt de favoriser le développement de certaines fonctions perceptives et motrices en relation étroite avec les fonctions mentales. Donc, les deux objectifs sont absolument différents : l'éducation psychomotrice considère les activités comme secondaires et subordonnées au développement fonctionnel somatique et mental ; au contraire, la pédagogie de l'éducation physique actuelle est essentiellement centrée sur l'activité et sur son aspect rendement. En ce qui concerne le premier degré, il serait grave de faire de l'éducation psychomotrice une branche de l'éducation physique, conçue sous sa forme actuelle, ajoutant encore à l'édifice éclectique une activité supplémentaire et orientée vers l'application gymnique, la danse et le mouvement du lendit.

Notre conception est tout autre. Nous pensons que toutes les réalisations concrètes dans les différents domaines de l'activité scolaire ou pratique sont permises par le développement de potentialités à la fois somatiques et mentales, qui peuvent être développées par une certaine forme de pédagogie. Cette

pédagogie privilégie l'attitude compréhensive de l'éducateur, l'expérience vécue de l'élève, ses possibilités de s'exprimer sans être en permanence étouffé par l'adulte. Elle débouche sur une certaine assistance pour faire accéder l'enfant aux stades de maturation psychomotrice nécessaires à la maîtrise des savoir-faire scolaires indispensables. La conception d'éducation psychomotrice est donc une attitude générale de l'éducateur qui l'amène à utiliser le mouvement sous toutes ses formes pour aider l'enfant à surmonter les difficultés de sa scolarité. L'éducation psychomotrice sert donc tout autant à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, à la compréhension des mathématiques, qu'à une application dans le domaine de l'apprentissage gestuel. L'éducation psychomotrice n'est pas homologable à une matière surajoutée aux matières traditionnelles et rejoint d'autres activités également délaissées dans la pédagogie traditionnelle : les activités artistiques et d'expression.

2° Cette conception didactique de l'activité sportive se retrouve chez de nombreux théoriciens :

a) Jacques Rouyer, dans un article intitulé : « Qu'est-ce que l'éducation physique ? » (*Cahiers du Centre d'études et de recherches marxistes*) en arrive à la négation de celle-ci comme moyen de formation générale :

« Compte tenu de nos remarques, il est évident que la notion de professeur d'éducation physique est discutable ; celles de professeur de sport, de danse, de travail polytechnique le sont moins. »

Le but de l'éducation est, selon cet auteur, d'« intégrer au mieux l'enfant à la société en développement ». On y parviendra, sur le plan physique, en lui faisant assimiler les pratiques sociales comme les techniques sportives. Là encore, l'action éducative est définie en termes de contenu, de savoir-faire et non pas en termes de développement, notion que l'auteur considère comme abstraite. Yvon Adam soutient la même thèse : « Aujourd'hui, il me semble que le rôle de l'éducation physique, c'est de faire œuvre d'éducation dans tous les domaines en faisant acquérir aux élèves les acquisitions les plus avancées, les plus culturelles de l'histoire de l'éducation physique ». (*Cahiers scientifiques*, juin-septembre 1968).

b) Mérand apporte des précisions sur le contenu de cette formation appelée polytechnique. (*Document d'Orientation sport et plein air*, juillet-août 1968).

Le choix de ce terme utilisé par Marx pour caractériser une certaine conception de la formation professionnelle est très évocateur de la préoccupation majeure de ces auteurs qui est l'enseignement de « savoir-faire » en vue d'un accès à une certaine forme de culture. Mérand formule l'hypothèse que : « Toute activité donne lieu à la recherche d'une structure invariante, celle-ci constituerait un « modèle » de relation individu-milieu ».

Partant de ce modèle invariant, il est déduit : « C'est ce « modèle » qu'il convient de proposer à l'assimilation par chacun dans la période de développement située de sept à quatorze ans, et sur des bases les plus élaborées dans la spécialité ».

C'est-à-dire que le but de l'enseignement est de faire acquérir ces modèles déduits de l'activité du plus haut niveau, c'est-à-dire à partir du geste du champion.

« Ainsi seraient « inscrits » en chaque sujet des « patterns » qui informeraient les situations contingentes et singulières de l'environnement donnant lieu à des conduites adaptées. Tel serait le contenu de la formation physique polytechnique, base de la multiplication des choix offerts à l'action. » (Mérand).

Il s'agit là d'un « drill » au sens rigoureux du terme, parfaitement défini par l'auteur lui-même. Certes, cette conception permet un certain ajustement à la réalité de l'activité sportive, mais, à mon sens, au détriment de la formation et du « savoir être » de l'individu ; aucune initiative n'est permise au sujet sinon celle d'accepter les « modèles » qu'on lui propose. Nous avons, par ailleurs, dans un autre article, mis en évidence l'erreur qui consiste à penser que le geste réalisé par le champion peut être nécessairement formateur pour un individu n'ayant pas les mêmes possibilités. Cette croyance repose sur une confusion entre deux catégories de problèmes qu'il est important de distinguer en psychologie de l'enfant : fonction et structure.

Raisonner en terme fonctionnel, c'est analyser comment un être humain comme unité est commandé par l'ensemble des besoins et des intérêts qui constituent sa personnalité à un moment donné, et comment, en présence d'une situation donnée, il va réagir, compte tenu de ses propres caractéristiques et de son acquit personnel. Il ne semble pas que ce problème fondamental ait beaucoup préoccupé les auteurs précédents. Pour nous, le point de vue fonctionnel constitue la base de toute formation personnalisée ; mais cette base est insuffisante et appelle une étude complémentaire des structures.

Raisonner en terme de structure, c'est tenter de définir des formes de réponses propres à maîtriser telle ou telle situation ; c'est ce que Mérand appelle des « modèles ».

Cependant, les travaux de psychologie génétique mettent en évidence qu'à la permanence d'autonomie fonctionnelle, à chaque niveau du développement, correspondra une structure spécifique répondant aux besoins du moment. « Différence de structure, identité fonctionnelle », telle est la formule dans laquelle Claparède résume la relation entre la mentalité enfantine et l'esprit adulte. En postulant la permanence des structures au cours du développement, la démarche de Mérand, qui me paraît très traditionnelle, est d'ailleurs très bien explicitée par M^{lle} Marsenach (*Éducation physique et Sport*, juillet 1969) :

« Il nous semble possible d'avouer que le but de l'enseignement des jeux collectifs doit être la transmission des connaissances accumulées et l'assimilation des savoir-faire élaborés au cours de l'évolution du sport. L'individu doit assimiler le RESULTAT du développement du sport et non pas réunir les différentes étapes chronologiques de ce développement. »

Dans les méthodes didactiques, le but est d'inscrire dans l'individu des « structures » pensées par l'adulte et obéissant à des critères formels qui, d'ailleurs, varient presque toujours selon les auteurs.

La tendance actuelle de la pédagogie consiste, au contraire, à placer l'enfant en face de situations au contact desquelles, par son expérience vécue, il pourra, en améliorant la structure de ses réponses, progresser sur le plan fonctionnel. Le rôle de l'éducateur sera plus de proposer les situations et d'aider l'enfant à faire son expérience que de lui enseigner des « modèles » de réponse.

L'APPLICATION DE LA PSYCHOCINÉTIQUE DANS LE CADRE DU TIERS TEMPS PÉDAGOGIQUE

La psychocinétique n'est pas une nouvelle méthode d'éducation physique, ni d'éducation psychomotrice. C'est une conception générale d'utilisation du mouvement en éducation. Cette conception du mouvement éducatif, qui est dans l'axe des tentatives de rénovation pédagogique, ne peut s'homologuer aux conceptions d'éducation physique telles qu'elles sont exprimées actuellement dans les textes officiels.

La circulaire du 8 décembre 1969 du ministère de la Jeunesse et des Sports énumère de nombreuses méthodes utilisant le mouvement sans distinguer celles qui ont un but utilitaire immédiat (centrées sur des objectifs pratiques à atteindre) et celles qui auront plus un rôle de « formation fondamentale » (centrées sur le développement fonctionnel).

Placer sur le même plan une activité anachronique comme la gymnastique de maintien, l'activité sportive, les jeux, l'éducation psychomotrice, nous paraît être une source de confusion pour l'instituteur. Par ailleurs, l'image d'une éducation psychomotrice qui serait une partie de l'éducation physique présente un grave danger sur le plan même de la rénovation pédagogique.

En effet, une particularité de la tentative de « rénovation pédagogique » consiste à mettre l'accent sur les besoins des enfants et non plus sur les programmes ; donc, envisager l'introduction dans la journée scolaire d'autres activités que celles qui ont comme finalités essentielles les apprentissages scolaires. Il se trouve que l'éducation physique actuelle est à contre-courant de cette conception de l'éducation dans la mesure où un des soucis essentiels consiste à centrer l'attention des éducateurs sur les ac-

tivités sportives qui, par définition, visent la réussite immédiate et utilisent comme moyen pédagogique essentiel la compétition. Il y a donc contradiction entre l'éducation physique actuelle, d'une part, l'éducation psychomotrice et les activités d'expression, d'autre part.

