

« ENSEIGNER L'HISTOIRE, EN STAPS, AUX ANTILLES »

Jacques DUMONT (1,2)

(1) Laboratoire EA 929 AIHP (Archéologie industrielle histoire et patrimoine)

(2) EA 3596 ACTES (Adaptation au climat tropical, exercice et société), UFR STAPS Université des Antilles Guyane

Contact : jacques.dumont@univ-ag.fr

RÉSUMÉ : L'enseignement de l'histoire à des étudiants ayant choisi l'encadrement des activités physiques et sportives soulève dans le contexte géo-politique des Antilles plusieurs problèmes, tant au niveau des contenus que de leur appropriation. Il interroge plus largement sur les savoirs construits, les connaissances sélectionnées et leurs utilités perçues. En s'appuyant sur l'histoire de cet enseignement et l'analyse de ses enjeux, cet article tente d'ouvrir quelques pistes pour la construction d'outils didactiques adaptés.

MOTS-CLÉS : Histoire * Didactique * Enjeux * STAPS * Antilles

TITLE : Teaching history of Sport studies in the French West Indies.

ABSTRACT : Teaching history for students involved in sport studies in the French West Indies points out several questions, on the contents as well as on the learning procedures. The aim of this paper is to explore the skills, the selected knowledge and their perceived utilities. Using a history of this teaching and an analysis of its stakes, it opens an investigation for some specific didactic tools.

KEY-WORDS : History, Didactics, Stakes, Sport studies, French West Indies.

Introduction

La formation universitaire semble être sous-tendue par un théorème implicite : tout étudiant confronté à un apport de connaissances en sortira nécessairement transformé. L'enseignement de l'histoire des activités physiques et sportives (APS) à des étudiants ayant choisi des filières de formation en relation avec l'animation et l'encadrement de ces activités est inscrit aux programmes des différentes années de ces cursus. Les étudiants doivent construire des repères sur l'évolution des pratiques corporelles en même temps qu'ils intègrent les bases d'une culture historique appliquée à ce domaine, tout en étant censés en saisir l'intérêt pour leurs futures pratiques professionnelles. Cet enseignement et sa réception posent à l'évidence un triple problème. Celui, classique et régulièrement actualisé, de la sélection des savoirs enseignés, celui de la légitimité d'une approche historique en STAPS, celui, enfin, du cadre géo-culturel distant des lieux où sont élaborés les programmes et les savoirs et où se jouent les concours. La question des contenus d'enseignement, autrement dit des connaissances sélectionnées, jugées fondamentales, alimente les instructions officielles et leurs rénovations. Elle ouvre des débats récurrents. Mais celle de la place de l'histoire dans les cursus, de ses apports, de son intérêt, est rarement posée. Ainsi, « il semble qu'un large accord existe sur l'un des rôles essentiels qu'elle devrait jouer, celui de nous aider à comprendre le présent »¹. Ce consensus, dont il faudrait sans doute examiner l'étendue ou la réalité, existe-t-il en STAPS ? Quelles représentations et quelles attentes sont associées à cette discipline ? La vision banalisée de l'histoire comme connaissance indispensable d'un passé guidant l'appréhension du présent suffit-elle à en faire une discipline nécessaire, aux contenus profitables ?

« A quoi sert l'histoire ? » ouvre l'*Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*² et sous-tend nombre de réflexions sur cette discipline³. Aux Antilles, les débats sous-jacents aux contenus de cette matière scolaire ont abouti à de nouveaux programmes et ouvrages pour les collèges et lycées, à des réflexions bousculant les frontières de l'épistémologie, la recherche et la didactique⁴. La prééminence d'une histoire trop souvent exclusivement

hexagonale, apparaissant comme coupée des réalités locales et vécue désormais comme aliénante⁵, ne semble pas se poser sous cette forme ouverte en STAPS. Une histoire hexagonale répond aux finalités des concours nationaux, et le certificat d'aptitude à l'enseignement de l'éducation physique, ce CAPEPS devenu si sélectif, oriente et organise encore nombre des enseignements de l'UFR STAPS, malgré la diversification et le renouvellement des filières⁶. L'intérêt de la discipline histoire, sa présence dans les cursus, se trouvent en quelque sorte justifiés par l'épreuve des écrits 1 des concours de recrutement de la fonction publique⁷. Si le but de l'histoire semble légitimé mais aussi instrumentalisé par cette destination des concours, qu'en est-il de sa fonction dans la formation générale de l'étudiant ?

La question centrale reste bien celle de son intérêt, autrement dit des utilités assignées et perçues, dans un univers polarisé par une relation au savoir largement héritée des sciences biologiques. En effet, la formation des spécialistes des APS, et en premier lieu celle des enseignants d'EPS, s'est d'abord construite dans le sillage des facultés de médecine, dès 1927. Les sciences humaines et sociales ne font leur véritable apparition dans les cursus de formation que dans les années 1960⁸. Et il faut attendre 1974 pour qu'un DEUG soit institué, et 1982 pour la création de la 74^e section universitaire : Sciences et Techniques des APS. L'ouverture d'un domaine de recherche universitaire, tout en renouvelant les champs disciplinaires, n'a toutefois pas rompu avec les anciennes attaches. Anatomie et biologie restent des approches dominantes⁹. L'histoire s'y trouve doublement marginalisée. Elle ne repose pas sur un corpus reconnu au même titre que ceux issus des sciences dites « dures » où les savoirs semblent découler d'un cumul, dont les révisions s'opèreraient au fur et à mesure des « avancées » de la découverte. De plus, sa fonction est sujette à caution dans un univers souvent plus enclin à enseigner des vérités qu'à en questionner les fondements. Un néo-positivisme organise implicitement les connaissances et leur contrôle, privilégiant les approches descriptives et rejetant le pourquoi et le comment aux domaines de la métaphysique, autant dire aux tréfonds du non-scientifique. L'explosion des effectifs en STAPS à la fin des années 1990 a sans doute contribué à renforcer et justifier des évaluations de type QCM, solidifiant l'idée d'une bonne réponse, d'une Vérité qu'il conviendrait et suffirait d'acquiescer, remettant à plus tard la question de l'utilisation et du fonctionnement de ces connaissances. Dans une vision prescriptive des sciences, l'histoire et ses interrogations peut apparaître éloignée des atouts immédiats que sont censées apporter les sciences de l'intervention ou des supports directement liées à l'amélioration de la performance.

