

Intérêts et limites des concepts liés au corps dans trois conceptions de l'Éducation physique des années soixante-dix

Cécile Collinet



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/corpsetculture/704>
ISSN : 1777-5337

Éditeur

Association Corps et Culture

Édition imprimée

Date de publication : 1 février 2000
ISSN : 1268-5631

Référence électronique

Cécile Collinet, « Intérêts et limites des concepts liés au corps dans trois conceptions de l'Éducation physique des années soixante-dix », *Corps et culture* [En ligne], Numéro 5 | 2000, mis en ligne le 24 septembre 2007, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/corpsetculture/704>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© tous droits réservés

Intérêts et limites des concepts liés au corps dans trois conceptions de l'Éducation physique des années soixante-dix

Cécile Collinet

Introduction

- 1 Notre démarche s'inscrit dans le cadre d'une histoire « internaliste », méthodologique et conceptuelle qui présente, pour l'étude des systèmes de pensées, un intérêt certain. Mais elle comporte aussi des limites. Cette approche s'accommode et s'enrichit tout à fait d'une histoire sociale focalisant le regard sur d'autres dimensions¹, le danger résidant davantage dans l'exclusivité et la dictature des approches que dans leurs diversités.
- 2 Nous nous intéresserons ici à trois auteurs porteurs et leaders de trois conceptions de l'éducation physique : Jean Le Boulch, Pierre Parlebas et Robert Mérand. Nous retrouvons dans leurs écrits des concepts qui permettent d'inférer la représentation du corps sous-jacente aux éléments théoriques et pratiques constitutifs de leur théorie. Il s'agit des concepts de conduite motrice pour Parlebas, de mouvement et de corps chez Le Boulch et d'acte dans certains écrits de Mérand.
- 3 L'élément commun et central qui relie ces trois concepts est la notion de « *totalité* ». En effet, chacun d'eux permet de réunir sous un terme commun les éléments visibles de l'action et les processus internes à sa genèse (qu'ils soient affectifs, perceptifs ou sociaux). Le corps² n'est plus seulement appréhendé à travers ses relations (qu'elles soient descendantes et/ou ascendantes) avec le psychisme mais comme une entité complexe indécomposable.
- 4 Notons que l'on trouve dans les écrits de Tissié au début du siècle la mention d'une relation d'influences réciproques entre corps et psychisme à travers la centration de l'éducation physique sur les dimensions psycho-motrices ou psycho-dynamiques (ou dynamo-psychiques) des exercices physiques. Il relie bien le corps au psychisme par des

relations descendantes (ce sont les processus centraux, notamment le cerveau, qui sont à l'origine des mouvements)³ et ascendantes (les mouvements agissent en retour sur la pensée, l'esprit)⁴, mais l'on reste dans une conception qui sépare les deux éléments en insistant sur leurs influences réciproques. Celles-ci sont de deux natures :