Les activités ne débouchant pas sur des réalisations pratiques immédiates et, jusque-là, considérées comme secondaires (activités artistiques et d'expression, disciplines dites d'éveil, éducation psychomotrice) joueront d'autant mieux le rôle qui leur semble imparté dans la rénovation qu'elles n'auront pas de buts utilitaires immédiats et qu'elles seront utilisées comme moyen de formation fondamentale.

**

Comment la psychocinétique peut s'articuler avec l'ensemble des activités de l'école élémentaire.

Pour nous, le tiers temps pédagogique est plus que la division de la journée scolaire en un tiers d'activité d'expression et d'éveil, un tiers d'éducation physique, un tiers d'apprentissage de « savoir-faire » et de connaissances. Nous préférons, plutôt que de reprendre une classification d'activités, traduire cela en termes fonctionnels selon le sens donné par Claparède à ce mot. A cet égard, on peut concevoir trois objectifs à l'école primaire :

— L'objectif le plus traditionnel, mais non pas négligeable, met l'accent sur l'acquisition d'un certain nombre de connaissances et de savoir-faire véritable transmission culturelle. Jusqu'alors, toute la vie scolaire était consacrée à cet aspect de l'éducation qui prenait ainsi une allure d'enseignement.

— Un second objectif consiste à entretenir et développer les possibilités de découverte, de création, d'imagination de l'enfant, qui risquent d'être émoussées par l'usage abusif des activités précédentes. Les activités artistiques et d'expression peuvent correspondre à cet aspect de la formation à condition qu'il ne s'agisse pas d'enseignement de techniques artistiques.

— Un troisième objectif consisterait à travailler non plus au niveau des acquisitions, mais du mode d'acquisition ; c'est-à-dire viser à développer les possibilités fonctionnelles de l'enfant, tant sur le plan physique qu'intellectuel, pour qu'il puisse, sorti de l'école, continuer sa formation. L'éducation psychomotrice, les mathématiques modernes, la méthode Romain, les activités d'éveil sollicitent l'observation et la réflexion de l'enfant et correspondraient à ce souci.

Le tiers temps pédagogique doit permettre d'accéder à ces trois ordres d'objectif qui, jusqu'alors, ont paru contradictoires. D'autant plus que l'attention du maître sera portée sur les problèmes de développement plus que sur les problèmes de contenu, ceci l'amènera progressivement à une pédagogie moins autoritaire faisant plus de place à la fois à l'initiative de l'enfant et à l'organisation du groupe

qu'est la classe. Ce dernier aspect nous permet de mettre l'accent sur le rôle de l'école dans le domaine de la socialisation. Le maître n'étant plus seulement le dispensateur de connaissances, mais aussi l'organisateur du travail en groupe, peut à cet égard avoir une influence considérable à l'âge où l'enfant va s'éveiller à la coopération.

Dans cette perspective, le mouvement a sa place toute naturelle à chaque niveau de l'action éducative.

La psychocinétique comme éducation psychomotrice.

Les apprentissages scolaires peuvent être entravés par des difficultés de l'enfant sur le plan psychomoteur. C'est la raison pour laquelle, jusqu'alors, il manquait une discipline essentielle à l'école élémentaire : l'éducation psychomotrice.

En réalité, beaucoup de problèmes de rééducation ne se poseraient plus si, à côté de la lecture, de l'écriture, du calcul, une partie du temps scolaire était réservée à une éducation psychomotrice.

En psychocinétique, nous partons du principe que l'on ne résout pas les difficultés de la lecture et de l'écriture en travaillant au niveau de l'activité elle-même. En continuant à travailler à ce niveau, les difficultés deviennent progressivement insolubles par les moyens ordinaires, et il faut faire appel à la rééducation spécialisée qui, normalement, ne devrait s'imposer que dans des cas bien individualisés.

Grâce à l'analyse des problèmes de relation mis en jeu dans la lecture, nous avons le moyen de travailler au niveau d'« opérateurs », c'est-à-dire au niveau des « capacités fondamentales ». Bien entendu, l'idée est de n'aborder l'activité globale représentée par la lecture et l'écriture que lorsque le niveau des « opérateurs » est suffisant.

Les exercices psychomoteurs que nous proposons à l'école primaire entre six et douze ans sont les suivants :

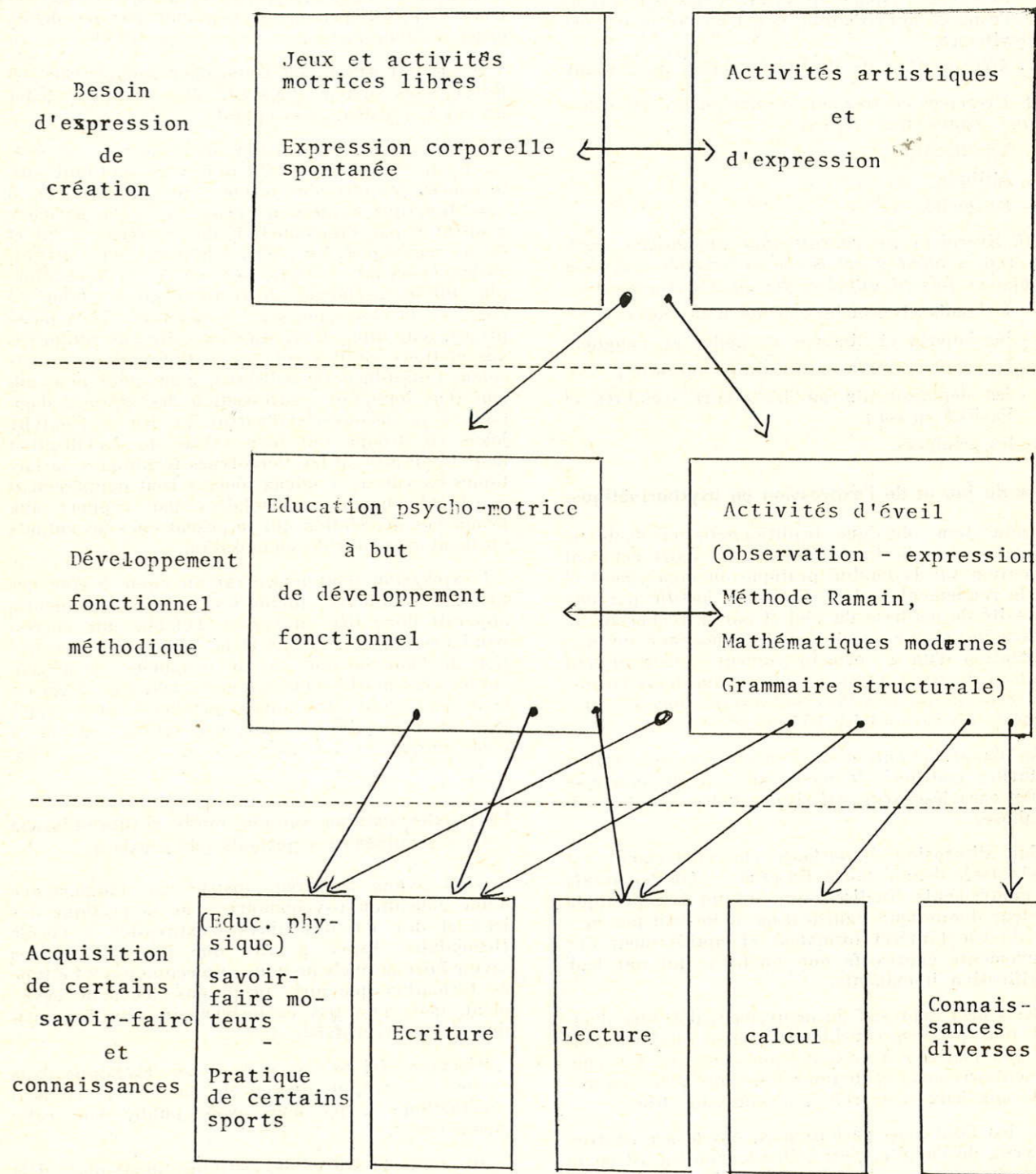
I. Exercices centrés sur l'attention perceptuelle :

1° Connaissance de son « corps propre » et éducation du « schéma corporel » :

- Affermissement de la latéralisation et orientation du schéma corporel.
- Prises de conscience des différents segments corporels.
- Position allongée au sol. Relaxation et éducation respiratoire.

2° Exercices de perception temporelle :

- en rapport avec la perception de la durée,
- en rapport avec la perception des structures rythmiques.



3° Exercices de perception de l'espace et de structuration spatio-temporelle :

— Base de la construction de l'espace ; orientation dans l'espace, localisation des objets dans l'espace, appréciation des trajectoires et des vitesses.

— Structuration de l'espace d'action de l'enfant.

II. Exercices centrés sur la mise en jeu des mécanismes d'ajustement réflexe :

— Equilibration,

— Attitude,

— Dextérité.

III. Exercices de coordination dynamique générale représentant à cet âge de véritables exercices problèmes faisant appel à des praxis, comme :

— les sauts et franchissements d'obstacles ;

— les lancers et attaques de balles et d'engins ;

— les déplacements en équilibre surélevé ;

— les déplacements sur les quatre membres et l'agilité au sol ;

— les grimpers.