S'y ajoute aux Antilles, une histoire longtemps centrée sur l'Hexagone, qui a occulté l'histoire des minorités, des périphéries. Les anciennes « vieilles colonies », disparues dans la mémoire nationale sont abordées dans la recherche comme une histoire particulière¹⁰, pour ne pas dire marginale. L'histoire antillaise est en construction¹¹. Les productions universitaires sur l'histoire des activités physiques aux Antilles sont récentes¹² et souvent rejetées, par leur objet même dans les marges d'une histoire plus noble¹³. La question n'est pas celle des équilibres et des proportions entre une histoire antillaise et une histoire « nationale » des APS, mais plutôt celle de leurs relations. Comment concilier la « dialectique entre le local et le régional d'une part », « et l'universel d'autre part » pour que soit évité tout risque d'enfermement « dans des territoires et des identités closes » comme le demande le texte ministériel de 2000¹⁴ pour les lycées ? Comment apporter aux étudiants à la fois des connaissances sur leurs milieux¹⁵, et les éléments d'analyse transposables dans d'autres contextes ?

Les questions que pose l'enseignement de l'histoire dans ce contexte particulier sont donc à envisager dans la relation entre l'enseignement et l'apprentissage, dans la délimitation d'une triple piste d'investigation. La première, concerne la question de l'apprentissage non pas de l'histoire mais en histoire, la deuxième, abordée succinctement regarde l'évolution des approches historiennes dans le cadre lui-même récent des Sciences et Techniques des APS, pour enfin tenter de cerner ce que peut être une approche historique dans les cursus étudiants non spécialisés dans cette discipline, ou ceux censés en connaître la grammaire.

Apprendre en histoire

Comme pour toutes les filières de l'université, les étudiants entrant en STAPS, viennent du lycée ou sont, un jour, passés par cette formation ! Cette évidence est quelquefois difficile à croire pour l'enseignant universitaire, perplexe face à l'oubli des outils faisant normalement partie du bagage d'un bachelier. Ce décalage vécu par l'enseignant entre les compétences supposées maîtrisées par les étudiants et celles effectivement mises en œuvre, peut servir de point de départ d'analyse.

Il ne s'agit évidemment ni de condamner une « dégénérescence épidémique de la volonté »¹⁶, ni de céder aux facilités explicatives d'un niveau en baisse ; les historiens sont censés être équipés pour décoder les discours récurrents sur la décadence. Sans reprendre la thèse du complot que développe Jean Claude Michéa dans son pamphlet¹⁷, les constats développés méritent toutefois attention : « La société moderne qui a réussi à créer un niveau sans précédent d'éducation formelle, a également produit de nouvelles formes d'ignorance. Il devient de plus en plus difficile aux gens de manier leur langue avec aisance et précision, de se rappeler les faits fondamentaux de l'histoire de leur pays, de faire des déductions logiques, de comprendre des textes écrits autres que rudimentaires »¹⁸. Ce constat fait écho à celui déjà formulé par Guy Debord dans sa dénonciation d'une société du « spectacle » sur la « perte de possibilité de reconnaître instantanément ce qui est important de ce qui est mineur ou hors de la question, ce qui est incompatible ou inversement pourrait bien être complémentaire »¹⁹. C'est bien la question des savoirs centraux ou des compétences indispensables qui est posée. Force est de constater la dissonance entre attentes des enseignants et connaissances maîtrisées par les étudiants. Ces connaissances, inconnues ou profondément enfouies dans les mémoires des étudiants, peuvent néanmoins organiser l'observation des difficultés et l'analyse des obstacles. La prise en compte des difficultés spécifiques, telles qu'elles sont perçues et analysées dans le cadre de réflexion de type universitaire²⁰ et/ou didactique²¹, est évidemment d'un grand recours, comme les travaux sur les enjeux de ces enseignements²².

Construire le temps

Les liens entre une discipline ancienne dans le cursus scolaire et le renouvellement des finalités attribuées, notamment par les redéfinitions de la connaissance historique, amènent des enseignants à s'interroger sur les définitions de ces savoirs et leurs conditions d'appropriation. L'histoire est avant tout travail sur le temps. Or, ce temps construit, résultant des opérations de l'historien²³, n'est sans doute pas directement accessible aux élèves/étudiants. Les perspectives temporelles des adolescents semblent poser problème. Ainsi l'évaluation nationale des élèves de seconde réalisée en 1986 et portant sur 11442 sujets soulignait une difficulté au niveau de ce que les auteurs du rapport²⁴ appellent « le sens chronologique ». Même si les programmes d'histoire et de géographie de 1995 se montrent

optimistes quant aux compétences des élèves entrant en seconde²⁵, enquêtes²⁶ et commentaires des enseignants insistent sur ces difficultés de construction temporelles par les élèves. Afin de ne pas rester au niveau d'une présentation en termes de manque ou d'incomplétude, et de mieux saisir celles-ci, on peut se tourner vers les travaux de psychologie développementale, examinant les opérations formelles de construction du temps²⁷. Selon cette perspective, la perception du temps et son utilisation sont censées être maîtrisées dès 15/16 ans. Néanmoins, des changements cognitifs dans l'appréhension du temps interviennent après cette période de l'adolescence dont les bornes sont éminemment variables. Crépault²⁸ constate ainsi, non seulement des difficultés à maîtriser les notions de durée mais également de fortes variations en fonction du milieu familial, de la filière de scolarisation, bref de variables sociologiques auxquelles il faudrait ajouter aux Antilles des composantes ethno-culturelles. De plus, bien que peu de travaux existent à ce sujet, cet auteur signale que des adultes confrontés aux mêmes expériences produisent les mêmes « erreurs » ou types de fonctionnements que des adolescents. On peut postuler, dans l'attente de travaux complémentaires, que ces difficultés observées chez les élèves en lycée, se retrouvent non-résolues, chez des étudiants à leur entrée à l'université ou lors de ce cursus.

Établir des liens

Une étude expérimentale réalisée en 1993 montrait que les études en STAPS, malgré la pluralité des regards et disciplines supports, ne semblaient pas inciter les étudiants à établir des relations entre différentes catégories de savoirs²⁹, a fortiori entre des connaissances antérieures et de nouveaux domaines d'études. Les apports de connaissances en STAPS s'envisagent, sur le principe de la coupure, du découpage en une collection d'objets juxtaposés (psychologie, biologie, basket, natation, etc.) Les sciences sociales étant elles-mêmes divisées entre différentes disciplines (sociologie, anthropologie, histoire) le plus souvent - territoires obligent - sans que les liens entre ces différentes méthodes d'approche soient privilégiés. Ce principe du cloisonnement pèse sur des étudiants confrontés aux enseignements historiques. Les connexions demandées entre époques, méthodes ou démarches, évidentes peut-être pour l'enseignant, restent souvent du domaine de l'implicite et renforce l'addition de composants plutôt que la formation d'un nouvel alliage de connaissances.