- 5 – intellectuelle : « Toute idée se transforme en mouvement plus ou moins conscient ; tout mouvement se transforme en idée plus ou moins consciente. » propose P. Tissié dans un article de la *Revue des jeux scolaires* intitulé « La science du geste » (1901, 8 : 85) ; il poursuit : « L'intelligence, qui est constituée par le pouvoir d'accommodation de l'individu au milieu, dans le temps et dans l'espace, se développe grâce à l'intégrité du rapport mutuel et connexe entre les centres psycho-moteurs et les muscles. » (Tissié P., *ibid.*) ;
- 6 – morale : dans un article de la *Revue des jeux scolaires et d'hygiène sociale*, intitulé « L'éducation physique en France en 1928 » P. Tissié écrit : « Discipliner le muscle c'est discipliner la pensée. », (1928, 7-8-9), comme il l'avait d'ailleurs déjà proposé dès 1917 dans la même revue dans un article intitulé « Les causes d'erreur en éducation physique » : « ... toute éducation qui discipline le mouvement, discipline la pensée ; et toute éducation qui affole le mouvement, affole la pensée ; et par effet de retour, à la pensée incoordonnée correspond le mouvement incoordonné » (1917, 10-11-12 : 140).
- 7 Les auteurs cités prennent le problème relatif à la représentation du corps différemment et ce n'est plus en termes d'inter-relations qu'ils s'expriment mais en termes de *totalité*. Cette idée de *totalité* de l'« organisme » est, par ailleurs, un trait dominant de la biologie et de la philosophie contemporaine.
Corps et mouvement chez Le Boulch
- 8 Pour le Boulch, il est nécessaire « de considérer le mouvement non pas comme une forme “en soi” dont la nature est élucidée par une description mécanique, mais comme une manifestation “signifiante” de la conduite d'un homme », (*Vers une science du mouvement humain*, 1971). Déjà en 1961, son approche fonctionnelle vise bien à envisager le mouvement « non comme un processus ayant sa raison d'être en lui-même, mais au contraire comme ayant une signification en rapport avec la conduite de l'être dans son entier ». C'est du moins ce qu'il expose dans *Les Cahiers scientifiques d'éducation physique*, dans un article intitulé : « L'avenir d'une éducation physique scientifique » (1961, 1 : 12). On peut remarquer que le terme mouvement est préféré, ici, à celui de conduite motrice évoqué dans d'autres écrits, par exemple dans « Esquisse d'une méthode rationnelle et expérimentale d'éducation physique » (*Revue EPS*, 57, 1961). Celle-ci désigne de la même manière que le mouvement le fera ensuite, l'unité psycho-motrice de l'homme : « ... la conduite motrice est indissociable des phénomènes mentaux : intellectuels et émotionnels et des phénomènes neuro-végétatifs ». L'appui de la phénoménologie, avec la notion d'être-au-monde, fait entrer le mouvement dans un univers signifiant et individuel indissociable de l'analyse d'un être total (termes souvent employés par Le Boulch d'ailleurs). C'est la notion d'intention qui relie intensément le corps à l'esprit. Dans *Les Cahiers scientifiques d'éducation physique* (« L'apprentissage du mouvement en psycho-cinétique »), il dit : « Lorsque l'on parle d'intention dans l'exécution du mouvement, cela signifie qu'une finalité plus ou moins consciente des actions préside à l'exécution de tous les mouvements coordonnés » (1969, 2 : 3).
- 9 La notion de schéma corporel, centrale dans la conception de Le Boulch puisque l'essentiel des actions en psycho-cinétique est de parvenir à son bon développement, témoigne de cette fusion. Ce schéma, sorte de figure topographique du corps que chacun

porterait en soi, est fondé sur un modèle perceptif et affectif du corps comme configuration spatiale et émotionnelle. Le Boulch relie (du moins dans ses déclarations d'intention) dans sa définition du schéma le mouvement aux aspects perceptifs (représentation spatio-temporelle des différentes parties du corps dans la lignée des schémas posturaux définis par la psycho-motricité)⁵, affectifs et relationnels (comme construction individuelle et sociale liée aux émotions et aux expériences ainsi que les définissent les théories wallonniennes ou phénoménologiques)⁶.