Place du jeu et de l'expression en psychocinétique.

L'éducation physique traditionnelle et l'actuelle conception de la formation par le sport centrent l'attention sur la finalité pratique du mouvement et sur le rendement gestuel. Ce souci, justifié par une nécessité de maîtrise du réel et par la recherche de l'efficacité, risque cependant de déboucher sur une conception d'un « corps-instrument », menant tout droit au dressage. C'est la critique que nous faisons aux séries de progressions toutes faites conçues pour acquérir les savoir-faire techniques.

En fixant l'attention de l'enfant sur des formes gestuelles codifiées, le mouvement se déshumanise et son caractère expressif risque d'être réduit à peu de chose.

Une dimension importante du mouvement est ainsi laissée dans l'ombre. En effet, à côté des praxis ou mouvements finalisés, qui ont un but pratique qui leur donne leur signification, il ne faut pas perdre de vue l'intérêt formateur et équilibrateur des mouvements expressifs non finalisés, qui ont leur signification immanente.

Cet aspect expressif du mouvement doit être d'autant plus pris en considération dans la formation que l'on s'adresse à de tout jeunes enfants. A l'école élémentaire, nous souhaitons faire une place importante aux jeux et exercices d'expression libre.

Le jeu dont nous parlons n'est pas le jeu vu avec les yeux de l'adulte, c'est-à-dire le non-travail ou la distraction. Il n'a rien d'une activité « gratuite », car, ainsi que le souligne Mélanie Klein : « C'est une conduite par laquelle tend à se réaliser un certain équilibre entre monde intérieur et monde exté-

rieur ». Il a donc une profonde répercussion émotionnelle et une grosse charge expressive et engage totalement l'enfant. Par la valeur symbolique qu'il représente, il est à la fois révélateur des vérités, des frustrations de l'enfant et salvateur par les déblocages qu'il permet.

Il est important que l'éducateur sache rester en retrait dans ce type d'activité afin de ne pas gêner les essais créateurs des enfants.

Le jeu tel que nous venons de le décrire est donc un mode d'expression. Bientôt, vers sept-huit ans, il pourra prendre des formes plus coopératives, à condition que l'adulte ne gêne pas « l'expérience d'autrui » par l'introduction de ses règles à lui et de ses techniques. En psychocinétique, nous mettons surtout l'accent, à cette période de la formation, plus sur les problèmes de relation qui se posent au cours de la tâche que sur les modalités de la tâche proprement dites. C'est dire en clair que toutes les spéculations adultes sur les « invariants », qu'ils soient individuels ou collectifs, n'ont pour nous aucun sens lorsqu'ils s'adressent à des groupes d'enfants à la découverte d'autrui. Le jeu et l'activité joués en groupe ont leur valeur de socialisation dans la mesure où les stéréotypes techniques ou tactiques en vue de « mieux jouer » sont délibérément considérés comme secondaires par rapport aux problèmes de relation qui se posent chez les enfants évoluant vers plus de socialisation.

L'expression dont le jeu est un mode à côté des formes graphiques, picturales, vocales, manuelles, apparaît donc liée au besoin d'établir une correspondance entre soi-même et le dehors. Cette projection de l'homme hors de soi débouche sur la rencontre avec autrui. Les jeux et les activités d'expression sont donc un moyen privilégié pour aider l'enfant à s'équilibrer dans son milieu humain, à communiquer et à coopérer.

La psychocinétique comme mode d'apprentissage de « savoir-faire » gestuels (de praxis).

Nous avons beaucoup insisté sur l'importance d'une éducation psychomotrice, de la pratique des jeux et des activités libres d'expression à l'école élémentaire. Est-ce à dire que l'acquisition des savoir-faire gestuels ne nous préoccupe pas ? Le type de formation que nous proposons débouche également, mais non pas exclusivement, vers l'acquisition de « savoir-faire ».

Résumons ici ce que nous avons développé dans l'article : « L'apprentissage du mouvement en psychocinétique », que nous avons publié dans cette même revue.

Au cours du jeu et des activités spontanées, déjà l'enfant contracte ses premières relations avec l'objet, d'une façon très globale. Les exercices de coordination globale que nous proposons plus méthodiquement en éducation psychomotrice lui per-

mettront de varier ses formes d'ajustement et de les affiner au fil des tâtonnements successifs. A ce stade, le rôle de l'adulte sera plus de proposer les situations que d'induire les réponses. Ce n'est qu'à la fin de la scolarité élémentaire que l'apprentissage dissocié et intériorisé aura quelque chance de succès. A condition, toutefois, que l'enfant y ait été préparé, sinon l'instructeur sera tout naturellement amené, pour des raisons d'urgence, à utiliser les « fiches de dressage » représentées par les « bonnes progressions » d'exercices.

**

L'introduction du tiers temps pédagogique crée les conditions d'une rénovation pédagogique dans la mesure où est souligné l'intérêt, en formation, de certaines activités jusque-là considérées comme mineures.

Dans le domaine particulier de ce qui est encore appelé de façon vague « éducation physique », les premiers textes d'application ne font guère que reconduire des pratiques anciennes sous des vocables nouveaux.

En réalité, l'entité traditionnelle « éducation physique » regroupe de façon artificielle trois types d'activités : les jeux et activités d'expression, l'éducation psychomotrice, la pratique et l'entraînement sportif. La pédagogie utilisée dans cet ensemble d'activités risque d'être calquée sur la pédagogie sportive officialisée par les instructions ministérielles de 1967.

En psychocinétique, ou éducation par le mouvement, nous pensons que la forme de pédagogie appliquée en jeu, en éducation psychomotrice, en sport, doit être fonction de leur finalité propre dans la formation. En particulier, la pédagogie du jeu chez l'enfant ne peut s'inspirer des travaux des théoriciens sportifs actuels ; la pédagogie de l'éducation psychomotrice ne peut s'inspirer des conceptions anciennes de la gymnastique suédoise se traduisant par des séries programmées d'exercices.

Si les éducateurs n'y prennent garde, ils reconduiront dans ce domaine tous les « trucs » de la pédagogie la plus traditionnelle.

EXAMEN CLINIQUE DES TROUBLES DE L'ATTITUDE

Examen morphologique

par les Docteurs SIMÉON et BAYOURTHE

Depuis de nombreuses années, nous pratiquons quasi quotidiennement des examens morphologiques d'enfants de six à quatorze ans, fréquentant un centre d'éducation physique spécialisée (centre de rééducation physique).

Nous avons mis au point une technique d'examen qui, sans être originale, nous paraît simple, rapide, objective. Elle permet de comparer deux états successifs, sans, pour cela, perdre un temps considérable en mensurations nombreuses, fastidieuses et sujettes à caution.

Cet examen est purement clinique et peut être pratiqué par des non-médecins : kinésithérapeutes, professeurs d'éducation physique...

Dans cet article, nous insisterons sur le mode de recherche des anomalies morphologiques sans chercher une filiation entre elles. Il est bien évident que ce parti pris d'analyse pure n'est pas en accord avec nos idées sur l'unicité de l'être humain dont l'aspect extérieur est le reflet de sa vie biologique, psychique et sociale.

Notre propos est d'en donner un « instantané ».

Il nous semble utile de rappeler brièvement quelques points de repère anatomiques ainsi que quelques définitions :

- C 7 : septième vertèbre cervicale, dont l'apophyse épineuse (la proéminente) fait saillie à la base du cou.
- L'extrémité médiale de l'épine de l'omoplate se situe au niveau de l'apophyse épineuse de la troisième vertèbre thoracique (T. 3).
- L'angle inférieur de l'omoplate est au niveau de l'épineuse de T. 8.

- Une ligne horizontale joignant les deux crêtes iliaques (ligne bi-iliaque) passe par l'épineuse de la quatrième vertèbre lombaire (L. 4).
- Les fossettes lombaires latérales marquent approximativement les épines iliaques postéro-supérieures (E.I.P.S.).
- Triangle de taille ou triangle brachio-thoracique : espace compris entre le membre supérieur relâché et le tronc.
- Scoliose : courbure rachidienne dans un plan frontal. La courbure peut être simple ou double (en S ou en Z). Une scoliose se définit par sa convexité ; une scoliose gauche a sa convexité dirigée vers la gauche du sujet.

En pratique, nous distinguons :

- La scoliose vraie, maladie évolutive, d'étiologie inconnue, dont l'aggravation est rapide et qui ressort d'un traitement chirurgical orthopédique. Ses courbures sont irréductibles.
- La scoliose enraidie, dont la réductibilité est difficile, voire impossible, mais dont l'évolution est lente ou nulle.
- L'attitude scoliotique, fréquente chez l'enfant, dont les courbures s'effacent lors de manœuvres simples que nous décrirons au cours de l'examen.
- Voussure thoracique : diminution du rayon de la courbure postérieure des côtes, entraînant une asymétrie des hémithorax. La voussure présente une courbe harmonieuse. Elle est différente de la gibbosité, dans laquelle les côtes forment un angle saillant aigu.

Pour nous, cette voussure banale n'est pas un signe de gravité ou d'évolutivité : elle accompagne sou-

vent une petite attitude scoliotique et ne traduit pas forcément une rotation vertébrale.

