eJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

27 | 2012

Varia

Des perspectives en Éducation Physique. Peut-on réformer l'EPS au début du 21^{ème} siècle ?

Professor David Kirk

Traducteur : Nathalie Wallian (Université de Franche Comté et laboratoire ELLIADD)

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/3263>

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

Professor David Kirk, « Des perspectives en Éducation Physique. Peut-on réformer l'EPS au début du 21^{ème} siècle ? », *eJRIEPS* [En ligne], 27 | 2012, mis en ligne le 01 juillet 2012, consulté le 20 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/3263>

Ce document a été généré automatiquement le 20 novembre 2019.

La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Des perspectives en Éducation Physique. Peut-on réformer l'EPS au début du 21^{ème} siècle ?

Professor David Kirk

Traduction : Nathalie Wallian (Université de Franche Comté et laboratoire ELLIADD)

Introduction

- 1 Il apparaît un manque relatif d'intérêt pour les études prospectives parmi les éducateurs physiques. Ceci est quelque peu paradoxal d'une part étant donnée l'histoire mouvementée et dramatique du champ à l'école et au second degré (Fletcher, 1984 ; Kirk, 1992). D'autre part, nous avons assisté au développement rapide de la culture physique, y compris la commercialisation, la financiarisation et la technologisation du sport, des exercices et des loisirs actifs (Kirk, 1999).

Sans doute, les éducateurs physiques manquent-ils de perspectives historiques dans leur champ ; ils sont, effectivement, pris au piège dans les tensions présentes. L'un des symptômes de cette prise au piège dans les tensions présentes est la tendance à être étonné par ce qui semble être des évolutions sans précédent. Et un corolaire du fait d'être étranglé par le temps est d'être emprisonné dans un espace social. Vers quelle perspective les enseignants d'EPS s'engagent-ils en critique culturelle et en pédagogie critique. Etant donné les clivages croissants entre riches et pauvres dans les nations de l'Ouest développées et ailleurs durant les 40 dernières années et étant donné l'augmentation des problèmes sociaux qui défigurent ces sociétés (voir Wilkinson & Pickett, 2009), est-ce que les enseignants sont capables de voir en grand angle vers quelles pratiques d'EP et leurs contributions ils peuvent rendre meilleures les vies de leurs élèves, particulièrement ceux vivants dans la pauvreté.

Dans ce papier, je vais débattre de savoir si et vers quelles perspectives l'EP pourrait être considérée comme adéquate au 21^{ème} siècle. Dans une perspective globale, je vais me demander si l'EP a un futur, et corrélativement, si l'EP a une culture physique légitime ? Je propose d'esquisser un futur basé sur des modèles pédagogiques et sur une

EP centrée sur l'élève. En conclusion, je me demanderai si les enseignants n'auraient pas à participer à une réforme radicale concernant leurs contenus d'enseignement.

1. Les avènements de l'EP : quelques scénarii

- 2 Est-ce que l'EP a un futur ? Avant que l'on puisse commencer à répondre à cette question, nous devons décider de la période de temps que l'on désignera comme « le futur ». D'un côté, comme l'on été la vitesse à laquelle les « innovations » sont arrivées et disparues en EP durant la dernière décennie en Angleterre, par exemple, il est tentant de définir le futur en termes de mois plutôt que d'années. Ce temps de référence est trop limité si l'on souhaite gagner quelque peu en perspective et en analyse distanciée du présent. D'un autre côté, si l'on considère le temps futur comme plus éloigné que 10 années, l'économie, la population vieillissante, la technologie, la bioscience, et la crise ainsi nommée « de l'obésité », pour n'en citer que quelques uns, on risque de tenter de parler d'un monde quelque peu méconnaissable.

Avec ces considérations à l'esprit, il serait plus acceptable de penser le futur en termes de court, moyen et long terme. Le court terme correspondrait aux prochaines 3 à 5 années, le long terme serait à 20 ans, et le moyen terme situé entre ces deux perspectives. En travaillant avec ces différentes temporalités de référence, nous pourrions probablement réaliser quelques réponses plausiblement bien fondées à la question suivante ; « est-ce que l'EP a un futur ? ».