- 10 Notons que la notion de *totalité* comprend cette articulation étroite des pôles du mouvement (affectif, perceptif, moteur) mais sous-entend aussi une inscription de l'individu dans le monde qui l'entoure bien définie par la formule « être-au-monde ». Ainsi, le corps est enraciné dans une situation qui organise toutes ses actions. Il se présente comme une unité signifiante ancrée dans le réel.
- 11 De plus, le corps est relation avec l'espace environnant et ne peut se vivre « que dans et par le corps d'autrui » (Bernard M., 1972 : 54) dans une sorte d' « inter-corporité » (Merleau Ponty M., 1964 : 172-204). En utilisant les données de la phénoménologie (notamment dans les ouvrages de 1966 et 1971) Jean le Boulch construit un concept qui dépasse celui de mouvement pour réintroduire celui de corps, support de l'expressivité, porteur de notre histoire singulière et siège de notre relation au monde et aux autres.
- 12 Le Boulch mêle les concepts de corps et de mouvement. À travers le corps, il tente, en reprenant les théories de Merleau-Ponty, d'éviter les pièges du dualisme et du monisme en faisant du corps une réalité médiatrice et totalisante. L'Homme se confond avec son corps ; l'Homme parce qu'il existe est tout ensemble et corps et conscience, « telle est la foncière ambiguïté de sa condition », (Arion Kelkel, 2000 : 186). La notion de corps devient ainsi si extensive qu'elle en perd toute spécificité. Cette dérive totalisante est perceptible à travers la notion de mouvement qui désigne chez cet auteur toute forme de déplacement corporel inhérent à toutes les conduites humaines : « Le mouvement sera pour nous un terme très général exprimant le déplacement objectif volontaire ou non de tout ou d'une partie du corps » (Le Boulch J., 1971 : 50). On perçoit assez vite les limites pour une éducation physique de cette dilution. La *totalité* traduite par le concept de corps chez le Boulch est, donc, difficilement tenable⁷. En effet, elle se présente concrètement chez l'auteur sous la forme d'une affirmation véhémement de l'intérêt et de la nécessité du monisme : « ...tant que les méthodes d'éducation physique n'auront pas rompu avec le dualisme, elles ne pourront s'imposer comme une forme d'éducation fondamentale » (Le Boulch J., 1966). Cette dilution tend à fondre dans le concept de corps ce qui relève du psychisme (la pensée, la conscience), du physique et de l'histoire individuelle (le vécu corporel dans tout ce qu'il peut avoir d'affectif).
- 13 Cette *totalité* semble finalement bien embarrassante lorsque l'on se penche sur ses conséquences éducatives en psychocinétique. Les relations entre motricité et psychisme se construisent de manière artificielle au moyen de la prise de conscience dans les différents mouvements et même dans l'éducation de l'attitude allant ainsi contre l'affirmation de son caractère automatique forgé par un passé psycho-affectif (During B., 1981). Le corps physique finit, même, par se dissoudre pour disparaître au profit de l'amélioration des dimensions purement intellectuelles. La finalité de la psycho-cinétique sera au bout du compte, de permettre un développement normal des capacités intellectuelles : lire, écrire, compter. Il rappelle d'ailleurs avoir déjà signalé « ... qu'une bonne adaptation scolaire au moment de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture était en partie fonction de l'orientation spatio-temporelle. » (Le Boulch J., 1966 : 171). La voie

ascendante est privilégiée dans la plus pure tradition dualiste. Le vécu corporel, l'expressivité, la signification, l'inter-corporité finissent par être totalement oubliés. La notion de schéma corporel se situe, elle même, en opposition avec la notion d' « être-au-monde » qui bat en brèche l'aspect structural du schéma. L'analyse du schéma chez Le Boulch propose et revendique une démarche analytique et descriptive, isolant des processus et délaisse la seule démarche possible, globale, fonctionnelle, si l'on se situe dans le cadre d'une approche phénoménologique⁸.

- 14 Le Boulch achève dans son ouvrage de 1971 de compartimenter le corps de l'individu en juxtaposant les données scientifiques permettant de l'appréhender et finit par prélever dans cette *totalité* complexe ce qui concerne le fonctionnement neuro-biologique du mouvement. Il finit par ne retenir que le « corps-objet » conçu et dénaturé par l'objectivisme de la science et oublier le « corps-propre » comme existence vécue. La position sur la *totalité* de la corporité empruntée à Merleau-Ponty est intéressante et fondamentale en tant qu'appréhension de l'Homme et de son existence mais difficilement tenable chez Le Boulch comme fondement de sa méthode d'éducation physique. L'auteur s'en écarte d'ailleurs donnant à l'ensemble de ses propositions une allure contradictoire.