- Cyphose : accentuation irréductible de la convexité postérieure du rachis dorsal.

L'attitude cyphotique se réduit spontanément par un effort de redressement du sujet lui-même, à la limite, par une pression manuelle douce de l'examineur.

- Lordose : accentuation d'une concavité postérieure du rachis.
- Dos plat : effacement des courbures rachidiennes sagittales physiologiques.
- Inversion des courbures : anomalie particulièrement rare : lordose dorsale, cyphose lombaire.
- Enroulement des épaules : projection vers l'avant du moignon de l'épaule s'accompagnant d'un sillon deltoïdien antérieur bien marqué et d'une rotation interne du bras, la paume de la main ayant tendance à regarder vers l'arrière.
- Décollement des omoplates : saillie du bord interne de l'omoplate accentuée encore par l'enroulement des épaules attirant le scapulum vers l'avant.

L'examen ne sera bien conduit, donc valable, que si quelques conditions matérielles et psychologiques sont réalisées.

Le lieu d'examen : pièce de dimensions réduites, bien chauffée afin d'éviter à notre sujet quasi nul les réactions de défense contre le froid.

Que rien ne rappelle la médecine : pas de blouse blanche, ni d'instruments nickelés qui évoquent trop les vaccinations, hantise des enfants de cet âge.

Le matériel est réduit au strict minimum : crayon dermatographique, fil à plomb, mètre ruban, bascule, toise.

La préparation psychologique est essentielle à nos yeux. Il faut savoir perdre quelques minutes pour « apprivoiser » le jeune enfant, le mettre en confiance. Tout sera plus simple, bien accepté ensuite.

Les premiers rapports avec le sujet doivent être oraux. Il faut faire connaissance par une conversation plus que par un interrogatoire : nom, prénom, âge, date de naissance, adresse, école, classe. Voilà déjà l'aspect social et une partie de la fiche garnie.

Ne pas hésiter à parler des frères, sœurs, du travail scolaire, des vacances... En un mot, des centres d'intérêt de l'enfant.

La première difficulté est d'empêcher la mère (obligatoirement présente) de se substituer à son rejeton pour répondre à sa place. Son rôle d'informatrice ne viendra que plus tard.

Présenter ensuite le matériel en commençant par le crayon qui va entrer en contact avec ce dos qui

connaît trop bien les aiguilles et les seringues. Faire la preuve, sur une main ou un bras, que son contact est doux et qu'il laisse une trace.

Enfin, seulement, on peut placer l'enfant.

L'attitude devant être la plus naturelle possible, seule la position des pieds est codifiée pour éviter les stations hanchées ou asymétriques.

Pour ce faire, il est bon d'utiliser un socle légèrement surélevé sur lequel sont dessinées deux empreintes plantaires que le sujet doit recouvrir.

Une butée postérieure permet l'alignement des talons.

Nous commençons l'examen par la région dorsale pour des raisons psychologiques : mère et enfant viennent consulter pour une déviation rachidienne et ils comprennent difficilement que, pour juger l'état d'un dos, on commence par observer les pieds ou les membres inférieurs.

EXAMEN POSTÉRIEUR

1. — Le rachis

Un simple coup d'œil sur les triangles de taille peut déjà laisser entrevoir une déviation dans le plan frontal et son importance, encore que l'aspect de ces vides puisse être trompeur.

1° A l'aide du crayon gras, on marque les épineuses de C 7 à L 5 en prenant quelques précautions :

— Tracer chaque épineuse avec la pointe du crayon sans chercher à les relier entre elles par un trait continu pour dessiner toute la ligne du rachis ;

— La peau glissant aisément sur les plans sous-cutanés, vérifier de la pulpe d'un doigt que la marque correspond bien au sommet de l'apophyse ;

— Après le traçage, laisser l'enfant reprendre son attitude naturelle, souvent perturbée par ces attouchements que beaucoup ressentent comme des chatouillements.

2° Noter la ou les convexités de la courbure, les vertèbres extrêmes (début et fin de la déviation) et moyenne (sommet de l'arc), ainsi que la valeur de la flèche.

Pour les déviations minimes, tant que l'habitude n'est pas acquise, on peut les objectiver à l'aide d'un fil tendu entre les épineuses extrêmes.

3° Rechercher ensuite une déséquilibre éventuel du rachis. Un fil à plomb se projetant sur C 7 doit s'aligner avec le sillon interfessier. En cas de déséquilibre, relever le côté et l'écart séparant le sillon du fil.

Cette non-verticalité du tronc, toujours compensée au niveau cervical, est extrêmement courante chez l'enfant.

4° La courbure frontale est-elle réductible ou non ? Est-ce une banale attitude scoliotique ou une scoliose ? Une simple flexion du tronc vers l'avant résout ce problème. Il faut veiller à ce que les membres inférieurs restent bien tendus.

Nous ne sommes pas partisans de la flexion du tronc bras tendus, mains jointes. C'est une position rigide et nous préférons obtenir le ballant des membres supérieurs.

Reprendre plusieurs fois cette attitude jusqu'à l'obtention d'un relâchement total des bras et de la ceinture scapulaire.

Il est alors possible de noter :

A) La réductibilité de la courbure par la remise en ligne des épineuses.

Il ne faut plus tenir compte des traces du crayon, car la peau, tendue sur les apophyses saillantes, peut glisser d'un côté ou de l'autre. Seule, la ligne squelettique doit être prise en considération et examinée en s'éloignant quelque peu du sujet.

Se garder aussi de qualifier de scoliotique un rachis dont une ou deux épineuses demeurent écartées du plan médian : la vertèbre est le siège de nombreuses anomalies et il est fréquent qu'une ou plusieurs épineuses ne soient pas placées strictement dans un plan sagittal. Le décalage d'une apophyse ne traduit pas forcément une rotation du spondyle.

B) L'existence éventuelle d'une voussure d'un hémithorax au niveau scapulaire : il faut rechercher cette voussure en « regard rasant ».

5° L'enfant redressé, chercher s'il existe une contracture des muscles des gouttières. Dans ce cas, la pulpe des doigts découvre une tension des masses musculaires, souvent unilatérale.

6° Observer enfin la ligne bi-acromiale et noter son inclinaison.

II. — Le bassin

L'enfant, rassuré, acceptera de baisser la ceinture de son slip, ou même, s'il est très jeune, de l'enlever.

Recherche de l'horizontalité du plateau sacré :

Le meilleur repère est l'épine iliaque postéro-supérieure : accident osseux le plus proche du sacrum et le plus accessible.

Nous ne nous fions pas aux fossettes lombaires, souvent remaniées par l'obésité ou la dissymétrie de la musculature. Elles ne permettent qu'une localisation approximative de l'épine qu'il faut rechercher par la palpation.

La pulpe de la première phalange du pouce maintenu horizontal doit chercher à accrocher de bas en haut la saillie osseuse.

Il n'est pas question de tracer alors le niveau au crayon dermatographique. L'appréciation de la hauteur relative de chaque épine doit s'apprécier par la palpation et la vue. Ne pas hésiter à s'agenouiller pour amener le regard à hauteur des pouces.

Le crayon n'intervient qu'ensuite pour marquer d'un large trait, franchement oblique, le déséquilibre du bassin.

Les crêtes iliaques sont de mauvais repères : elles représentent une région et non un point ; elles sont éloignées du plateau sacré et les ailes iliaques sont souvent asymétriques.

III. — Les membres inférieurs

1° Inégalité de longueur :

Les repères osseux sont quasi absents. Il faut juger sur les plis fessiers et poplités. On peut, à la rigueur, s'appuyer sur les reliefs des condyles internes du fémur.

Nous rejetons la classique mensuration par un mètre ruban tendu de l'épine iliaque antéro-supérieure à la malléole interne. Les erreurs sont trop faciles à commettre ; une erreur par excès d'un côté, par défaut de l'autre, voilà deux membres inférieurs égaux alors que leur inégalité est flagrante.

Seul, le cliché radiologique des deux membres sur le même film peut renseigner avec certitude sur les différences minimales.

Il est hors de notre propos de discuter ici la prescription des talonnettes pour rétablir l'égalité.

2° Les genoux :

Rechercher le *genu valgum* ou *varum*. Si ce dernier est rare chez l'enfant, le premier est fort courant, voire physiologique avant sept ans.

Genoux joints, sans excès, il faut mesurer l'écartement entre les deux talons : 4 centimètres sont la limite du pathologique pour les classiques. Pour notre part, nous sommes plus larges : des *genu valgum* avec un écart de plus de 7 cm au niveau des pieds reviennent à la normale en des périodes très courtes (1 an à 18 mois) par le seul jeu de la croissance. Il est intéressant de noter si le *valgum* est plus prononcé d'un côté que de l'autre.

3° Les pieds :

La voûte plantaire est-elle affaissée ? Le pied plat véritable est peu fréquent chez l'enfant. S'il comporte un affaissement de l'arche interne du pied, il s'accompagne d'une adduction-pronation de l'arrière-pied et d'une abduction-supination de l'avant-pied.

