

L'éducation physique scolaire est menacée ! Est-ce aussi le cas du Sport pour Tous ?

Ken Hardman

**Université de
Manchester**

GRANDE-BRETAGNE

Introduction

Tout au long de l'histoire, l'activité physique sous ses diverses formes a représenté un élément significatif de toutes les cultures. Sous sa forme institutionnelle d'éducation formelle, l'éducation physique a été considérée comme une composante importante du processus éducatif, jouissant d'une présence soutenue et largement enracinée dans le concept aristotélicien d'« équilibre harmonieux » et rattaché sous bien des aspects à une série de résultats instrumentaux. Durant cette seconde moitié du 20^e siècle, la médecine a plus que largement démontré les bienfaits pour la santé de l'activité régulière allant de modérée à intense. Si, sur le plan comportemental, la recherche est moins poussée, elle indique pourtant, en général, des résultats favorables en matière de style de vie, de qualité de vie, et de qualités psychosociales etc. Donc, en fait, il y a à première vue, le cas de « prima facie » pour l'engagement à l'activité physique. Mais, en dépit de cette présence historique et d'une large acceptation à la fois scientifique et populaire de la nécessité de pratiquer une activité physique, à la charnière du prochain millénaire, l'éducation n'est guère perçue comme prioritaire par un grand nombre de décideurs politiques dans la plupart des systèmes scolaires. En 1990, le Ministère de l'Éducation suédois se proposa de supprimer le statut obligatoire que revêt l'éducation physique dans l'enseignement secondaire, exemple qui illustre parfaitement la gravité de la menace. Même si cela n'a pas abouti, le seul fait qu'un pays détenant de tels records d'éducation physique scolaire ait pu envisager cela, témoignait d'une évolution alarmante.

En général, on réclame aux éducateurs d'éducation physique de justifier l'inclusion de l'éducation physique au sein des programmes scolaires. De toute évidence, l'éducation physique a été acculée à adopter une position de défense. Elle souffre de la réduction de l'espace horaire qui lui est octroyé dans les programmes scolaires ; elle souffre des contrôles budgétaires associés à des ressources financières, matérielles et personnelles inadéquates, de la faiblesse de son statut et du peu d'estime qu'elle inspire. Et elle est, en outre, de plus en plus marginalisée et sous-estimée par les autorités.

Un point intéressant à noter : alors que, dans un large éventail de contextes culturels, l'éducation physique jouit d'une haute popularité chez les jeunes élèves en âge scolaire, ce groupe lui aussi considère l'éducation physique comme une matière de statut inférieur et à vocation essentiellement récréative, une distraction mettant une pause à la routine des salles de classe. En conséquence, elle n'est pas prise au sérieux par les élèves : elle n'est ni respectée ni valorisée par rapport à son caractère éducatif.

Paradoxalement, il y a pléthore de documentation reconnaissant le besoin essentiel d'éduquer les jeunes sur l'importance de la vie active et du rôle de l'éducation physique dans ce processus, et sur le fait d'encourager les enfants à s'engager dans le sport. La Charte de l'UNESCO sur le Sport et l'Éducation physique (1978) fut l'une des premières reconnaissances au niveau mondial de cette croyance. Cette Charte affirmait qu'une condition essentielle à l'exercice des droits de l'homme est la « liberté de développer et de préserver ses capacités physiques, intellectuelles et morales et, par conséquent, l'accès à l'éducation et au sport devrait assuré et garanti à tout être humain » (UNESCO, 1978, p. 3). L'article 1er. de la Charte se réfère à un « droit fondamental d'accès à l'éducation physique et au sport », laissant libre choix aux populations de leur développement individuel « garanti à la fois au sein du système éducatif et sous d'autres