Conduite motrice et situation motrice chez Parlebas

- 15 Dans les écrits de Parlebas, on trouve cette idée de *totalité* incarnée dans le concept de conduite motrice. La conduite motrice est définie par l'auteur comme l'organisation signifiante du comportement moteur, « la conduite motrice est le comportement moteur en tant qu'il est porteur de signification » (Parlebas P., 1981 : 27). La conduite motrice devient alors porteuse d'un sens et implique la personne dans sa *totalité* : « à la synthèse de l'action signifiante ou, si l'on préfère, de la signification agie » (idem). Cette double perspective conjuguée, comme le dit l'auteur, le point de vue de l'observation extérieure et le point de vue de la signification intérieure qui renferme le vécu corporel : perception, image mentale, anticipation, émotion... L'Homme est englobé dans son ensemble à travers la prise en compte de l'immédiateté de l'action motrice reliée à son histoire personnelle (le vécu) mais aussi par la diversité des éléments impliqués dans cette action immédiate : cognitifs, affectifs, relationnels, ou sémiotiques...
- 16 Nous avons déjà défini le concept de conduite motrice (Collinet C., 2000) en le rapprochant de la définition de l'hologramme d'Edgar Morin avancée pour étayer son idée de la nécessité de la prise en compte de la complexité de la réalité et de l'affirmation de l'inséparabilité des éléments. L'hologramme est constitué de fragments constituants d'une *totalité* qui contient en elle cette *totalité*. Dans le *Dossier EPS n°4*, Pierre Parlebas intitule un article « L'éducation des conduites motrices de décision » ; il dit que dans chaque action motrice toute la personnalité est intensément sollicitée dans la pratique sportive, les facteurs passionnels entremêlés aux facteurs rationnels (1990, 3e éd. (1969) : 80). L'enjeu n'est pas de juxtaposer les dimensions évoquées mais de souligner leur interrelation étroite. Ainsi, « la perception n'est pas une structure cognitive qui répond en écho à un état affectif parallèle et distinct ; la perception est déjà affective de même que l'affectivité est déjà perception », (Parlebas P., L'affectivité clef des conduites motrices, *Dossier EPS n°4*, 1990, 3e éd. (1969) : 71). L'analyse des relations entre motricité et intelligence étudiées à l'aune des données piagetiennes reste fidèle à cette volonté de *totalité* en soulignant que l'intelligence psycho-motrice est indiscutablement une intelligence motricisée mais aussi une intelligence motricisante permettant ainsi d'affirmer que « la représentation et l'action ne font plus qu'un dans l'unité de la conduite motrice » (Parlebas P., 1981 : 97-98).

17 La notion de conduite motrice renvoie donc bien à la notion de *totalité*. Elle résume la complexité des mouvements et leurs liaisons avec des facteurs multiples (psychologiques...). Elle permet d'affirmer non la juxtaposition de ces facteurs mais leur interpénétration. On sent tout de suite les difficultés et « l'effrayante complexité » (Ulmann J., 1982 : 425) de l'analyse qu'elle implique et le danger d'un égarement dans les « méandres d'une poursuite de la causalité ultime » (*ibidem* : 420). Finalement l'analyse concrète des conduites motrices passe par deux voies :

- La première est celle de la prise en compte des situations motrices plus que des conduites. Il s'agit de travailler sur des abstractions et de déterminer des structures (les invariants). Ces structures, sortes d'abstractions mathématiques, donnent une représentation et un outil d'analyse et de compréhension des activités ludo-motrices (elles prendront la forme de réseaux de communication ou de changement des sous-rôles, du code praxémique...). Comme dans toute approche structuraliste le sujet s'efface et son individualité n'a plus de sens.
- La seconde, qui lui est liée, consiste en l'utilisation de ses structures pour comprendre l'activité motrice de l'individu dans sa multi-dimensionnalité. Il s'agit alors, à partir des outils construits, de rendre compte de l'activité globale du sujet sans la découper en parties indissociables. C'est cet objectif que doit remplir par exemple les études des rôles et sous-rôles tenus lors de phases de jeux. Ils impliquent les dimensions affectives, cognitives et physiques (qui permettent d'établir les choix individuels dans le système collectif) sans que celles-ci soient découpées et analysées. C'est à la production motrice des individus que l'on s'intéresse, censée mettre en jeu des processus complexes indissociables.