L'objet d'étude peut également poser problème. L'approche des sciences sociales en STAPS se heurte souvent à un objet quasi mythologique le « sport », perçu comme apolitique, ayant une vie propre et quasiment étanche aux environnements de la Cité. Les manifestations de cette rencontre : violence, mercantilisme, dopage étant, dans le sens commun, présentés plus sur le registre de la morale, de la perversion d'un principe idéal que celui de l'analyse de phénomènes sociaux. Malgré - ou en raison - des enseignements, une sorte de mémoire collective³⁰ tend à être produite et sacralisée, réduisant des phénomènes complexes à des implications déterministes simplistes. Dans le domaine de l'histoire antillaise, la poussée des célébrations mémorielles, la « patrimonialisation des cultures antillaises »³¹, en particulier dans un pays s'affirmant « terre de champions », tend à déformer l'approche. Il ne s'agit pas de reprendre le faux débat mémoire et histoire, mais bien de composer, dans la perspective d'une histoire du temps présent³², avec leurs influences réciproques et les mélanges opérés.

L'objectif de mieux cerner les représentations des étudiants envers la démarche historienne, de ses exigences et apports, mais aussi de vérifier quelques connaissances

considérées comme élémentaires, a conduit à réaliser, avec le soutien de l'inspection régionale d'histoire, une enquête longitudinale conduite sur plusieurs années, auprès des étudiants entrant en STAPS. Comme toute recherche dans un paradigme expérimental, elle formule des hypothèses, générées par un constat et une approche théorique. Celle du cloisonnement des savoirs permet d'approcher la notion d'utilité perçue. Les données d'histoire apparaîtraient ainsi utiles pour obtenir un diplôme, ou franchir les étapes de la scolarité y menant, mais sans autre véritable intérêt sur le plan d'une formation étudiante non spécialisée et donc vite oubliées, une fois les seuils d'exigence franchis. Pour le dire autrement, les connaissances en histoire feraient l'objet d'une inscription principalement à court terme... Le but ici n'est pas de présenter cette enquête, les méthodes de recueil et traitement mais simplement d'en indiquer quelques éléments. Les variables envisagées considèrent cursus, sexe, origines croisées avec le temps passé dans le pays. Les flux de primo-arrivants permettaient d'envisager et de dégager des données de type statistique, autorisant une démarche comparative, à la fois dans l'espace, avec d'autres lieux de formation et dans le temps, susceptible de détecter des variations significatives ou au contraire une relative stabilité. Un questionnaire, élaboré d'après des enquêtes équivalentes traitées dans le cadre de L'Europe, adapté avec des collègues de psychologie³³, discuté avec une enseignante d'histoire, spécialisée dans ces questions³⁴, et testé par elle préalablement dans les conditions réelles d'une classe, a été ensuite soumis à trois promotions successives. L'ensemble des réponses, encore en cours de traitement, comporte deux parties. L'une sur les « représentations » de l'histoire, de ses démarches, l'autre, sur quelques connaissances élémentaires du passé antillais (dates, faits et personnages remarquables). Cette enquête reconduite sur plusieurs années, intègre la variable constituée par l'apparition des nouveaux manuels et se donne pour objectif la possibilité de constater ou mesurer d'éventuelles corrélations. Le but étant à la fois d'établir une radiographie des représentations des étudiants face à l'histoire, d'interroger les connaissances construites, pour mieux réfléchir à « comment faire avec » celles restantes...

L'histoire en STAPS : un constat

L'histoire est à la fois une matière ancienne dans le domaine de la formation des enseignants d'éducation physique et doublement renouvelée dans le cadre des STAPS. En 1974, un séminaire est organisé au CREPS de Voiron sur : « la réflexion historique en éducation physique et sportive ». Il marque une étape capitale dans l'histoire de cette discipline au sein des cursus de formation des futurs enseignants d'EPS, pratiquement au moment où les études sont réorganisées sous la houlette des STAPS. L'histoire était auparavant « plus ou moins mélangée avec des notions relevant de l'éducation comparée dans un ensemble hétérogène appelé méthodologie »³⁵. En d'autres termes, l'approche historique y était réduite à une « visite de musée » : l'étude des grands ancêtres, des auteurs ayant proposé des méthodes passées à la postérité ou jugées dignes d'intérêt³⁶. Dans ce cadre, même la trop fameuse « guerre des méthodes » opposant les différents concepteurs ou promoteurs n'est pas le signe d'émergence d'une histoire sociale mais plutôt la persistance d'une forme « d'histoire bataille », déjà condamnée par Voltaire, et que les historiens professionnels avaient depuis longtemps dénoncé et dépassé.

A partir de la fin des années 1970, le renouvellement des paradigmes en histoire, notamment tous les courants se réclamant de la « nouvelle histoire » et rompant avec une analyse dominante de type macro-économique, pénètre donc un domaine longtemps

en marge d'une réflexion historiographique ou épistémologique. Autrement dit, un enseignement préalablement centré sur une connaissance « professionnelle » et délivrant les étapes inéluctables d'une trajectoire tente de se calquer sur les exigences renouvelées de l'histoire, sans avoir le temps de suivre ou de véritablement intégrer ces différentes évolutions. Cette véritable rupture³⁷ est balisée par quelques publications pionnières³⁸. On passe ainsi brutalement d'une démarche où la description tenait lieu d'axe-directeur, aux nécessités non seulement d'une histoire-problème, mais de l'incorporation de ses instruments d'analyse³⁹. De plus, la prétention précédente d'aborder une « histoire totale »⁴⁰ est récusée. L'heure n'est plus aux synthèses⁴¹ générales qui auparavant constituaient l'essentiel des données, mais à la dispersion des problématiques. La constitution d'un domaine universitaire propre, la 74^{ème} section, a certainement amplifié le passage des ambitions d'une histoire globale aux approches, certes plus rigoureuses, mais privilégiant une période, un évènement, une activité, et laissant aux étudiants le soin d'effectuer les (re)compositions. Car les épreuves terminales, concours ou évaluations continuent de solliciter des qualités en rapport avec la dissertation.