Si la forme de l'EP qui domine généralement la pratique (et sera discutée dans la prochaine partie) dans la plupart des pays autour du monde demeure en l'état, ma réponse est que l'EP a probablement un futur à court terme. Si l'on considère la reconnaissance de l'importance de l'EP dans un large éventail d'attentes sociales comme l'éducation à la citoyenneté, l'amélioration de la santé et la réduction de l'obésité et l'accroissement d'un vivier à fort potentiel sportif, il ne devrait pas y avoir de possibilité pour que la place de l'EP soit remise en cause dans les curricula scolaires.

A moyen terme, cependant, alors même que les études relatives à l'usage des deniers publics aux fins de prouver les déficiences ordinaires de l'EP, il est possible qu'un futur radicalement différent (pour les éducateurs) et inacceptable se profile : un scénario pas si improbable verrait seulement ceux qui peuvent supporter le coût des pratiques accéder à l'EP alors que le reste des populations serait généralement cantonné dans des temps d'activité informelle. Alors que le « rêve impossible » d'Hoffman n'a pu se réaliser dans sa propre échelle de temps, Tinning (1992 ; 2001) a montré qu'il se pourrait bien que l'on soit dans ce type de futur à moyen terme.

Si ce futur à moyen terme est fortement possible, alors le long terme a en effet l'air bien sombre, au moins pour la survie de l'EP au sens où elle est couramment entendue. Mais si, quand on commence à explorer la forme d'EP qui domine les pratiques scolaires d'aujourd'hui et sa pertinence au 21^{ème} siècle, il se pourrait que l'on accepte l'idée selon laquelle ce futur à plus long terme, dans lequel l'EP que l'on connaît n'existerait plus, ne soit pas une si mauvaise chose.

2. La pertinence de l'EP d'aujourd'hui pour le XXI^{ème} siècle

- 3 Nous pourrions répondre à cette perspective par la remarque selon laquelle, loin d'être pertinente au XXI^{ème} siècle, l'EP d'aujourd'hui ne l'a guère été au moins dans les 30 dernières années du XX^{ème} siècle. Entre les années 20 et 50, une rupture systémique en EP l'a transformée d'un champ fondé sur la gymnastique à un champ basé sur les pratiques sportives. L'interaction complexe des forces a classé les emplois du temps scolaires et les programmes académiques centrés sur le sujet au rang de simple nombre et de diversité d'activités physiques qui font les programmes de l'EP contemporaine. Un champ basé sur les sports et des formes multi-activités a émergé, modifiant ainsi par extension la logique locale, historique et culturelle, des traditions.

En termes de pratique au jour le jour de l'EP, nous pourrions parler plus exactement d'EP en tant que technique sportive. C'est à cause du maintien du standard de durée de la leçon et des courtes unités de travail que l'enseignement et l'apprentissage de techniques est dans une grande variété de sports. Le terme technique plutôt qu'habiletés est approprié pour décrire cette forme d'EPS du fait qu'elle consiste en mouvements décontextualisés, comme par exemple la passe, le dribble et le tir plutôt que leur application appropriée et signifiante dans les jeux et sports collectifs qui forment le corps essentiel des leçons. Et depuis que les enseignants interviennent avec des groupes d'élèves relativement larges de 20 ou plus, un style d'enseignement directif et d'instruction prédomine. Dans ce contexte, toutes les recherches montrent que les progressions d'apprentissage surviennent rarement, (ex : Lounsbery & Coker, 2008) et que donc les unités d'enseignement du travail tendent à être enseignées toujours et encore (Siedentop, 2002a).

C'est cette forme dominante de l'EP dans les écoles qui a fonctionné plus ou moins en Angleterre depuis les années 60 et, en accord avec les études collectées dans l'ouvrage de Pushe & Gerber (2005), elle se répand dans bien des pays dans le monde. Malgré de sévères limitations du sujet, j'ai déjà suggéré que les éducateurs physiques ont argumenté invariablement que l'EP peut apporter aux enfants et à la jeunesse des bénéfices pour la santé de nature physique, cognitive, affective et sociale (Bailey & al., 2009).

De plus, la préparation pour une activité physique tout au long de la vie est vue comme la raison d'être de l'individu. En effet, les éducateurs physiques ont continué à affirmer cet objectif malgré les évidences du contraire, à savoir qu'uniquement un faible nombre d'entre eux sont physiquement actifs et qu'une plus petite encore minorité continue à jouer à des jeux et sports collectifs qu'ils ont pratiqués à l'école (Kirk, 2002).