18 La complexité de la conduite motrice oblige à l'aborder de manière globale en privilégiant l'étude expérimentale des productions des sujets dans des situations motrices complexes. L'enjeu n'est plus de découper l'individu en secteur pour comprendre comment il fonctionne. La notion de *totalité* ne résiste pas à la rigueur scientifique ⁹ d'expériences contrôlées de laboratoire mais oblige à observer les conduites dans des situations concrètes pour tirer de cette observation des conséquences pédagogiques. C'est le projet épistémologique de cet auteur pour l'éducation physique.

Acte et mouvement chez R. Mérand

19 Robert Mérand s'appuie sur H. Wallon pour relier le mouvement et l'acte. Selon lui, le mouvement peut être ramené aux contractions musculaires qui permettent de le produire, au déplacement qui en résulte. Il se représente alors comme une abstraction physiologique ou mécanique. Les psychologues (et notamment H. Wallon), en revanche, intègrent le mouvement dans un ensemble plus vaste qui porte le nom d' « acte ». Il faut ainsi raccrocher le mouvement à quelque chose sans lequel il n'existerait pas : les actes. Il s'agit ainsi pour le pédagogue d'essayer de mieux comprendre ce qu'est le mouvement comme instrument par rapport à l'acte et donc d'éviter les réductionnismes physiologiques ou mécaniques (Mérand R., 1970). Cette analyse du mouvement contribue donc à le situer dans une *totalité* significative produite par une historicité particulière. L'histoire du sujet est un élément explicatif fondamental de la production motrice des sujets.

20 Cette idée de *totalité* se retrouve à travers la volonté de développer l'Homme total (concept placé au cœur des actions éducatives). Ce dernier se définit par plusieurs axes. D'abord par le développement complet de l'Homme dans ses aspects intellectuels et physiques. Mais aussi par l'interdépendance des dimensions motrices, psychiques et sociales : « ...l'on ne peut plus attenter au fait, admis désormais, que les liaisons entre le

psychisme, le neuro-physiologique et le social sont, non seulement trop étroites pour être isolables sans risques de dommages, mais fondamentales », écrit Robert Mérand dans la *Revue Sport et Plein Air* (« Le C.P.S., terrain de rencontres et d'échanges ») (1968, 105 : 19). La *totalité* n'est pas seulement conçue en termes de pluri-dimensionnalité (le mouvement ou l'acte moteur induit des processus qui le dépassent, l'expliquent et lui donnent du sens) mais en terme de fusion de l'individu au social. Cette importance du social diffère du rôle joué par le milieu dans l'apprentissage et le développement de l'individu que l'on retrouve chez les autres auteurs mais implique une relation ténue entre le social et l'individuel, ce dernier n'existant que dans le premier et la personnalité se construisant par l'intermédiaire des relations sociales¹⁰. Cette imbrication de l'individuel et du social donne naissance au concept d'Homme social. L'existence de l'Homme est forgée et s'inscrit dans le social, elle ne peut se concevoir en dehors de celui-ci.