Sommairement, au cours de notre examen, nous notons une voûte affaissée lorsqu'on ne peut introduire un bout de doigt sous l'arche interne.

EXAMEN DE PROFIL

C'est la recherche des anomalies staturales dans un plan sagittal.

L'examineur doit se déplacer et non l'enfant.

Nous suivons le même schéma d'examen : rachis, bassin, membres inférieurs, abdomen.

I. — Le rachis

Ici, l'examen devient beaucoup plus subjectif.

Pour apprécier cliniquement les hyperlordoses ou cyphoses, l'examineur ne peut se référer qu'à un critère d'esthétique personnel. Il est donc nécessaire que ce soit toujours la même personne qui examine les mêmes sujets afin qu'une comparaison soit possible.

1° La courbure dorsale :

Elle peut être exagérée : l'intérêt est la distinction entre cyphose vraie et attitude cyphotique.

Nous demandons à l'enfant de réaliser une extension de son rachis en tirant sa nuque vers le haut. On peut lui faire « sentir le mouvement » en tirant les cheveux, délicatement, au sommet du crâne.

En règle, chez l'enfant avant dix ans, la réduction doit être totale : le dos devient plat.

Plus tard, une réduction manuelle est encore possible. Il faut empaumer d'une main la région antéro-supérieure du thorax et, avec le talon de l'autre main, exercer une pression douce au sommet de la courbure. Si cette courbure s'efface sans peine, ce n'est qu'une attitude cyphotique ; rien n'est encore enraidit ni fixé.

En général, cyphose et attitude cyphotique s'accompagnent d'un enroulement des épaules et d'un décollement des omoplates.

L'épaule est enroulée lorsqu'une verticale abaissée du *Tragus* passe franchement en arrière du centre du moignon.

La saillie du bord interne de l'omoplate se remarque aisément. Il peut se faire qu'une omoplate, soulevée par une voussure, soit plus saillante que l'autre. Le noter.

2° La courbure lombaire :

Le rachis lombaire, en dehors de cas hautement pathologiques, n'est jamais enraidit. Reste donc simplement à juger de la présence ou non d'une hyperlordose.

Nous avons évoqué, au début de cet article, les anomalies plus rares du dos plat et de l'inversion des courbures. Nous n'y reviendrons pas.

II. — Le bassin

Il est difficilement dissociable du rachis lombaire. Il n'existe pas d'hyperlordose sans antéversion du bassin. L'équilibre antéro-postérieur du pelvis se juge sur les épines iliaques supérieures. Pointer un doigt sur l'épine postéro-supérieure, un autre sur l'épine antéro-supérieure. Pour un bassin en place, les deux épines sont au même niveau. Si l'épine antérieure est plus basse, il y a antéversion du bassin.

III. — Les membres inférieurs

Dans ce plan seul, le *genu recurvatum* est à rechercher.

IV. — L'abdomen

Chez l'enfant jeune, le déséquilibre abdominal est constant, presque normal.

Il faut surtout apprécier la tonicité de la paroi : gros ventre n'est pas ventre atonique ; souvent, une surcharge graisseuse accentue la proéminence abdominale. Sous la couche adipeuse, il faut estimer, par la palpation, la résistance et la tonicité du muscle lui-même.

Le ventre « en besace » avec ses deux poches est exceptionnel.

Le déséquilibre abdominal s'apprécie surtout par des mensurations. Nous y reviendrons.

EXAMEN DE FACE

Le thorax est le centre d'intérêt. L'examineur doit inspecter et palper :

I. — Le sternum

L'entonnoir xiphoidien, fréquent dans ses formes peu accentuées, exceptionnel lorsqu'il est très prononcé, est, dans ce cas, au-dessus de tout traitement gymnastique aux âges qui nous préoccupent.

La gouttière n'est pas une anomalie sternale mais des nouures étagées des cartilages costaux qui font saillie de part et d'autre du sternum et paraissent l'enfoncer.

La carène et le bréchet vrais sont de plus en plus rares. Nous n'en avons jamais rencontré.

II. — Les côtes

Les méplats costaux sous-mammaires et les ailerons de Sigaud ne sont pas exceptionnels. Si l'aileron s'apprécie facilement à l'œil, le méplat se palpe. On sent sous les doigts le manque de convexité des arcs costaux.

III. — La face et le cou

Il faut déceler une éventuelle asymétrie faciale prononcée, doublée d'un torticolis congénital, même fruste. Il est nécessaire de rechercher soigneusement l'hypertonie et le raccourcissement du sterno-cléido-mastoïdien. L'inclinaison-rotation de la tête, due au torticolis, est souvent la cause de déviations rachidiennes qui rétablissent l'horizontalité du regard. Toute gymnastique est inopérante avant la cure chirurgicale de ce torticolis.

LES MENSURATIONS

Nous nous contentons de quelques mensurations banales.

I. *Taille et poids* : pour juger de la croissance harmonieuse de l'enfant.

III. *Périmètres thoracique axillaire et xiphoidien*. Ces mesures, comme l'examen de profil, doivent être toujours exécutées par le même opérateur.

Nous prenons les périmètres en inspiration et en expiration forcées. L'amplitude entre les positions extrêmes peut, seule, fournir un élément de comparaison entre deux examens et permet de juger des progrès respiratoires.

III. *Périmètre abdominal* : en position coucher dorsal et en position debout, en temps respiratoire neutre et strictement au niveau des crêtes iliaques. Cette mesure permet d'évaluer la résistance de la paroi abdominale à la poussée des viscères lors du passage de la position couchée à la position debout.

Enfin, pendant le rhabillage de l'enfant (en dehors de la salle d'examen, s'il peut le faire seul), vient l'interrogatoire de la mère, à la recherche d'antécédents pathologiques.

Cet examen, plus rapidement réalisé que décrit, donne une bonne image de la statique du sujet. Mais, chaque fois que cela est possible, nous demandons des clichés radiographiques :

— du rachis en entier, têtes fémorales comprises, de face et de profil ;

— des deux membres inférieurs de face.

Ces clichés, sur grande cassette, doivent être effectués debout en attitude naturelle, sans écraser l'enfant contre la plaque. Le radiologue doit veiller à la rectitude des genoux et éviter les positions hanchées.

Ces examens complémentaires nous ont permis de connaître les limites de l'examen clinique : certaines courbures lombaires sont indécélables par le simple traçage ; les anomalies transitionnelles ne peuvent qu'être soupçonnées ; enfin, les asymétries pelviennes, uniquement visibles aux rayons X, expliquent parfois quelques découvertes cliniques qui laissent perplexes.

Nous nous réservons de faire ultérieurement une étude plus complète des relations entre clinique et radiologie.

Nous savons l'insuffisance de cet examen qui ne rend compte que de l'aspect statique de l'enfant. Si l'on veut connaître le sujet dans sa globalité, il est nécessaire de découvrir son aspect dynamique par des tests psychomoteurs indispensables alors et, pourquoi pas, évaluer son Q.I.

L'ÉTHIQUE SPORTIVE : UN SYSTÈME FONCTIONNEL

par André RAUCH

Professeur d'éducation physique, Docteur en philosophie

Tout comme les opinions et les jugements, les attitudes et les comportements sont soumis à une éthique, c'est-à-dire au jugement de valeur des autres. L'épopée homérique nous propose même tout un système de valeurs établies sur les hauts faits des compagnons d'Achille et d'Ulysse. Les conduites corporelles de l'épopée moderne, les conduites sportives en particulier, sont, elles aussi, soumises à des tables d'appréciation. Nous ne parlerons pas précisément des publications que cite Magnane dans son analyse du sport (sociologie du sport) et qui, sous la dénomination de « charte du sportif » ou de « dix commandements du sportif », sont une forme institutionnalisée des appareils de production nationaux d'élites préparées à la compétition (tel est le cas de la charte du gymnaste, ou des dix commandements de l'athlète, publiés par la Fédération française de gymnastique et la Fédération d'athlétisme des U.S.A.). Soumis d'emblée au principe du rendement, ces préceptes ont pour but d'améliorer l'efficacité du travail de l'entraîneur et de l'athlète ; ils ont pour notre étude l'intérêt d'être une utilisation opportune d'un système de valeurs sociologiquement ancrées dans la conscience populaire.

L'éthique du corps ne peut se résumer à la « loi du plus fort », même si effectivement cette loi érige la règle morale de l'opposition sportive : « Que le meilleur gagne ». La notion de force, elle-même, reste d'ailleurs indéfinissable. Pour reprendre l'exemple des épopées classiques, la force d'Achille ne se mesure pas au dynamomètre et celle d'Ulysse ne se démontre même pas aux grands jeux athlétiques de la plaine de Troie. Il en résulte que la notion de force constitue en fait le terme générique de réalités que l'analyse appellera adresse corporelle, prestance, savoir-faire, ruse, valeur individuelle, renommée... Le concept de force ne constitue donc pas un principe suffisant pour servir de sup-

port à une réflexion éthique sur les conduites corporelles. Et cependant le comportement et les attitudes, dans la mesure où ils déterminent un type de rapport avec autrui, exigent et imposent un ensemble de règles que nous admettons et qui dirigent notre action en constituant la trame de nos conduites ; celles-ci nous paraissent justes ou injustes, normales ou anormales, nobles ou méprisables. La morale du corps, celle de notre société, nous semblent donc relever d'un système de conventions dont nous voudrions déterminer les structures, les constantes, les origines culturelles ou religieuses, peut-être les conséquences ou les contradictions sociales ou asociales.