Quelles sont donc ces exigences appliquées à l'histoire ? Comment se travaillent-elles⁴² ? Comment se construit le travail narratif sur le temps ?

Ces compétences particulières ont fait l'objet de maints ouvrages méthodologiques, ouvrant une véritable manne éditoriale : 10.000 candidats au CAPEPS représentant un marché potentiellement porteur. Mais cette abondance de productions contraste avec le peu d'études consacrées aux démarches cognitives mises en jeu dans l'appropriation et l'utilisation des connaissances. Les propositions se sont centrées sur des conseils, voire des d'alléchantes promesses (« Comment réussir vos études en STAPS ») sans toujours mettre en place des procédures permettant d'identifier les difficultés rencontrées ou d'interroger les fondements des obstacles.

Pour une approche didactique de l'histoire

L'apprentissage du métier d'historien se fait par immersion, compagnonnage, enseignement⁴³ bien sûr, mais les conditions de construction de ces savoirs ont été peu étudiées pour des non-spécialistes en milieu universitaire. Comment s'approprient-ils les savoirs indispensables ? Sur quels processus d'acquisition identifiables s'appuie ce parcours initiatique ? Quelles tâches aménager, et pour franchir quelles étapes ? Le questionnement est loin d'être neutre et renvoie aux enjeux de formation dans une université en pleine recomposition, de publics, de programmes, de perspectives. Une approche didactique de la démarche historienne tente, sans déformer les problèmes posés, de les rendre accessibles. Elle refuse de traiter les compétences sous forme de don, mais envisage un ensemble de techniques maîtrisables, qui s'adresse principalement à des étudiants non spécialistes, confrontés aux nécessités d'intégrer, en même temps que des connaissances, des outils pour les utiliser. Elles peuvent être rapportées à trois dimensions complémentaires, celles de la construction du temps, de la réflexion critique et du récit argumenté.

Un temps construit

« Comme l'historien, mais à son niveau, l'élève doit repérer, analyser, classer. Opérer, en somme, une mise en ordre dans le temps. »⁴⁴ Ce travail sur le temps, qu'il faut formaliser, concerne le passage d'un temps donné, s'imposant de lui-même à un temps construit en fonction de l'objet d'étude.

La première étape consiste à ranger des éléments dans « l'ordre du temps »⁴⁵. Non pas pour réduire l'histoire « à un corps décharné dont les dates forment le squelette »⁴⁶ mais bien donner un sens à cette construction. Ainsi des erreurs, fréquemment trouvées dans les copies, et postulant une relation avec un événement non encore advenu, n'expriment pas seulement un problème de maîtrise de l'expression, mais sont peut-être signe d'une confusion, la proximité dans ce passé gommant l'idée de succession. Mais la construction d'une flèche temporelle ne doit pas en faire l'aboutissement de toute pensée comme l'a si bien dit Michel Serres : « Nous concevons le temps comme une ligne irréversible, coupée ou continue, qu'importe, d'acquisition et d'inventions ; nous laissons derrière nous comme le nuage d'erreur des siècles, une traînée d'erreurs enfin corrigées [...] du coup nous avons raison pour la simple, banale et naïve raison que nous vivons au moment présent. La courbe que trace l'idée de progrès me paraît donc dessiner ou projeter dans le temps la vanité, la fatuité exprimée dans l'espace par la position centrale. Au lieu d'habiter le cœur ou le milieu du monde, nous séjournons à la cime, au comble, au meilleur de la vérité. »⁴⁷ La construction d'une chronologie a pour finalité la notion d'enchaînement, c'est-à-dire non l'inéluctable, mais les possibles. Comment faire pour que l'histoire soit pour l'étudiant ce « jardin aux sentiers qui bifurquent » mis en scène par Borges dans ses *Fictions* ? L'ancrage dans un temps significatif, c'est-à-dire s'appuyant sur des repères accessibles à l'étudiant, incite à inventer des situations d'exercice⁴⁸. Il n'a pas pour objectif la collection, mais la mise en relation avec un espace. La chronologie n'étant pas une finalité en soi, mais un tremplin pour accéder à des opérations de périodisation, de bornage des temps délimités, en faire ressentir la nécessité pratique et ce qu'elle induit dans les rythmes, les relations entre continuités et changements, la part d'arbitraire justifié que constitue ce découpage.

Il faut bien sûr distinguer la logique de construction de celle d'exposition⁴⁹. Lors de l'étape de la construction du récit, la démarche chronologique n'est pas obligatoire. Elle dépend avant tout de l'objet construit. Entreprendre la genèse d'un phénomène ou d'une entité sociale, pour mieux les déconstruire, en montrer l'historicité, peut passer par cette approche sans céder à quelque « idole des origines » ou à l'illusion du « commencement qui explique »⁵⁰. Dans ce cas l'approche chronologique n'est pas « le support ultime de la rationalité »⁵¹, mais un choix opéré pour rendre compte du télescopage des temporalités. Dans une histoire antillaise confrontée à la précipitation - au sens de la vitesse et de la chimie - des rythmes du politique, des identités culturelles, des problématiques de couleur, dans ces « sociétés où l'incarnation de l'histoire est plus perceptible qu'ailleurs »⁵², l'étude diachronique peut permettre de suivre au plus près les inflexions sans morceler l'approche en une pluralité de thématiques. L'inconvénient majeur, outre qu'elle pourrait laisser entendre un attachement à des modes surannés d'écriture de l'histoire, est sans doute qu'elle ne part pas du problème tel qu'il se pose aujourd'hui, l'inscrivant d'emblée dans un passé dont la signification est à retrouver. Le « présentisme », pointé par François Hartog⁵³ ne facilite sans doute pas cette construction, mais elle l'a rend encore plus indispensable.