- 21 Finalement la volonté de reconnaître les liens entre le mouvement et les processus psychologiques va déboucher sur l'utilisation massive d'auteurs psychologues qui ont montré le rôle du corps, de l'activité motrice dans la construction de l'intelligence et dans la structuration de l'affectivité. C'est par l'utilisation de modèles psychologiques invoquant le tonus, l'assimilation et l'accommodation que les processus psychologiques vont être intégrés à la pédagogie¹¹. La prise de conscience sera introduite dans la pédagogie fonctionnelle de R. Mérand assurant là encore une liaison artificielle entre le physique d'un côté et la motricité de l'autre, restaurant du même coup la dualité corps/conscience (comme si la conscience avait par rapport au corps une indépendance réelle et une extériorité). Elle doit permettre le contrôle du corps (voie descendante) et la formation intellectuelle (voie ascendante) et construit finalement une séparation entre deux entités dont on tente de cerner les liens.
- 22 La volonté totalisante invite, d'autre part, à prendre en compte deux dimensions : la pluralité des secteurs engagés dans l'acte moteur et l'histoire du sujet. Mais cette histoire n'est pas appréhendée à partir du vécu corporel de nature affective, émotionnelle, relationnelle ou même libidinale mais sous un angle cognitif. L'expérience individuelle contribue à construire des structures motrices enregistrées (des syncinésies selon le terme emprunté à Wallon par R. Mérand (1970)). La construction de nouvelles habiletés motrices vient se heurter à des structures existantes et c'est en terme de contradiction que l'apprentissage se conçoit : « En présence d'une tâche nouvelle, il doit lutter contre des syncinésies, c'est-à-dire contre le groupe moteur auquel appartient le mouvement opportun et qui souvent l'alourdit, le rend imprécis, le paralyse. » (*ibidem* : 14). Les processus d'assimilation/accommodation empruntés à Piaget sont appréhendés de la même manière ; l'assimilation impliquant un état contradictoire débouchant sur une accommodation, une réorganisation interne.
- 23 Que reste-t-il de cette *totalité* sinon une étude partielle, voire partielle, du fonctionnement du sujet agissant réduite à ses processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage ? Il s'agit, une fois encore, de prélever une dimension particulière dans cette *totalité* complexe et peu opérationnelle. C'est l'analyse psychologique qui sera privilégiée et qui gommara l'aspect purement physique créant ainsi un nouveau dualisme. La notion d'Homme total, assimilée à celle d'Homme social dans la tradition marxiste, contribue à effacer la singularité individuelle. Finalement, la conséquence à laquelle cette équation aboutie est celle d'une fusion de l'individuel avec le collectif et de la primauté du groupe sur le sujet. En éducation physique, il ne s'agira pas tant de développer et de s'intéresser à la corporéité du sujet proprement dite mais d'utiliser le corps comme support d'un

apprentissage social. Cet apprentissage passe par différents niveaux : acquisition de pratiques sociales spécifiques (les sports), reproduction et préparation aux rôles sociaux, éveil et développement de la conscience sociale de classe préparatoire à la lutte. Finalement on bascule du côté de l'analyse des pratiques sociales supports plus que du côté de la complexité du sujet agissant.

Conclusion

- 24 À un premier niveau d'analyse, essentiellement conceptuel, les trois auteurs étudiés transforment profondément la représentation du corps et du corps en mouvement. À travers la notion centrale de *totalité* ce sont quatre idées-forces qui sont développées :
- celle de multi-dimensionnalité : la motricité n'est que l'aspect visible d'autres entités qui la dépassent et l'intègrent ;
 - celle d'unité : l'Homme est un et ce « un » est indissociable, les différentes dimensions interagissent, la motricité n'est que l'une d'elles ;
 - celle de complexité : les réductions faciles qui découpent l'Homme en compartiments en isolant des facteurs ne peuvent rendre compte de la réalité ;
 - celle de son histoire : la motricité est le produit d'histoires personnelles et sociales qui s'inscrivent dans un vécu qui lui donne sens.
- 25 À un second niveau d'analyse, ces auteurs se trouvent tous embarrassés pour définir une éducation physique qui correspondrait à ces positionnements novateurs et enrichissants. La *totalité*, séduisante intellectuellement et conceptuellement, devient source d'une complexité sans borne pour construire une éducation du corps. Ainsi sont-ils tous confrontés au caractère aporétique de la prise en compte de la *totalité* du sujet et construisent-ils des modèles intermédiaires plus opérationnels.
- 26 Finalement, on débouche sur plusieurs cas de figures co-habitant parfois chez nos auteurs :
- la valorisation d'une dimension : neuro-physiologique pour Le Boulch, intellectuelle et cognitive pour R. Mérand ;
 - le refus du découpage et la prise en compte de la globalité : comme chez P. Parlebas qui refuse la description minutieuse des facteurs intervenant dans l'action motrice pour focaliser le regard sur les comportements globaux dans des situations ludo-motrices, ou Mérand qui s'intéresse davantage au groupe et au collectif ;
 - la centration sur un autre niveau d'analyse : l'analyse structurale décontextualisante pour Parlebas, l'analyse techniciste ou même didactique des A.P.S. pour Mérand.
- 27 Ces auteurs affirment tous l'exceptionnelle complexité de l'Homme engagé dans des situations motrices tout en se heurtant à l'impossibilité frustrante, mais inévitable, de son traitement dans le cadre d'une éducation méthodique du corps.