Cette forme basée sur les techniques sportives en EP a été spectaculairement résistante au changement. Cette résistance au changement n'est pas due au manque de bonnes idées (Oslin & Mitchell, 2006). En effet il y a eu une prolifération de formes de pratiques réellement innovantes, y compris en pédagogie de l'EP (Siedentop, 1994 ; Hastie, 2011), en pratiques de jeu (Lauder, 2001), en pratiques pour tous (Whitehead, 2010), en responsabilisation personnelle et sociale (Hellison & Martinek, 2006) et en éducation physique à la santé (Hearens & al., 2011).

A l'ouest, il y a eu des critiques sérieuses et soutenues du courant de l'EP comme acquisition de techniques avec cependant peu de résultats réels en termes de

changement radical (ex : Almond, 1997 ; Hoffman, 1987 ; Lawson, 2009 ; Locke, 1992 ; O'Sullivan et al, 1994 ; Penney and Chandler, 2000).

3. Culture physique et légitimité culturelle

- 4 Une manière de penser la pertinence formelle de l'EP scolaire pour le XXI^{ème} siècle est de considérer certains des changements qui se sont produits à la marge de la culture physique dans la société depuis les années 50 ; ces changements légitiment (Williams, 1985) la place de l'EP dans le curriculum. L'espace sportif, par exemple, s'est considérablement professionnalisé, commercialisé et métamorphosé. Dans les années 50, il n'y avait que peu de sport professionnel, et l'amateurisme tenait à la gorge le sport du débutant au haut niveau. De nos jours, à l'opposé, le sport est devenu une grande affaire d'argent, générant des milliards de points de bénéfices pour les propriétaires, les investisseurs et quelques sportifs et sportives. Certains sports ont changé leurs règles et leurs formats pour s'adapter aux media télévisuels, y compris le cricket, la fédération de rugby et le hockey sur gazon. Des milliards de pounds supplémentaires sont générés de la mise sur le marché du sport, en incluant les copies de vêtements sportifs et autres accessoires. Malgré ces changements radicaux et à long terme du sport et des autres formes de culture physique comme l'exercice et les loisirs actifs, l'EP scolaire est pratiquée au mieux de la même façon qu'elle l'était dans les années 50, 60 et 70. Ainsi, alors que les formes de culture physique que porte l'EP avec sa légitimité de service public se sont modifiées avec les avancées technologiques, la pratique scolaire dominante est l'enseignement et l'apprentissage de techniques sportives d'instruction. Dans cette perspective, nous pourrions argumenter que cette forme d'EP est désormais et a été depuis quelque temps culturellement obsolète. Les formes de culture physique qui ont donné à l'EP comme technique sportive sa légitimité culturelle dans les années 50 et 60, comme l'amateurisme, ont désormais disparu.

Sur la base de ce constat, nous pourrions raisonnablement nous demander ce qui pourrait être fait pour sortir de ce problème. Est-ce que l'une de ces bonnes idées mentionnées plus haut pourrait aider à trouver des réponses à cette énigme de l'obsolescence culturelle et faire émerger des attentes afin de formuler un large éventail de perspectives ?

4. Le rôle des modèles pédagogiques dans une EP future

- 5 La notion de modèles pédagogiques se construit sur les travaux fondateurs de Jewett, Bain & Ennis (1995) à propos des modèles curriculaires et de Metzler (2005) sur les modèles d'instruction. Tous ces auteurs argumentent pour une approche de l'EP qui soit « basée sur les modèles » (Lund & Tennehill, 2005), dans lesquels le curriculum ou la discipline matière (les expériences d'activité physique) ainsi que les stratégies d'enseignement soient alignés ensemble avec les objectifs d'apprentissage caractéristiques afin de créer une cohérence spécifique pour la création de programmes scolaires selon les niveaux de classes.

Un bon exemple de modèle pédagogique est le courant de « Sport Education » développé par Daryl Siedentop (1994) et ses collègues dans les années 80 et début 90.