Pour circonscrire avant tout l'ambiguïté de la notion de force, nous soulignerons que si la force constitue un concept anatomiquement descriptible (et là encore il serait plus rigoureux d'émettre de nombreuses réserves), le rapport de force n'a éthiquement aucune rigueur épistémologique ; à ce titre, il ne constitue effectivement qu'un sigle conventionnel, l'abréviation du « rapport de domination » des conduites motrices. Les normes du conflit ont leurs interdits, qui ne sont pas seulement les proscriptions du règlement (sorties en touches, contacts entre joueurs), mais des interdits plus ou moins tacitement dictés par l'opinion commune qui s'exerce sur le jeu : tel est le cas de ces dénominations : le bon joueur, le fair-play, le score juste, la victoire méritée. Ces normes éthiques et leurs interdits peuvent même outrepasser les limites du terrain, le temps du jeu, l'activité d'entraînement ou de préparation en général : il y a les règles morales de conduite du sportif, les devoirs à l'égard de son rôle de sportif, l'exemplarité du champion, du leader. Ces conventions ont pour rôle d'établir la trame d'un système éthique : le fair-play, en justifiant et en valorisant un type de conduite dans le déroulement de l'action de match, exalte la violence des joueurs,

tout en proscrivant la brutalité. Si l'opposition sportive tire son sens de sa répétition cyclique (saisons sportives, années de coupe, variétés des types de rencontre), de la limitation temporelle de son verdict (fin de match, fin de saison), la brutalité, non seulement anéantirait l'adversaire en tant qu'opposant, mais aboutirait même à destituer l'opposition sportive de son sens en la rendant non renouvelable. Le rapport sportif constitue donc un espace sociologique particulier et original de l'opposition conflictuelle dont les normes ne sont pas assimilables à celles du combat, de la guerre ou du duel tels qu'ils sont pratiqués à d'autres époques et dans des circonstances différentes. Ce système élabore une hiérarchie renouvelable rituellement et créatrice d'une axiologie du progrès ; aspiration au progrès dont la renouvelabilité permanente n'admet cependant aucune remise en question fondamentale dans son jeu de valeurs. Celles-ci constituent les pierres d'achoppement de l'idéologie sportive ainsi constituée en système fonctionnel. En tant que norme d'action, il est érigé en règle de conduite pour laquelle toute discussion altère la valeur sportive elle-même : on discute sur le règlement, on ne discute pas le règlement.

La seconde caractéristique de l'éthique sportive est de se présenter à la conscience comme une activité esthétique. La morale du sport n'est pas constituée d'unités de devoirs, d'un train d'obligations, mais entre dans la conscience en tant que phénomène esthétique : le bon jeu est aussi un beau jeu, de même que la belle action de match est conforme à l'esprit du jeu, à son règlement et au consensus de la collectivité des joueurs et des spectateurs ou des amateurs. Le critère esthétique sert donc à la fois de label de qualité ou de repère à la qualité des actions de jeu ; il confirme et renforce la prégnance éthique de celles-ci. C'est ce qu'indiquent des expressions telles que « voler la victoire » (en référence au succès « mérité »), « le jeu trop personnel » (qui s'oppose aux impératifs de l'altruisme de la morale communautaire), « violer l'esprit du jeu », « ne pas respecter l'adversaire », etc. Autant de condamnations des conduites sportives qui s'opposent à l'altération de la valeur éthique, mais aussi esthétique du jeu et qui en font respecter la conformité formelle.

De cette relation de l'éthique et de l'esthétique sont issus les modèles et les images qui contribuent à insérer le héros dans le rituel des conduites sportives. Le champion ne formule pas par son action les prescriptions d'un système moral, il n'est pas non plus le représentant d'un ensemble d'interdits ; sa mission ne se conceptualise pas en termes de devoirs ou d'obligations morales. C'est avant tout une image, c'est-à-dire la représentation figurative du modèle, de l'exemple. Son fétichisme ne se formule pas devant une conscience morale prostrée par le souci de la faute. Celle-ci, en effet, n'est pas condamnable, elle n'a pour conséquence que le handicap réparateur ou plutôt compensateur du bénéfice qu'elle octroyait au contrevenant. La faute n'est pas ressentie comme condamnable, bien plus,

elle se confond harmonieusement avec l'erreur technique ou tactique ; elle ne prête donc pas au repentir et au remords ; accolée à la punition, à la réparation en fait (cf. en football, le terme de surface de réparation), elle prend la signification d'une erreur technique. Elle devient donc à la fois incongruité esthétique et inadaptation technique, désorganisation du système établi. La pénalisation représentée à ce titre une remise en forme du jeu. Petit à petit, elle s'engage même dans le jeu, non plus en tant que phénomène moral, punition, pénitence, mais comme élément technique, nécessitant un apprentissage approprié et nécessaire à certaines conjectures de jeu (pousser la balle en touche n'est pas considéré comme une tricherie).

Cette primauté de l'adaptation technique n'est pourtant pas dépouillée de toute valorisation éthique. L'organisation technique est en effet la résultante d'une série d'idéaux prônés par la civilisation moderne, exaltés par la publicité du progrès. Loin d'être assimilée au machiavélisme de l'utilitarisme ou de l'opportunisme de situation, l'utilisation technique de la faute marque au contraire le succès des facultés d'adaptation du joueur, sa rapidité d'appréhension d'une situation en cours, ainsi que toutes les qualités psycho-motrices qui peuvent en être extraites. L'idéal d'ustensilité appliqué à la fonction motrice, l'idéal de l'organisationnel appliqué aux actions collectives, promeuvent les règles de l'efficacité à la valorisation morale.

L'absence de devoirs ou d'obligations n'exclut pas pour autant les exigences techniques de ce système d'idéaux : ainsi en est-il par exemple de l'ascétisme diététique exigé par la rigueur de l'entraînement, la persévérance dans les répétitions des gestes, la soumission aux impératifs de la technique du jeu. Le juge, l'arbitre, par leur verdict, les distributions de médailles, de coupes, de titres, témoignages rituels du jugement, contribuent à cette mutation du devoir en nécessités ou en exigences techniques. De là naît la vedette, le modèle, témoignage vivant des valeurs éthiques et représentant d'un univers culturel nouveau.

Sous l'apparence de la simplicité, de la clarté et de la rationalité, ce système laisse cependant percer les ambiguïtés d'un système explicatif dépourvu d'unité. Reprenons la signification de la compétition ; elle constitue l'épreuve et la preuve de qualités individuelles ou collectives à un moment donné et représente en quelque sorte la conclusion d'un parcours, d'un labyrinthe, l'issue, non définitive, mais du moins une étape dans la réalisation individuelle du sportif. Ce résultat est à la fois celui acquis par la bonne conduite de l'entraînement, la persévérance, la mise en valeur des qualités personnelles, la volonté de réussite, les capacités d'adaptation à la règle. Il s'agit donc à la fois d'une conquête de soi et de l'exploitation de qualités appelées dons : deux facteurs d'explication dont l'un est d'ordre éthique, l'autre une hypothèse psycho-physiologique de l'individu.

Le langage sportif n'échappe pas à cette ambiguïté de l'interférence de deux systèmes d'explication. Nous citerons des expressions telles que le geste juste, la bonne partie, le joueur exemplaire. Le geste juste, l'un des exemples qui peuplent le vocabulaire de la presse sportive, est qualifié de la sorte en raison du succès qu'il garantit. Son efficacité découle de cet attribut ; par ailleurs, le geste est juste, parce qu'il est conforme au modèle technique primé. Cette dénomination implique donc à la fois la recherche de la performance, du dépassement et la fidélité aux principes de conduites sportives. La notion de geste juste comprend donc à la fois un système de coercition de l'exactitude technique et la promotion de l'individu dans la ligne de son devenir.

Le commentaire conceptuel de la conduite sportive porte à la fois la norme de fait, l'explication technique et le jugement de valeur. Le succès de la conduite sportive implique la force positive que lui confère la réussite et promeut l'idéologie qui contribue à lui permettre de s'exprimer. Il en résulte que le concept de don prend dès lors une valeur plus importante que celle qui lui était dévolue initialement. D'hypothèse de travail pour la psycho-physiologie humaine ou en pédagogie, le don devient une réalité sous-jacente à la réussite d'un système éthique ou technique. Ambivalence d'un terme qui laisse apparaître la fonction sociale du système de valeurs des normes de la conduite motrice dans la pratique sportive.