BIBLIOGRAPHIE

Bernard M. (1972) *Le Corps*, Paris, Éditions universitaires.

- Collinet C. (1998) « Évolution des savoirs privilégiés par les enseignants d'E.P.S. depuis 1950 », in : Klein G. (Dir.), *Quelles sciences pour le sport ?* Toulouse, AFRAPS, LARAPS.
- Collinet C. (1999) Tissier, Le Boulch : « Deux conceptions de l'E.P., deux périodes, deux doctrines », in : Gleyse J. (Dir.) *L'Éducation physique au XXe siècle*, Paris, Vigot.
- Collinet C. (2000) *Les Grands courants d'éducation physique en France*, Paris, PUF.
- During B. (1981) *La Crise des pédagogies corporelles*, Paris, Scarabée, CEMEA.
- Kelkel A. (2000) « Entre l'être et l'avoir, le corps dans l'approche phénoménologique », *Présentation, Corps*, 12/13, 157-196.
- Le Boulch J. (1961) « L'avenir d'une éducation physique scientifique », *Les Cahiers scientifiques d'éducation physique*, 1.
- Le Boulch J. (1961) « Esquisse d'une méthode rationnelle et expérimentale d'éducation physique », *Revue EPS*, 57.
- Le Boulch J. (1966) *L'Éducation physique par le mouvement. La psychocinétique à l'âge scolaire*, Paris, ESF.
- Le Boulch J. (1969) « L'apprentissage du mouvement en psycho-cinétique », *Les Cahiers scientifiques d'éducation physique*, 2.
- Le Boulch J. (1971) *Vers une science du mouvement humain : introduction à la psychocinétique*, Paris, ESF.
- Mérand R. (1970) « L'acte moteur », *Revue Sport et Plein Air*, 128, 130, 131.
- Mérand R. (1968) « Le C.P.S., terrain de rencontres et d'échanges », *Revue Sport et Plein Air*, 105.
- Merleau Ponty M. (1964) *Le Visible et l'invisible*, Paris, Gallimard.
- Moustard R. (1969) « Le sport à Gai-soleil », *Revue Sport et Plein Air*, 126.
- Parlebas P. (1981) *Lexique commenté en science de l'action motrice*, Paris, INSEP.
- Parlebas P. (1990) « Activités physiques et éducation motrice », *Dossier EPS n°4*, Paris, Revue E.P.S. (3e éd.).
- Tissier P. (1901) « La science du geste », *Revue des jeux scolaires*, 8.
- Tissier P. (1901) « La science du mouvement humain », *Revue des jeux scolaires*, 9.
- Tissier P. (1917) « Les causes d'erreur en éducation physique », *Revue des jeux scolaires et d'hygiène sociale*, 10-11-12.
- Tissier P. (1928) « L'éducation physique en France en 1928 », *Revue des jeux scolaires et d'hygiène sociale*, 7-8-9.
- Tissier P. (1933) « Le circuit », *Revue des jeux scolaires et d'hygiène sociale*, 10-11-12.
- Ulmann J. (1982) *De la gymnastique aux sports modernes*, Paris, Vrin, (1re éd., 1965).