Les objectifs d'apprentissage en « Sport Education » sont le développement d'individus sportifs compétents, cultivés et enthousiastes. Afin d'atteindre ces objectifs d'apprentissage, Siedentop a argumenté le fait que le contenu matière de Sport Education est le sport, qui inclut les pratiques saisonnières, l'entretien de la performance, les festivités, les événements majeurs, les groupes permanents, et les rôles supplémentaires du joueur comme être capitaine, arbitre de chaise, table de marque, personnel d'entretien de l'équipement et ainsi de suite. Les stratégies de l'enseignant incluaient si besoin l'enseignement directif, mais également des stratégies plus centrées sur l'élève comme l'enseignement par les pairs et l'enseignement mutuel ainsi que la résolution de problèmes. Metzler (2005) a développé une série de repères pour l'élève et l'enseignant qui peuvent être utilisés pour réaliser des programmes élaborés pour des conditions locales spécifiques comme par exemple les clubs sportifs dans les écoles isolées ou communautaires ; cela reste pertinent dans les apports du modèle de Sport Pedagogy.

L'un des problèmes avec la multi-activité, l'approche basée sur les techniques sportives (« une taille convient à tous ») en EP est qu'un vaste échantillon d'objectifs d'apprentissage dans les habiletés motrices cognitives, affectives, salutaires et sociales est visé en utilisant les mêmes programmes. De façon caractéristique, il s'agit d'utiliser des unités de travail courtes, centrées sur les techniques et utilisant de façon majeure des stratégies d'enseignement directives. Depuis les années 50, nous avons régulièrement montré que les objectifs d'apprentissage étaient incompatibles avec cette même approche (Siedentop, 2002b).

Par contre, une approche fondée sur l'acquisition de modèles cherche à éviter ce type d'objectifs d'apprentissage culturel pour l'EP. Elle aligne les contenus d'enseignement pertinents et les stratégies d'enseignement avec chaque type d'objectif d'apprentissage afin de créer un contrat ou un modèle de programme. Chaque modèle produit des orientations spécifiques pour les programmes d'EP locaux qui peuvent enrichir les besoins spécifiques, les intérêts et les circonstances des élèves et des enseignants, des écoles et des communautés. Aussi longtemps que les versions locales de l'EP sont en harmonie avec chacun des modèles de référence des enseignants et des élèves, nous pouvons être sûrs que les élèves auront la possibilité de réussir valablement les objectifs d'apprentissage.

L'approche basée sur les modèles pourrait offrir des futurs à moyen et long terme pour l'EP. Il y a en cela deux raisons majeures. D'abord, une approche basée sur les modèles donne à l'EP les moyens de poursuivre un large éventail d'objectifs culturels physiques, cognitifs et sociaux, ceux-ci ayant été réclamés depuis bien des années (Bailey & al., 2009). Ensuite, en alignant les finalités de l'apprentissage avec les contenus d'enseignement pertinents et les stratégies d'enseignement, il y a une forte chance pour que ces finalités puissent être atteintes par une majorité, au moins, d'élèves. Dans cette perspective, une masse critique de recherche sur les modèles pédagogiques comme en Sport Education (Hastie, 2011) et TGfU (enseignement des jeux par la compréhension, Harvey a al., 2010) a d'ores et déjà obtenu des résultats prometteurs.

Pendant que les modèles pédagogiques, qui mettent en cohérence les finalités éducatives, les contenus d'enseignement et les stratégies d'enseignement, pourraient produire l'opportunité d'un futur à moyen et long terme pour l'EP, cette innovation elle-même pourrait ne pas être suffisante pour garantir un futur pour le champ.

5. Une focale pour changer : engager les élèves en EP

- 6 Quelques éducateurs physiques ont par le passé essayé d'établir des formes d'EP centrées sur les élèves, mais sans obtenir de profonds ou de durables succès. Leur échec relatif est un indicateur du pouvoir de la multi-activité centrée sur l'enseignant, des résistances au changement de l'EP basée sur les modèles techniques du sport. Mais il n'y a pas de doute, alors que l'on comprend de plus en plus à propos de la psychologie sociale de l'apprentissage, que les manières avec lesquelles on engage les élèves en EP est au moins aussi importante, et certains pourraient mieux argumenter, que l'approche par les modèles pédagogiques.