Cette interprétation du vocabulaire sportif pourrait se faire sur de nombreux autres concepts, clefs du langage de la presse ou des ouvrages d'amateurs. Nous citerons la notion de « dépassement » qui constitue un des thèmes fondamentaux du sport : dépassement technique certes, mais vertus de dépassement de soi qui constitue une aspiration essentielle du pratiquant où se révèle l'unité du moi à travers son devenir. Nous pourrions citer également des « qualités » plus proprement morales telles que le désintéressement ou la « gratuité » de l'activité sportive. Gratuité qui trouve son fondement dans l'activité ludique dont se réclame le jeu sportif, mais qui interfère avec les vertus chrétiennes de l'exorcisme chrétien, de l'abnégation, du sacrifice de la rentabilité sociale ou financière au profit d'une mise en valeur de la création de soi.

Ces quelques exemples nous permettent de mieux appréhender l'ambivalence de la notion de valeur en sport, ambiguë par sa signification à la fois éthique et technique, récupérée des normes morales des autres secteurs de la vie sociale bien que se réclamant des impératifs plus strictement caractéristiques de l'activité sportive elle-même.

Un second volet du problème éthique est celui de la transmission de la vérité, c'est-à-dire du savoir vrai. Là encore, le geste juste est porteur des vertus de l'efficacité, valeur de la civilisation moderne. Le geste juste a la vertu de la réussite, c'est pourquoi il ne se discute pas ; confronté à la performance,

il est inscrit sur la table de l'objectivité des records homologués et sur les cahiers de l'histoire du progrès des performances. La fonction de l'homologation sportive elle-même jouit de l'ambivalence de son rôle : elle marque à la fois la précision et l'exactitude du résultat, mais aussi la conformité de la performance. En ce sens, elle introduit en la monnayant la notion d'absolu. Le record, témoignage de la valeur individuelle, fait sortir son détenteur des conventions d'espace et de temps de la règle sportive pour l'introduire dans la sphère du leader. Héros dans une société pour laquelle il est à la fois une élite et le modèle dans le champ focal du modernisme, le champion subit la mutation de simple spécialiste en celle de représentant d'une idéologie, celle d'une société consommatrice de progrès, de promotion, de continuité, de linéarité dans le devenir.

A tous les paliers de la réalité sociale, le sportif naît au sein d'un mythe dont il est lui-même à la fois le consommateur et le producteur. L'éthique du leader, du champion lui confère la valeur axiologique de ses performances. Ainsi naissent un certain nombre de comportements sociaux qui ont le pouvoir de s'intégrer au circuit de conduites auxquelles il s'astreint en priorité. Ainsi en est-il des modes de vie ascétiques des sportifs (absence d'alcool, de tabac, de vie irrégulière...), diététiques (régularité du sommeil, des repas, de l'activité sexuelle...).

Si le champion sert de modèle social, l'entraîneur quant à lui est aussi le représentant de certaines valeurs ; en tant qu'éducateur, il est à la fois porteur de savoir et d'autorité. Une autorité que lui confère la possession des magies de la technique sportive, mais aussi d'une autorité fondée sur le pouvoir qu'il détient sur la carrière de celui qui lui est confié. Par ailleurs, les vertus efficaces de ses conseils sont tributaires du contact œdipien qu'il entretient avec son élève : loin d'être une assistance, le rapport entraîneur-élève est celui d'un maître, d'un responsable moral, morale individuelle, morale professionnelle, morale de contrat à l'égard de son adepte. C'est lui qui dicte très largement son mode de vie, au nom des impératifs de l'idéologie sportive ; il impose à son adepte une unité d'être, celle de ses progrès techniques, de sa carrière de sportif.

Sa notoriété repose sur le mythe de l'homme qui a fait ses preuves dans la carrière. Son palmarès, les récits de ses exploits, les commentaires et les mémoires de la presse contribuent à asseoir la doctrine de ses rites initiatiques. De par sa fonction, la nature de son enseignement, l'entraîneur se montre à la fois maître de savoir-faire et de discipline. Les techniques du corps impliquent une mise en orbite du devenir, c'est-à-dire qu'elles ont pour but de maîtriser le futur sur l'unité de la mise en forme de la carrière de l'individu. Elles ne laissent pas le désir envahir le présent ; même lors de la victoire, le présent ne saurait prendre entièrement possession du vainqueur : la feuille du match, les dossiers laissés par l'action achevée sont à même de ne pas

livrer le champion à l'instant, mais sont là pour prescrire à son action la discipline et l'austérité de l'effort futur.

L'autorité de sa discipline ne se fait pas cependant par la contrainte qu'il peut exercer en son nom sur son élève. Sa discipline s'exerce par l'usage de motifs rationnels et objectifs. Les courbes de progrès aux différents tests, les statistiques de succès en cours de match, les pourcentages de réussite et d'échec, les études comparatives avec le travail des autres compétiteurs, sont autant d'arguments propres à donner à son enseignement une valeur objective, indiscutable, impérative. La discipline constitue de la sorte une phase préparatoire, un entraînement à la compétition. Cette discipline ne saurait d'ailleurs devenir une contrainte, car elle récupère à son profit la notion de plaisir : c'est le plaisir de l'effort, quel qu'il soit, celui de la maîtrise de soi, de ses désirs ou de ses lassitudes, de ses passions : le coureur automobile doit maîtriser son ivresse de la vitesse s'il veut gagner la course, le plongeur son vertige pour exécuter la figure qu'il présente. C'est peut-être d'ailleurs cette éthique qui distingue le sportif du spectateur pour lequel le fantasme du spectacle donne la jouissance présente du plaisir du vertige, de la vitesse, du combat, etc.

Il n'est pas question à présent de revenir sur le bien-fondé de cette éthique. Que la culture du corps soit, non seulement une promotion de l'individu, mais même sa propre création ne fait l'objet de notre critique. Mais il est notoire que le sport, en tant que réalité sociale areligieuse et apolitique, a été engagé dès son origine dans les courants idéologiques les plus divers, non pas en tant qu'activité de loisir, mais comme système formatif dans les cadres des institutions éducatives. L'activité sportive, phénomène culturel de la société moderne, dotée d'un système éthique dont nous venons de laisser apparaître quelques thèmes fondamentaux, n'est-elle que l'héritière d'une tradition éthique dont elle a épousé les contradictions, ou est-elle à même de résoudre ses contradictions et de renouveler, face au modernisme, le système des valeurs occidentales ? Nous reconsidérerons trois de ses postulats moraux fondamentaux : le don, le dualisme éthique, l'unité du devenir.

L'exercice physique, en rupture avec l'inertie du labeur du travailleur, a pour but de développer des « dons » inscrits à l'état latent chez l'individu ; l'hypothèse du don permet ainsi d'expliquer les capacités d'apprentissage d'un individu par rapport à un autre ; elle reprend donc sur le plan éthique le principe platonicien du devenir : deviens ce que tu es. Cet impératif moral sert de pierre d'achoppement à un modèle de relations humaines entretenu par la crainte de l'altération du précieux capital « don », dont chacun est le dépositaire. La compétition figure comme système d'évaluation de la valeur individuelle et de son évolution temporelle ; la nature conflictuelle de l'épreuve qui oppose régulièrement les concurrents les uns aux autres, à la moyenne des barèmes, les normes de la moyenne

définit par là même un type d'être au monde. Les mobiles de l'organisation des progrès introduisent ainsi les idéaux de sélection, de domination d'autrui, de victoire comme modèles de rapports sociaux. Sans tenir compte des excès qu'introduit la compétition (élites sportives enthousiastes de quinze ans, mentalité compétitive imprégnant la morale des mœurs en tant que constante culturelle, fondement des rites initiatiques de la société), ce système conventionnel de la valeur humaine aboutit à insérer fortement l'individu dans la norme sociale au détriment de tout autre mode éducatif et où l'originalité, devenue socialement irrécupérable, fait office de moteur d'altération. Ainsi se trouve justifié tout un système de l'exclusion, de la rentabilisation, d'une définition du non-conforme en tant qu'inutile, anormal ou amoral.

Le « deviens ce que tu es » apparaît donc comme une fonction d'organisation, de rationalisation du devenir : conférant l'unité à la culture corporelle, celle de la carrière et des ambitions du sportif, elle permet de récupérer au bénéfice de l'éducation, de la culture, le corps rejeté par les tabous du christianisme en tant que principe du mal ou par l'intellectualisme pour sa fonction dissipatrice et acculé ainsi au rôle de divertissement. L'activité sportive oppose ainsi la pratique culturelle aux plaisirs du corps que procurent les sensations de vertige, de vitesse, de sensualité érotique. Mais la distinction entre conduites unifiées par leurs objectifs et comportements dissipateurs par inconséquence n'abandonne pas pour autant le dualisme de l'âme et du corps ; formulé sur de nouveaux statuts culturels, il oppose à présent les conduites éphémères, les satisfactions et les plaisirs de l'instant, les comportements se suffisant à eux-mêmes dans le présent et les conduites unifiées rationnellement par l'organisation du futur, du devenir par les projets de records, de victoires, la constance ascétique d'une discipline quotidienne. Celles-ci sont marquées des vertus de l'intelligibilité, de la continuité, de la constance, alors que celles-là découvrent la souillure de leur irrécupérabilité future, du signe de l'éphémère, de l'inutile, du caprice de l'inconstance.