NOTES

1. Cette double orientation : histoire interne et conceptuelle et histoire sociale, est très présente en histoire des sciences. Elle est bien représentée par des auteurs très actuels comme Michel Paty, Vincent Jullien d'un côté et Dominique Pestre ou Claude Blanckaert de l'autre.

2. Le choix des termes doit être prudent car ceux-ci portent tous une signification inscrite dans l'histoire et l'analyse philosophique. Le terme de corps renvoie, ici, à une réalité concrète, objective, longtemps distinguée de la transcendance qui habite l'homme (âme, pensée, conscience...). C'est justement cette dualité qui va profondément se transformer et faire du corps un concept élargi à une Totalité qui lui fait presque perdre sens. Il est aussi une fiction, une représentation, une surface conceptuelle de projection de valeurs, de représentations, de pratiques, bref un objet construit en objet d'étude.
3. « Ainsi s'élargit d'un jour nouveau la question des exercices physiques dans laquelle on ne voit trop encore que des muscles, des poumons et un cœur entrant en action, alors que vraiment c'est surtout le système nerveux psycho-sensoriel et psycho-moteur qui, seul, fonctionne dans le sens absolu du mouvement, puisque muscle, poumon et cœur ne sont que les serviteurs du maître tout puissant qu'est le cerveau », (« La science du mouvement humain », *Revue des jeux scolaires*, 9, 1901 : 103).
4. « Le mouvement crée ainsi la représentation, c'est-à-dire la pensée. », (« Le circuit », *Revue des jeux scolaires et d'hygiène sociale*, 10-11-12, 1933 : 117).
5. Comme chez Pick.
6. Théories différentes mais qui se retrouvent sur ce point. Le corps est considéré comme un corps en relation et non comme une forme ou masse abstraite considérées en elles-mêmes. Il est le lieu d'une inscription émotionnelle d'essence posturale ayant pour étoffe le tonus musculaire, lieu, chez l'enfant, de communication et d'échange (à travers ce qu'Ajuriaguerra appellera le « dialogue tonique »).
7. Nous avons montré ailleurs, en empruntant certains des éléments de démonstration à B. Doring, la difficulté pour Le Boulch de tenir le projet d'une approche globale de type phénoménologique (Collinet C., 1999, 2000).
8. « Le point de vue fonctionnel représente donc un cadre nécessaire à la compréhension de la conduite, mais il est insuffisant à lui seul et appelle l'étude complémentaire des structures. » (Le Boulch J., 1971 : 26).
9. J. Ulmann (1982) le montre parfaitement.
10. « Depuis longtemps Henri Wallon a montré que les liaisons entre le biologique et le social sont non seulement indiscutables mais fondamentales. Il indiquait que l'enfant est un être social dès sa "naissance"... », (Moustard R., (1969) « Le sport à Gai-soleil », *Revue Sport et plein air*, 126 : 13).
11. Nous avons développé l'application et la distorsion des théories piagetiennes par ce courant (Collinet C., 1998).

RÉSUMÉS

L'article, fondé sur une analyse de discours, appuyée essentiellement sur trois revues représentant trois conceptions de l'Éducation physique (Le Boulch, Mérand, Parlebas), s'intéresse particulièrement à la structure épistémologique du discours. Il met notamment en évidence des structurations similaires dans ces trois discours considérés habituellement comme hétérogènes.

Interest and limits of concepts linked to body in three conceptions of P.E. during the seventeenth. The paper based on a discourse analysis of three reviews representing three conceptions of Physical education (Le Boulch, Merand, Parlebas), deals particularly with the epistemological structure of discourse. It specially focus on similar structurations of those three discourses usually considered as heterogeneous.

INDEX

Mots-clés : éducation physique, corps

Keywords : body, physical education, concepts, conceptions

AUTEUR

CÉCILE COLLINET