Deux concepts clefs doivent guider les efforts à changer l'EP afin de rencontrer les défis du début du XXI^{ème} siècle, compétence perçue et motivation. Les phénomènes qu'ils nomment sont étroitement liés. Goudas et Biddle (1994) ont découvert que la compétence perçue permettait d'expliquer plus de 60 % de la variation des motivations internes. Alors que la compétence réelle sert de base dans les perceptions de l'enfant à partir de 9 ans et plus (Nichols, 1989), celle-ci étant basée tant sur les expériences passées que sur le jugement d'autrui, les perceptions des jeunes enfants à propos de ce qu'ils ne peuvent faire joue un rôle critique à la fois dans le niveau et la qualité de leur engagement en activité physique. La motivation est probablement le concept le plus étudié dans la littérature de l'EP (Lirrg, 2006). Un consensus à propos des conclusions de recherche est que les étudiants qui persistent dans l'apprentissage sont ceux dont les motivations à faire dérivent plus d'une source interne qu'externe.

Si les psychologues ont raison, alors il faut considérer les implications pédagogiques pour l'EP. Il apparaît que l'approche traditionnelle n'est pas complètement facilitatrice de motivation interne parmi les générations d'élèves en EP et, même, pourrait avoir l'effet inverse (Tinning, 2010). Une théorie suggère que dans le but de promouvoir la motivation interne, les jeunes élèves doivent être capables de remplir leur besoin d'autonomie. En d'autres termes, ils doivent sentir qu'ils ont une parole authentique dans la forme qu'ils expérimentent de l'EP, qu'ils ont de vrais choix qui reflètent leurs préférences individuelles (Van den Berghe & al., in press).

Simplement de la manière dont ces deux concepts de compétence perçue et de motivation pourraient être appliqués va dépendre une large extension de formes prises par l'EP. On pourrait argumenter que la multi activité centrée sur l'enseignant et que les formes basées sur les techniques sportives ne peuvent facilement favoriser le développement de ces caractéristiques psychologiques chez les jeunes élèves. Certains modèles pédagogiques, comme par exemple en Sport Education, qui sont explicitement construits pour l'intégration, la valorisation de certains types de comportements et pour offrir l'opportunité des choix responsables, pourraient apporter la preuve plus facilement de l'amélioration des compétences perçues et de la motivation.

6. Conclusion : le rôle des enseignants d'EP dans les réformes radicales de l'EP

- 7 Les enseignants d'EP avant et à la fin de la première décennie du XXI^{ème} siècle sont plus les héritiers d'une lutte pour la reconnaissance et un statut par leurs prédécesseurs durant la majeure partie du siècle précédent (Kirk, 1992). La reconnaissance en tant que lieu d'un curriculum déterminant à l'école, un centrage très popularisé sur l'examen

des contenus dans quelques systèmes de lycées anglo-saxons, une profession d'enseignants qualifiés au niveau Master, des opportunités de poursuivre les études doctorales, la parité de rémunération avec les enseignants des autres disciplines, et un champ de recherches universitaires en plein essor sont autant d'éléments qui représentent des améliorations majeures des éducateurs physiques durant cette période.

Dans ce contexte d'apparent succès, pourquoi les enseignants d'EP en tant que communauté professionnelle voudraient-ils choisir de réformer radicalement leur discipline ? En effet, depuis qu'il est communément admis qu'il y a peu d'accord à propos de la nature et des objectifs de l'EP (Green, 2008) même s'il y a eu des progrès véritables, nous pourrions suggérer qu'il serait trop risqué de faire plus que défendre un status quo.

Même si à travers l'EP les enseignants comprennent clairement que la motivation et la compétence perçue (ou selon leurs termes « plaisir » ou « confiance en soi », Green, 2000) sont d'une importance centrale en EP, et même s'ils pouvaient reconnaître que la forme dominante du champ ne produit pas les bénéfices espérés, il pourrait cependant n'y avoir qu'un faible engouement pour une réforme radicale.

Réformer n'est pas juste la question d'obtenir l'accord des enseignants à prendre une approche basée sur les modèles pour l'EP. Nous pourrions aussi requérir une réforme de ce que Lawson (2009) a décrit comme « l'école de l'âge industriel », avec son manque corrélatif de connexion organique avec la vie quotidienne de bien des jeunes.

Nous revendiquons aussi la réforme de la formation des enseignants d'EP. Il est clair que les degrés de qualification universels pour l'enseignement de l'EP ont été définis au prix de la connaissance des contenus d'enseignement déterminants de notre champ, qui est l'activité physique. Le pari serait de développer ce que Shulman (1987) décrit comme étant les connaissances disciplinaires de l'enseignant aussi bien que les contenus d'enseignement pédagogiques mais encore le maintien de degré de validité des programmes de formation des maîtres.