Une analyse critique

Si l'histoire est travail sur le temps, elle est aussi appareil critique. La distance, souhaitée et indispensable, commence par le rejet de tout anachronisme. L'étudiant, comme tout prétendant à une lecture sociétale, ne doit pas faire l'histoire d'hier avec le regard

d'aujourd'hui. Cette tentation de chrono-centrisme est sans doute encore plus présente dans une histoire « obliérée », « raturée », voire une « non-histoire »⁵⁴, soumise aux pressions conjointes d'une quête mémorielle exacerbée et des réponses anthropologiques ou littéraires⁵⁵ : « la projection dans le passé de désirs du temps présent ou, en termes techniques, l'anachronisme, est la technique la plus courante et la plus commode pour créer une histoire propre à satisfaire les besoins de collectifs ou de 'communautés imaginaires' - suivant le mot de Bénédicte Anderson - qui sont loin d'être exclusivement nationales. »⁵⁶ L'autre « péché capital » des sciences sociales est l'ethnocentrisme. Ses dérives ont été clairement exposées par Claude Lévi-Strauss, condamnant le jugement surplombant, pouvant résulter de la position adoptée : « nous considérerions ainsi comme cumulative toute culture qui se développerait dans un sens analogue au nôtre, c'est-à-dire dont le développement serait doté pour nous de *significations*. Tandis que les autres cultures nous apparaîtraient comme stationnaires, non pas nécessairement parce qu'elles le sont, mais parce que leur ligne de développement ne signifie rien pour nous, n'est pas mesurable dans les termes du système de référence que nous utilisons. »⁵⁷ Pourtant, le rejet d'une posture hégémonique ne suffit pas à garantir pas la validité de l'approche contraire, nouvelle ou décrétée telle⁵⁸.

Il y aurait beaucoup d'inconscience ou d'arrogance à proposer une démarche dont l'histoire aurait le monopole. Mais force est de constater que l'approche critique est au cœur et au but de la méthode historique. Peut-être n'a-t-on pas assez réfléchi, en STAPS, à l'invitation lancée par Jacques Thibault en 1974 : « il s'agit de faire en sorte que la réflexion historique soit une dimension beaucoup plus qu'une discipline. »⁵⁹ Cette distinction permet d'insister sur la nécessité d'introduire une dimension historique, dans tous les secteurs de connaissances. Sacralisée en discipline, l'histoire peut en quelque sorte dispenser les autres supports d'un travail critique sur leurs propres vérités. Un rapport du collège de France rappelait l'enjeu fondamental de cet apprentissage : « le seul fondement universel qu'on puisse donner à une culture réside dans la reconnaissance de la part d'arbitraire qu'on doit à son historicité. De là la nécessité de rappeler l'enracinement historique de toutes les œuvres culturelles, y compris les œuvres scientifiques. »⁶⁰ L'approche épistémologique indispensable peut être facilitée, amorcée, par la dimension historique. Dans ce cadre, l'histoire ne se limite pas à une connaissance du passé, mais ouvre bien, comme le préconisait Lucien Febvre sur une « science du questionnement » : « Pour l'historien comprendre ce n'est pas clarifier, simplifier, réduire à un schéma parfaitement net, comprendre c'est compliquer⁶¹, c'est enrichir en profondeur, c'est élargir de proche en proche. »⁶²

Mais comment faire comprendre à un jeune étudiant du XXI^e siècle que le sport n'a pas toujours eu pour finalité d'assurer la notoriété, que la participation à des compétitions internationales dépendait aussi des moyens de communications, que le service militaire réclamé comme un droit prouvant une vraie citoyenneté⁶³ a aussi ouvert une extension des pratiques physiques ? Comment le faire accéder aux logiques qui présidaient à ces configurations et positionnements, le maintenir en dehors du jugement immédiat qui éloigne de la compréhension ? Comment instiller le « doute examinateur »⁶⁴ ? L'histoire est sans doute la meilleure voie pour donner aux connaissances leur enracinement temporel et spatial, en rappelant leur fragilité, leur dégradabilité. Ni téléologie, ni « illusion rétrospective de la fatalité »⁶⁵, ni encore relativisme généralisé : il s'agit de passer du « c'est vrai, c'est écrit ou je l'ai vu » à l'analyse des discours. La notion de document,

au centre de la démarche historique y trouve une double actualité. Situer une source, la caractériser, l'authentifier, bref en faire la critique externe avant d'aborder l'étude de son contenu, invite à la prise de distance, envers tout type d'information quelle que soit son origine⁶⁶. Distinguer sources primaires et secondaires, repérer thèmes, registres, enjeux, chercher des indices, ne procèdent pas d'une connaissance intuitive mais bien de la construction d'outils à laquelle l'histoire peut et doit particulièrement contribuer.

Transformer des connaissances en arguments

« Ce n'est pas en recopiant une fiche que s'opère le travail d'accumulation et de tri qui permet seul de passer du strict constat, ou de la simple narration, à cette problématisation qu'instructions officielles, auteurs et manuels appellent de leurs vœux. »⁶⁷ La relation mathématique de l'implication n'a pas cours dans la pensée historique. Il ne s'agit pas de démontrer, ce qui suppose des lois, hors de propos en sciences sociales⁶⁸, mais de produire des preuves, des éléments de validité vérifiables. Or, il n'y a pas de preuve sans volonté de montrer. Dans la tradition épistémologique de Bachelard, toute connaissance est une réponse à une question préalable. La difficulté vient souvent de l'explicitation de cette mise en relation. Les étudiants, du premier au troisième cycle, de la dissertation au mémoire n'annoncent que rarement leur cheminement, leur « problématique », autrement dit le lien explicite entre une hypothèse et des faits censés la soutenir. L'immersion répétée dans la production d'écrits ne suffit pas à transformer les pratiques d'écriture et les bases d'un raisonnement. On peut essayer par-delà les supports écrit-oral⁶⁹, d'identifier des compétences d'argumentation⁷⁰. Autrement dit le recueil de données, leur transformation en arguments ne peut s'effectuer que si on les met explicitement en relation avec l'énoncé du problème ; si le fait choisi contribue à cet éclaircissement. Dans cette alchimie qui consiste à transmuter le poids des connaissances en noblesse suprême d'arguments valides, il faut construire un système de sens. Le fait ne se transforme en argument qu'en passant par l'annonce d'une hypothèse, qui ne prend valeur que si elle est explicitement validée, autrement dit si le fait est utilisé non en description d'un phénomène mais en son explicitation. Reste à envisager l'écriture et le « tact des mots »⁷¹, identifiables également en tant que techniques.⁷²

Ces sujets au cœur de nos démarches quotidiennes peuvent et doivent faire l'objet d'investigations distanciées, de procédures expérimentales et cliniques, de collaborations avec des spécialistes de l'analyse textuelle, didactique, cognitive. Elles sont l'opportunité d'échanges renouvelés entre communautés scientifiques et préoccupations enseignantes.