Le rapprochement de ces signifiants constitue une cosmogonie éthique qui donne toute sa valeur au dualisme : il contribue à arracher l'individu du présent pour l'insérer dans l'idéologie du devenir en tant que progrès. Enfant, soumis aux nécessités qu'implique l'ambition qui lui est dictée, le sportif persévère dans son appréhension de la réalité sociale composée de tentations destructrices de son projet et d'impératifs professionnels. Sans ce postulat de discipline culturelle, l'absorption de l'individu dans le présent en tant que phénomène créateur, la valorisation esthétique de l'instant sans futur imminent se justifieraient tout autant que l'ascétisme propre à l'entraînement, la compétition, la recherche d'une victoire incomplète ou inachevée dans la progression de l'individu, projet totalisant, incarcération du présent dans l'unité du devenir. Mais si ce dualisme, par rigueur logique avec les postulats en cause, apparaît parfaitement cohérent,

ne soulève-t-il pas les contradictions du sacrifice de la subjectivité de l'instant à la normalité du devenir, de l'individu aux exigences de la civilisation, de la création personnelle au bénéfice de l'imitation des modèles de l'originalité individuelle aux critères de l'apprentissage institutionnel ? Cet échange de la subjectivité à l'objectivité que confère le conformisme technique, qui n'a finalement pour lui que d'être le dernier en date, vaut-il ce sacrifice ? Le concept de sacrifice ne tient-il pas lui-même sa valeur de son héritage judéo-chrétien, aspiration intériorisée par les membres de la société moderne en crise face à sa civilisation ?

Car que résulte-t-il de cette recherche d'unité et de son processus totalisant ? Certes, il y a d'abord la marque d'un désir d'intelligibilité. La vie ou la carrière du sportif présente une ligne de conduite qui sert de fil directeur à toute explication justificative de ses efforts, de son ascétisme, de son projet. Contrairement au spectateur qui ne vit que du drame du sportif, de son poulain, de ses favoris, dont il étudie par pronostic et en tacticien la ligne de conduite, le champion s'en tient à l'unité de son projet qui emplit son activité journalière de ses préoccupations. Mais, intelligibilité, pourquoi ? La domination du devenir a une cause plus profonde que celle-ci ; elle est la résultante d'une autre aspiration, mise en cause par le désir d'éternité que nos religions ne concèdent qu'à la divinité. L'intelligibilité du devenir, à travers les pratiques de l'homologation, de la comptabilisation bureaucratique des performances, est en fait une mise en équation de la finitude, la domination de l'éphémère, aliénation angoissante de l'homme soumis à la finitude au sein du modernisme.

Le sportif écrit ainsi son histoire avec les repères que constituent les compétitions, les performances, les victoires ; en ce sens, il prend possession du temps, il le maîtrise, il l'unifie par la ligne de ses progrès. Dans une certaine mesure, ce temps a sa phase montante, l'ascension de ses performances à mesure qu'il approche de la maturité, son apogée, lorsqu'il est en pleine possession de ses moyens, son lent déclin, une fois passée sa maturité et aux approches de la vieillesse, marqué par le souci de conserver les restes des années de gloire (souci de garder la ligne, de conserver la forme des plus de trente-cinq ans). Cette histoire linéaire de la vie corporelle de l'individu, fondée sur la rentabilité de l'effort, s'arrête à l'âge mûr, sans tenir compte de l'originalité des « saisons » de la vie en dépréciant celles marquées de faible rentabilité. Fondée sur une convention linéaire de l'évolution de l'homme, elle ne reconnaît pas les phénomènes de mutation qui serait le fondement de la possibilité de création de l'individu à tout moment de son devenir. La linéarité de cette comptabilité du devenir, décrite sous forme de progrès, absorbe l'individu tout entier pour le rejeter tout entier.

On peut alors se demander à quel titre le sport détient sa vocation morale ou éducative. On notera à ce sujet que son idéologie culturelle introduit dans

son hypothèse sur l'homme un axiome des mobiles du comportement : les pulsions ; appelées instincts-tendances, réflexes innés, elles peuplent dès sa naissance les profondeurs de l'homme de notre société. Nous citerons l'instinct d'agressivité, l'instinct de mort, l'instinct de destruction. A leur égard, le sport sert à la fois de catalyseur, d'activité de canalisation, de compensation ou de défolement, selon le vocabulaire d'usage. Ces vecteurs d'immoralité trouvent sur le terrain socio-culturel du sport l'occasion de se donner libre cours dans l'espace-temps limité et rigoureusement contrôlé qu'est le jeu.

Que resterait-il de ce rôle éthique de l'activité sportive si l'on considérait d'autres hypothèses de départ ? Qu'en résulterait-il si on les limitait à n'être qu'une explication relative à une situation culturelle, à un type de réalités humaines (propres à la civilisation occidentale), déterminées par les conjonctures historiques, sociologiques et politiques de notre milieu culturel ? Qu'advierait-il si, au lieu de considérer que le combat sportif est une forme civilisée, « sublimée » de l'agression guerrière ou militaire, la canalisation des instincts d'agressivité et de destruction, on renversait les interprétations initiales de cette réalité socio-culturelle en admettant cette fois-ci qu'elle contribue au contraire à forger un univers de l'agression, de l'opposition, ayant pour but de développer chez l'individu la mentalité de la « conquête », celle de soi sur les autres, qu'elle n'est qu'une forme parmi d'autres possibles, bien simple finalement, de la « création de soi », en ce sens que la création se dispense de l'hypothèse (boiteuse bien souvent) des dons innés ou congénitaux, préalables à toute réalisation ? car, qui dira où commence temporellement le don, le préalable de nos capacités physiques ?

Les caractéristiques éthiques de la conduite sportive prendraient dès lors leur signification d'absolu qu'elles tiennent d'une hypothèse fondamentale sur l'homme, mais conventionnelle et seraient même menacées d'être d'authentiques facteurs de perversion dans la mesure où elles alièneraient les possibilités de création à une seule dimension, celle de l'opposition et de la domination, où elles ne se justifient que par le développement et la formation de conduites destructrices.

Dès lors, la recherche de l'être dans le devenir, dont se réclame le sport, de l'essence dans l'existence, de la purification du moi par l'aspiration à une unité intelligible réduit en partie leurs postulats à des instruments, des justifications, des arguments au seul rôle institutionnel. Il ne s'agit plus, dès lors, que d'un ensemble de signes dont nous remettons en cause les signifiants en tant qu'impératifs sociaux et la validité éthique en raison des implications qu'elles portent sur l'homme. Il nous semble que la logique de ce système, sa cohérence suscitent au moins la circonspection en raison des mobiles qu'elles découvrent dans la société moderne. Plus particulièrement, l'inquiétude de l'altération, plus ou moins intriquée à la crainte de la souillure, la recherche de la trace laissée par le verdict du chro-

nomètre, de l'arbitre ou de toute autre mesure objective, porteuse de rationalité, d'intelligibilité, l'aspiration à une discipline personnelle susceptible de ne pas abandonner l'homme à lui-même doivent attirer notre attention.

*
**

Si le système éthique de l'espace sportif renouvelle dans une certaine mesure l'histoire des valeurs de l'Occident, il n'en reste pas moins qu'il se caractérise par l'absence de la faute, il contribue à intégrer les normes des conduites motrices que définit l'espace social du sport. En tant que jeu, c'est-à-dire organisme de loisir, le jeu sportif mobilise l'enfant, l'adolescent et l'adulte à la reconnaissance de normes, de hiérarchies, de conventions, auxquelles il adhère nécessairement pour accéder à la reconnaissance de ses valeurs personnelles que délivre le succès aux épreuves sportives.

Le sport constitue donc une mise en tension à l'intérieur d'un espace-temps qui s'élabore sous

forme d'impératifs dont l'urgence est le premier moteur : urgence des résultats, urgence de l'évolution technique, de l'âge qui sont les dimensions exclusives de l'accession au statut d'adulte, c'est-à-dire d'individu à part entière dans la société moderne. Le rapport de domination, fondement de l'éthique sportive, parce qu'il répond aux exigences de l'efficacité, du rendement, de l'unité de l'individu, parce qu'il satisfait aux critères de la réussite, s'impose dans le rite initiatique comme dimension exclusive de la réalisation de soi.

Ainsi, loin d'être une pure forme d'activité, une simple condition d'exécution, une convention d'exercice, le système éthique de l'activité sportive, par sa prégnance, la signification qu'elle confère à l'action sportive, devient la nature même de cette activité, faute de quoi celle-ci perd, non seulement sa fonction formative, mais son contenu même : sans la reconnaissance de la valeur du record, de la définition du « plus fort », l'activité athlétique se dépouille de sens en même temps qu'elle perd son rôle et le fondement de ses règles.

E R R A T A

Dans l'article de M. André RAUCH, paru dans notre dernier numéro, quelques erreurs se sont produites, qu'il faut rectifier ainsi :

Page 3, 1^{re} colonne, 21^e ligne : suppression de la virgule entre élagués les concepts.

Page 4, 2^e colonne, 31^e ligne : lire *la* pratique et non *leur* pratique.

Page 5, 1^{re} colonne, 29^e ligne : lire *le* soumettre et non *la* soumettre.

Page 5, 1^{re} colonne, 46 ligne : lire elles deviennent et non elle devient.