Comme si la réforme de l'école de l'âge industriel et des programmes de formation des enseignants n'était pas suffisante, la réforme radicale de l'EP aurait également besoin de justifier pour un éventail d'autres perspectives stimulantes. Par exemple, dans les 20 à 30 dernières années, il est devenu courant pour les enfants de pays économiquement avancés d'avoir leurs premières expériences sportives dans les clubs plutôt qu'en contexte scolaire.

Cependant, la majorité des enseignants spécialistes de l'EP ne rencontrent pas ces enfants avant qu'ils entrent dans l'enseignement secondaire autour de 11 ou 12 ans. Mais le temps que ces enfants entrent dans l'enseignement secondaire, leurs compétences perçues et leur motivation et aussi leur engagement dans l'activité physique ont déjà été formées et il est difficile pour les éducateurs physiques de changer ces dispositions.

Les enseignants ont des décisions très difficiles à prendre à propos de l'EP du futur. D'une part, dans le but de venir à bout d'une réforme radicale de leur discipline, ils pourraient prendre le risque de détruire les progrès substantiels des 50 à 100 dernières années. D'autre part, s'ils ne procèdent pas à cette réforme radicale, le moyen et le long terme du champ ont de sombres perspectives.

Dans la communauté des chercheurs, de toute façon, l'opinion informée considère que la forme dominante courante de la discipline fait plus d'ennemis que d'amis parmi les élèves, qu'ils ne progressent pas dans leurs apprentissages et que c'est pour cela qu'elle

échoue à développer leurs compétences perçues et leur motivation pour l'activité physique, et échoue finalement à réaliser leur aspiration omniprésente, commune à tous les programmes tout autour du monde, celle qui consiste à déployer un style de vie actif tout au long de la vie. Comment cet état de fait peut-il se poursuivre devant cette réalité à propos d'une EP dans sa forme courante et qui échoue à rencontrer les aspirations propres, ce qui est finalement rendu évident à tout public en général ?

BIBLIOGRAPHIE

- Almond, L. (ed) (1997) *Physical Education in Schools*, 2nd edn, London: Kogan Page.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R. (2009) 'The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review', *Research Papers in Education* 24(1), 1-27.
- Fletcher, S. (1984) *Women First: the female tradition in English physical education 1880-1980*, London: Althone.
- Goudas, M. and Biddle, S. (1994) 'Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes', *European Journal of Psychology of Education*, 9, 237-247.
- Green, K. (2000) 'Exploring the everyday "philosophies" of physical education teachers from a sociological perspective', *Sport, Education and Society*, 5: 109-129.
- Green, K. (2008) *Understanding Physical Education*, London: Sage.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., and Bourdeauhuji, I. (in press) 'The development of a pedagogical model for Health-Based Physical Education', *Quest*.
- Harvey, S., Cushion, C.J., Wegis, H.M. and Massa-Gonzalez, A.D. (2010) 'Teaching games for understanding in American high-school soccer: a quantitative data analysis using the game performance assessment instrument', *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15, 29-54.
- Hastie, P. (2011) 'A review of research on Sport Education: 2004 to the present', *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16.
- Hellison, D. and Martinek, T. (2006) 'Social and individual responsibility programs', pp. 610-626 in D. Kirk, D. Macdonald and M. O'Sullivan (eds.) *The Handbook of Physical Education*, London: Sage.
- Hoffman, S.J. (1987) 'Dreaming the impossible dream: the decline and fall of physical education', in J.A. Massengale (ed.) *Trends Toward the Future in Physical Education*, Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Jewett, A.E., Bain, L.L., and Ennis, C.D. (1995) *The Curriculum Process in Physical Education*, (2nd ed) Madison: Brown.
- Kirk, D. (2010) *Physical Education Futures*, London: Routledge.
- Kirk, D. (2002) 'Quality Physical Education Through Partnerships: A Response to Karel J van Deventer,' Paper presented to the 12th Commonwealth International Sport Conference, Manchester, July.