La réflexion esquissée pour la question particulière de l'enseignement de l'histoire en STAPS rejoint sans doute nombre d'interrogations voisines sur la didactique des disciplines, les modalités de transmission et d'appropriation. La question de l'acquisition de connaissances, non plus sous forme d'une accumulation juxtaposée mais bien de la difficile mise en tension de différentes références, de différents registres reste ouverte et peu explorée. L'enjeu en est pourtant fondamental, en STAPS comme ailleurs. Les étudiants comme les chercheurs continuent d'approfondir chaque matière sans travailler les liens qui les unissent. Ce faisant, ils font penser à l'histoire de ce fou cherchant sous un réverbère sa montre, perdue ailleurs, parce que là au moins il y a de la lumière.

Bibliographie

- Abenon L.R., Bégot D., Bégot M., Burac M., Calmont A. et Hartog T. (2001), *Relire l'histoire et la géographie de l'espace caribéen*, Paris, Hachette éducation.
- Abenon L., Bégot D., Sainton J-P. (2002), *Construire l'histoire antillaise*, Paris, CTHS.
- Aron R. (1962), *Dix-huit leçons sur la société industrielle*, Paris, Gallimard NFF.
- Borne D. Nembrini J-L. et Rioux J-P. (2002), *Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain*, Les actes de la DESCO, ministère de l'éducation nationale, CNDP.
- Bourguignon L. (1998), *Histoire et didactique, les défis de la complexité*, Paris, CNDP.
- Bloch M. (1964), *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Armand Colin (Cahiers des Annales), (5^e édition).
- Bourdé G. et Martin H. (1983), *Les Ecoles historiques*, Paris, Seuil.
- Breton P. (1996), *L'argumentation dans la communication*, La découverte.
- Breton P. (1999), *La parole manipulée*, la découverte.
- Chaïm Perelman et Olbrecht-Tyteca L. (1998), *Traité de l'argumentation*, la nouvelle rhétorique, Editions de l'université de Bruxelles.
- Chalcou V. (2002), *Enseigner l'histoire aux Antilles françaises. Conscience historique et sentiment d'identité*, thèse histoire, Université Paris VII.
- Crépault J. (1989), *Temps et raisonnement. Développement cognitif de l'enfant à l'adulte*, Paris, PUF.
- Dallongeville A. (1995), *Enseigner l'histoire à l'école*, Paris, Hachette éducation (coll. Pédagogies pour demain).
- Debord G. (1988), *Commentaires sur la société du spectacle*, Paris, Lebovici.
- Dumont J. (1993), « Etudiants STAPS et connaissances scientifiques : rôle de l'utilité perçue », DEA STAPS non publié, s/d Pr M. Durand, Université de Montpellier.
- Dumont J. (1995), « Préparation au concours interne de recrutement des professeurs d'EPS – Une démarche innovante en Guadeloupe », *STAPS*, n°37.
- Dumont J. (2006), « Conscription antillaise et citoyenneté revendiquée au tournant de la première guerre mondiale », *Vingtième siècle*, n° 92.
- During B. (1980), « Historiens de l'éducation physique », in *Travaux et recherches en EPS*, n°6, Numéro spécial histoire, INSEP.
- Fayol M. (1992), « La production d'écrits », *Sciences de l'éducation*, n°3.
- Giraud M. (1997), « La Patrimonialisation des cultures antillaises », *Ethnologie française*, vol XXIX-3.
- Glissant E. (1981°), *Le discours antillais*, Paris, Seuil.
- Hartog F. (2003), *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil.
- Hobsbawn E J. (1994), « L'historien entre la quête d'universalité et la quête d'identité », *Diogenes*, 168, n° spécial La responsabilité sociale de l'historien.
- Hooek-Demarle M.-C. et Liauzu C. (dir.) (2001), *Transmettre les passés. Les responsabilités de l'université (nazisme, Vichy et conflits coloniaux)*, Paris, Syllepse.
- Institut d'Histoire du Temps Présent (1993), *Écrire l'Histoire du Temps Présent*, Paris, CNRS éditions.
- Lautier N. (1997), *A la rencontre de l'histoire*, Lille, presses universitaires du Septentrion, 1997.
- Lautier N. (1997), *Faire de l'histoire au lycée*, Armand Colin.

- Leduc J. (1999), *Les Historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures*, Paris, Seuil.
- Lesourne J. (1988), *Education et société*, les défis de l'an 2000, Paris, La découverte/Le monde de l'éducation.
- Lévi-Strauss C. (1952), *Race et histoire*, Paris, Folio Essais, 2001.
- Lévy J.L. (2000), Entretiens avec Jean Benoist, *Entre les corps et les dieux, Itinéraires anthropologiques*, Québec, Liber.
- Liotard P. (2001), Comment on écrit l'histoire de l'EPS... ou comment on la raconte aux profs de gym ! in F. Baillette & J-M. Brohm, *Traité critique d'Education physique et sportive*, Montpellier, Quel corps.
- Mam-Lam-Fouck S. (2006), *Histoire de l'assimilation*, Matoury, Ibis rouge Éditions.
- Michéa J-C. (1999), *L'Enseignement de l'ignorance*, Paris, Microclimats.
- Moniot H. (1993), *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan.
- Passeron J-C. (1987), « Attention aux excès de vitesse. Le 'nouveau' comme concept sociologique », *Esprit*, n°4.
- Passeron J-C. (1991), *Le Raisonnement sociologique*, Paris, Nathan.
- Pomian, K. (1984), *L'Ordre du temps*, Paris, Gallimard.
- Prost A. (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil.
- Rodriguez-Tomé H. et Bariaud F. (1987), *Les Perspectives temporelles à l'adolescence*, Paris, PUF.
- Serres M. (1996), *Eclaircissements*, entretiens avec Bruno Latour, Paris, Flammarion.
- Terrisse A. (1996), « A Propos de la problématisation de l'écrit 1 : de la chronologie à la dissertation », in Clément J-P., Defrance J. et Pociello C., *Sport et pouvoirs au XXème siècle*, Grenoble, PUG.

NOTES :

- ¹ Bourguignon L., *Histoire et didactique, les défis de la complexité*, Paris, CNDP, 1998, p. 5.
- ² Bloch M., *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Armand Colin (Cahiers des Annales), 1964 (5^e édition), 110 p.
- ³ Sainton J-P. « L'Histoire antillaise , à quoi ça sert ? » in *Construire l'histoire antillaise*, Paris, CTHS, 2002, p. 411-436.
- ⁴ Abenon L.R., Bégot D., Bégot M., Burac M., Calmont A. et Hartog T., *Relire l'histoire et la géographie de l'espace caribéen*, Paris, Hachette éducation, 2001, 160 p.
- ⁵ On peut, pour une illustration consulter Durpaire F., *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle*, « Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois », Paris, Hachette/CNDP, 2002, 159 p.
- ⁶ En histoire, les enseignements des deux premières années s'intéressent à la thématique sport culture et société, seule la troisième année ouvre sur une « spécialisation » suivant les filières, éducation physique scolaire, santé et activité physique adaptée, ou entraînement.
- ⁷ Il ne s'agit pas que du CAPEPS ou de l'agrégation d'EPS, comme semblent le penser nombre de spécialistes de cette préparation. Tous les concours de la fonction publique (douanes, impôts, enseignants) ont un écrit 1 destiné à vérifier la « culture » des futurs fonctionnaires, qui intègre une dimension professionnelle. L'écrit 1 des professeurs de sport est d'ailleurs plus explicite à ce sujet, le libellé annonçant une épreuve de « culture sportive » dont les contours ne se limitent pas au stade.
- ⁸ Les sciences humaines sont présentes en théorie, mais plus sous forme d'une dimension morale comme en témoigne le contenu de l'ouvrage *Les bases psychologiques de l'EPS*, paru en 1935 et régulièrement republié, d'Ernest Loisel, directeur de l'Ecole Normale d'éducation physique.
- ⁹ Comme le montre la composition du bureau de la 74^e section ou ses commissions de spécialistes, avec une sur-représentation des enseignants-chercheurs issus des sciences biologiques.
- ¹⁰ Le terme même de « localisme » condamné dans les orientations récentes de la réforme des universités

en dit long sur l'incompréhension des enjeux régionaux (la Caraïbe) concernant cette histoire. Il ne s'agit évidemment pas d'exalter le « fétichisme de la différence », mais bien de se doter d'outils de connaissance et de compréhension susceptibles d'ouvrir sur une histoire comparative et à dimension universelle.

- ¹¹ Voir Bégot D., « Introduction : construire » in *Construire l'histoire antillaise*, op. cit.
- ¹² Je me permets de renvoyer à mes deux ouvrages : *Sport et assimilation à la Guadeloupe, Les Enjeux du corps performant, de la colonie au département*, L'Harmattan (Espaces et temps du sport) 2002 et *Sport et mouvements de jeunesse à la Martinique, Le Temps des pionniers*, L'Harmattan (Espaces et temps du sport) 2006.
- ¹³ Mam-Lam-Fouck S., *Histoire de l'assimilation*, Matoury, Ibis rouge Éditions, 2006, p. 21.
- ¹⁴ BOEN, 24 février 2000.
- ¹⁵ Ce pluriel fait référence à la multiplicité des champs abordés par l'étudiant en STAPS et leur nécessaire entrecroisement.
- ¹⁶ Rouède A., *Le Lycée impossible*, Paris, Seuil, 1967.
- ¹⁷ Michéa J-C., *L'Enseignement de l'ignorance*, Paris, Microclimats, 1999, 140 p. On peut retenir la terrible question de la conclusion : à quels enfants allons nous laisser le monde ?
- ¹⁸ Larsh C., *Le Complexe de narcissisme*, Paris, 1981, cité par J-C. Michéa, p. 42.
- ¹⁹ Debord G., *Commentaires sur la société du spectacle*, Paris, Lebovici, 1988, p. 36.
- ²⁰ Plus particulièrement Moniot H., *Didactique de l'histoire*, Nathan, 1993, Lautier N., *A la rencontre de l'histoire*, Lille, presses universitaires du Septentrion, 1997 (du même auteur, *Faire de l'histoire au lycée*, Armand Colin, 1997).
- ²¹ Dallongeville A., *Enseigner l'histoire à l'école*, Paris, Hachette éducation (coll. Pédagogies pour demain), 1995, Bourguignon L., *Histoire et didactique, les défis de la complexité*, CNDP, 1998.
- ²² Voir le travail de thèse de Chalcou V., *Enseigner l'histoire aux Antilles françaises. Conscience historique et sentiment d'identité*, Université Paris VII, 2002. Voir également Borne D. Nembrini J-L. et Rioux J-P., *Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain*, Les actes de la DESCO, ministère de l'éducation nationale, CNDP, 2002 et Hoock-Demarle M.-C. et Liauzu C. (dir.) *Transmettre les passés. Les responsabilités de l'université (nazisme, Vichy et conflits coloniaux)*, Paris, Syllepse, 2001.
- ²³ Leduc J., *Les Historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures*, paris, Seuil, 1999, 322 p.
- ²⁴ Cité par N. Lautier, op. cit., p. 86-87.
- ²⁵ B.O, n°12, 29 juin 1995.
- ²⁶ Les connaissances des élèves de troisième générale, Direction de l'Evaluation et de la Prospective, Vanves, Note d'information 96.36, août 1996.
- ²⁷ Rodriguez-Tomé H. et Bariaud F., *Les Perspectives temporelles à l'adolescence*, Paris, PUF, 1987.
- ²⁸ Crépault J., *Temps et raisonnement. Développement cognitif de l'enfant à l'adulte*, Paris, PUF, 1989.
- ²⁹ Dumont J., « Etudiants STAPS et connaissances scientifiques : rôle de l'utilité perçue », DEA STAPS, s/d Pr M. Durand, Université de Montpellier, 1993.
- ³⁰ Liotard P., Comment on écrit l'histoire de l'EPS... ou comment on la raconte aux profs de gym ! in F. Baillellet & J-M. Brohm, *Traité critique d'Education physique et sportive*, Montpellier, Quel corps, 1994, p. 93-101.
- ³¹ Giraud M., « La Patrimonialisation des cultures antillaises », *Ethnologie française*, vol XXIX-3, 1997.
- ³² IIHTP (Institut d'Histoire du Temps Présent), *Écrire l'Histoire du Temps Présent*, Paris, CNRS éditions, 1993.
- ³³ Notamment le professeur Y.A. Ferry, spécialiste de psychologie cognitive et Michel Le Her, Maître de conférences spécialisé en psychologie sociale et dans l'étude des représentations mentales, par ailleurs très attentif aux procédures d'enseignement et de formation.
- ³⁴ Véronique Chalcou, professeur d'histoire-géographie, s'appêtant à soutenir une thèse sur ces questions, et devenue depuis IPR d'histoire-géographie de l'académie. Nous la remercions pour son aide et son soutien.
- ³⁵ J. Thibault, « La réflexion historique en éducation physique et sportive », Actes du colloque du CREPS de Voiron, 1974.
- ³⁶ L'ouvrage de Legrand et Ladegaillerie, *EPS au XIX^e et XX^e siècles en France*, Armand Colin/Bourrelrier proposait dans les années 1960-1970 une collection des différentes méthodes d'EPS et de leurs promoteurs.
- ³⁷ During B., « Historiens de l'éducation physique », in *Travaux et recherches en EPS*, n°6, Numéro spécial histoire, INSEP, mars 1980, p. 7-16.