- Kirk, D. (1999) 'Physical culture, physical education and relational analysis', *Sport, Education and Society*, 4: 63-73.
- Kirk, D. (1992) *Defining Physical Education: the social construction of a school subject in postwar Britain*, London: Falmer.
- Lauder, A.G. (2001) *Play Practice: the games approach to teaching and coaching sport*, Champaign: Human Kinetics.
- Lawson, H.A. (2009) 'Paradigms, exemplars and social change', *Sport, Education and Society*, 14 : 77-100.
- Lirrg, C. (2006) 'Social psychology and physical education', pp. 141-162 in D. Kirk, D. Macdonald and M. O'Sullivan (eds.) *The Handbook of Physical Education*, London: Sage.
- Locke, L.F. (1992) 'Changing secondary school physical education', *Quest*, 44: 361-372.
- Lounsbery, M. and Coker, C. (2008) 'Developing skill-analysis competency in physical education teachers', *Quest*, 60 : 255-267.
- Lund, J. and Tannehill, D. (2005). *Standards - Based Physical Education Curriculum Development*, Sudbury, Mass: Jones and Bartlett Publishers.
- Metzler, M.W. (2005). *Instructional Models for Physical Education*, 2nd edn, Scottsdale, AZ : Holcomb Hathaway.
- Nichols, J.G. (1989) *The Competitive Ethos and Democratic Education*, Cambridge: Harvard University Press.
- O'Sullivan, M., Siedentop, D., and Tannehill, D. (1994) 'Breaking out: codependency of high school physical education', *Journal of Teaching in Physical Education*, 13 : 421-428.
- Oslin, J. and Mitchell, S. (2006) 'Game-centred approaches to teaching physical education', pp. 627-651 in D. Kirk, D. Macdonald and M. O'Sullivan (eds.) *The Handbook of Physical Education*, London: Sage.
- Penney, D. and Chandler, T. (2000) 'Physical education: what future(s) ?', *Sport, Education and Society*, 5: 71-87.
- Puhse, E. and Gerber, M. (eds) (2005) *International Comparison of Physical Education: concepts, problems, prospects*, Oxford: Meyer.
- Shulman, L. (1987) 'Knowledge and teaching: foundations of the new reform', *Harvard Education Review*, 57: 1-22
- Siedentop, D. (2002a) 'Content knowledge for physical education', *Journal of Teaching in Physical Education*, 21: 368-377.
- Siedentop, D. (2002b) 'Junior sport and the evolution of sport cultures', *Journal of Teaching in Physical Education*, 21: 392-401.
- Siedentop, D. (ed) (1994) *Sport Education: quality PE through positive sport experiences*, Champaign: Human Kinetics.
- Tinning, R. (2010) *Pedagogy and Human Movement: theory, practice, research*, London: Routledge.
- Tinning, R. (2001) 'The 2001 Senate inquiry: a non-preferred scenario for physical education', *ACHPER National Journal*, 48: 14-16.
- Tinning, R. (1992) 'Not so sweet dreams: physical education in the year 2001', *ACHPER National Journal*, 138: 24-26.

Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Haerens, L. (in press) A review of self-determination in physical education: overview, research gaps and 3 suggestions from a pedagogical and psychological point of view, *Physical Education & Sport Pedagogy*.

Whitehead, M. (2010, ed) *Physical Literacy: throughout the lifecourse*, London: Routledge.

Williams, E.A. (1985) 'Understanding constraints on innovation in physical education', *Journal of Curriculum Studies*, 17: 407-413.

RÉSUMÉS

Se posant comme un antidote possible contre les tensions actuelles, cet article présente l'analyse du présent et du passé. Il s'agit de considérer les perspectives vers lesquelles l'éducation physique et sa forme actuelle pourraient évoluer au 21^{ème} siècle. L'argument consiste à penser que si l'on veut stabiliser à moyen et plus long terme certaines formes d'EP à l'école, une réforme radicale est nécessaire. Afin d'orienter le futur, nous préconisons une approche basée sur la pédagogie des modèles, centrée sur l'élève, inclusive et motivante. Il est noté que les enseignants auront des décisions difficiles à prendre pour leur discipline en termes de perspectives incertaines et d'avancées durement acquises s'ils s'engagent dans une réforme radicale, alors même qu'une faillite de la réforme pourrait à long terme aboutir à sa disparition.

INDEX

Mots-clés : éducation physique, techniques sportives, culture physique, légitimité culturelle, objectifs d'apprentissage, approche basée sur les modèles

AUTEURS

PROFESSOR DAVID KIRK

Alexander Chair in Physical Education and Sport, University of Bedfordshire