- ³⁸ Thibault J., *Sports et éducation physique*, Paris, Vrin, 1972, Defrance J., « Esquisse d'une histoire sociale de la gymnastique (1760-1870) », *Actes de la recherche en Sciences sociales*, n°6, décembre 1976, p. 22-46, Vigarello G., *Le Corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*, Paris, Delarge (éd. Universitaires) 1978.
- ³⁹ Clément J-P. et Defrance J., « L'Evolution du sport, structure et conjoncture », in MSH, *Sport et changement social*, Bordeaux, 1987.
- ⁴⁰ Bourdieu G. et Martin H., *Les Ecoles historiques*, Paris, Seuil, 1983.
- ⁴¹ Notons quelques remarquables exceptions, comme Pivato S., *Les Enjeux du sport*, Paris, Casterman-Giunti, 1994 et Hubsher R. (dir.) *L'Histoire en mouvements*. Le sport dans la société française, XIX-XXème siècle, Paris, Colin, 1992. Ou récemment Dietschy P et Clastres P., *Sport, société et culture en France, du XIXe siècle à nos jours*, Paris, Hachette supérieur, 2006, Néanmoins, une tendance lourde est de rassembler autour d'un objet plusieurs contributions, sans que les liens entre celles-ci soient nécessairement explicités.
- ⁴² Terrisse A., A Propos de la problématisation de l'écrit 1 : de la chronologie à la dissertation, in Clément J-P., Defrance J. et Pociello C., *Sport et pouvoirs au XXème siècle*, Grenoble, PUG, 1994.
- ⁴³ Prost A., *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996.
- ⁴⁴ Borne D., « Communauté de mémoire et rigueur critique », op. cit., p. 131.
- ⁴⁵ Pomian, K., *L'Ordre du temps*, Paris, Gallimard, 1984.
- ⁴⁶ Lévi-Strauss, C., *La Pensée sauvage*, p. 342.
- ⁴⁷ Serres M., *Eclaircissements*, entretiens avec Bruno Latour, Paris, Flammarion, 1996, p. 76.
- ⁴⁸ Voir à ce sujet H. Moniot, op. cit et l'exemple donné du discours de distribution des prix d'E. Lavissee, *Revue pédagogique*, septembre 1904, pp.211-214.
- ⁴⁹ La question ne concerne pas seulement l'étudiant, mais bien tout prétendant à l'histoire, comme le soulignait Marx dans la postface du *Capital* : « le procédé d'investigation doit se distinguer formellement du procédé d'exposition ».
- ⁵⁰ Bloch M. *Apologie*, op. cit., p. 6.
- ⁵¹ Aron R., *Dix-huit leçons sur la société industrielle*, Paris, Gallimard NFF, 1962.
- ⁵² Lévy J.L., Entretiens avec Jean Benoist, *Entre les corps et les dieux, Itinéraires anthropologiques*, Québec, Liber, 2000, 240 p.
- ⁵³ Hartog F., *Régimes d'historicité*. Présentisme et expériences du temps, Paris, Seuil, 2003.
- ⁵⁴ Glissant E., *Le discours antillais*, Paris, Seuil, 1981.
- ⁵⁵ Abenon L., Bégot D. et Sainton J-P., *Construire l'histoire antillaise*, Paris, CTHS, 2002, 550 p.
- ⁵⁶ Hobsbawm E J., « L'historien entre la quête d'universalité et la quête d'identité », *Diogène*, 168, oct-déc 1994, n° spécial La responsabilité sociale de l'historien, p. 61.
- ⁵⁷ Lévi-Strauss C., *Race et histoire*, Folio Essais, 2001 (1952), p. 42.
- ⁵⁸ Passeron J-C., « Attention aux excès de vitesse. Le 'nouveau' comme concept sociologique », *Esprit*, n°4, 1987, p. 129-134.
- ⁵⁹ Thibault J., colloque de Voiron, op. cit.
- ⁶⁰ Rapport du Collège de France, cité par Lesourne J., *Education et société*, les défis de l'an 2000, La découverte/Le monde de l'éducation, 1988.
- ⁶¹ Aujourd'hui on préférerait écrire complexifier.
- ⁶² Febvre L., *Revue d'histoire et de philosophie* (1927), repris dans *Combats pour l'histoire*, p. 149
- ⁶³ Dumont J., « Conscription antillaise et citoyenneté revendiquée au tournant de la première guerre mondiale », *Vingtième siècle*, n° 92, octobre-décembre 2006, p. 101-116
- ⁶⁴ Bloch, *Apologie*, op. cit. p. 4 (reprise d'un texte de 1936)
- ⁶⁵ Aron R., op. cit.
- ⁶⁶ L'inflation à ce niveau de « recherche internet » tenant lieu d'exploration est moins inquiétante par le renoncement aux outils classiques que par l'oubli ou l'ignorance des procédures élémentaires de critique des sources, encore plus indispensables.
- ⁶⁷ Abenon L., et al., 2001, op. cit., Avant-propos, p. 5.
- ⁶⁸ Passeron J-C., *Le Raisonnement sociologique*, Paris, Nathan, 1991.
- ⁶⁹ Dumont J., « Préparation au concours interne de recrutement des professeurs d'EPS – Une démarche innovante en Guadeloupe », *STAPS*, n°37, mai 1995, p. 63-71.
- ⁷⁰ Dans ce vaste domaine, on peut se référer aux travaux théoriques de Chaïm Perelman et Olbrecht-Tyteca L., *Traité de l'argumentation*, la nouvelle rhétorique, Editions de l'université de Bruxelles, 1988, de Philippe Breton *L'argumentation dans la communication*, La découverte, 1996 et *La parole manipulée*, la découverte, 1999) ainsi qu'aux très nombreux ouvrages de formation aux concours de la fonction publique.
- ⁷¹ Bloch M., op. cit., p. 4.
- ⁷² Fayol M., « La production d'écrits », *Sciences de l'éducation*, n°3, 1992, p. 21-37.