aspects de la vie sociale » grâce au fait d'avoir «...toutes les chances... de pratiquer l'éducation physique et le sport : » (p. 5). Selon l'article 2, il est demandé aux agences nationales de promouvoir et de stimuler l'éducation physique et le sport : «... Chaque système d'éducation globale doit assigner sa juste place et sa juste importance à l'éducation physique et au sport afin d'établir un équilibre et de réaffirmer les liens entre les activités physiques et les autres composantes de l'éducation » (p. 6). L'article 4 prône que le personnel professionnellement responsable de l'éducation physique et du sport devrait à juste titre être qualifié comme ayant les « niveaux adéquats de spécialisation » (p. 7). Article 5 : il est demandé aux gouvernements et autres autorités publiques, aux écoles et aux agences privées pertinentes de se rallier à une approche conjointe afin de planifier et de fournir les aménagements et l'équipement nécessaires à l'éducation physique et au sport (p. 8). Les Articles 6, 7 et 8 demandent à la recherche, à l'information et à la diffusion de la documentation, aux médias, aux autorités publiques et aux organisations non-gouvernementales spécialisées de contribuer, de promouvoir et d'exercer une influence positive afin d'encourager l'éducation physique et le sport (pp. 8-9). Cependant, durant les deux décennies qui suivirent les invocations de cette charte, certains gouvernements nationaux ont proposé, et continuent à proposer de retirer l'éducation physique du programme scolaire des cours d'éducation physique prévus dans les programmes des professeurs à simple titre d'inspection ; avec seulement deux inspecteurs pour surveiller l'éducation physique dans tout le pays, de telles leçons sont plus que rares. Dans le meilleur des cas, elle occupe une toute petite place dans les programmes scolaires : dans bien des pays, elle n'est pas acceptée au même rang que des matières académiques apparemment supérieures se rattachant au développement de l'intellect de l'enfant. L'épée de Damoclès plane toujours sur l'éducation physique scolaire dans toutes les régions et sur les quatre continents.

L'intention ici est la suivante : a) contrôler l'envergure des problèmes sur l'état actuel de l'éducation physique avec des illustrations issues des diverses régions continentales ; b) aborder l'éducation physique, le sport pour tous, le débat sur les sports d'élite, et c) présenter les idées actuelles sur la manière dont l'éducation physique à l'école pourrait être soutenue à l'avenir et désormais, par le biais de politiques et de programmes de partenariats, et réduire les menaces potentielles contre le mouvement du sport pour tous.

Situation et statut de l'éducation physique dans le cadre scolaire

1. Afrique

Généralement, sur le continent **africain**, le développement des programmes d'éducation physique et du contenu des programmes plus sommaires traîne à l'arrière d'autres matières, et la très grande majorité des programmes allant de l'élémentaire à l'université sont « inadéquats et faits à l'aveuglette » (Ajisafe, 1997, p. 24). Ajisafe (1997) cite également : mauvaise répartition du temps et des installations, manque d'applications des méthodes de construction de programmes solides sur le plan éducatif, éducateurs d'éducation physiques insuffisamment qualifiés, surpassés en nombre par les professeurs indifférents en la matière, pauvreté, chômage, instabilité politique,

personnalisation du pouvoir, politiques tribales et corruption, en tant que facteurs contribuant à l'état dans lequel se trouve l'éducation physique en Afrique. Dans les pays où la religion prédominante est l'Islam, l'éducation physique et le sport sont associés aux démons des jeux de hasard et de l'alcool, notamment auprès de certains érudits fondamentalistes musulmans, auprès desquels les éducateurs d'éducation physique sont considérés comme des agents sataniques s'adonnant au jeu plutôt qu'à la prière et au culte (Kamiyole, 1993).

Bien de ces traits sont également typiques au **Nigéria**, en dépit des efforts déployés pour appliquer l'éducation physique (Shehu, 1996), ainsi qu'au Kenya, où elle est « ..une matière sans aucun contenu académique » (Wamukoya et Hardman, 1992, p. 30). Quelques directeurs programment des cours d'éducation physique aux seules fins de passer l'inspection ; mais avec seulement deux inspecteurs pour surveiller l'éducation physique sur l'ensemble du pays, ce genre de leçons n'abonde pas.

La situation est moins dramatique en **Afrique du Sud** ; pourtant les rapports font ressortir les gaps qui existent entre la politique d'allocation horaire et contenu et la mise en oeuvre de programmes sommaires ; ils dénoncent aussi le manque d'experts en éducation physique et la pauvreté ou non-existence des aménagements. Dans certaines provinces, on accorde seulement trente minutes à l'éducation physique pour les élèves des niveaux 10 à 12 et parfois même, aucune éducation physique n'est prévue pour les élèves de niveau 12. Alors qu'aucune restriction n'est faite aux matières académiques pour préparer les élèves aux examens de fin d'école. (Katzenellenbogen, 1995, p. 10). Jenne (1997) relate les expériences vécues dans une école communale et se réfère aux vastes dimensions des classes (de 60 à 70 élèves par classe), « pas de gymnase, pas de terrain de sports et pratiquement aucun équipement » (p. 28) ; les enfants qui n'avaient pas d'équipement sportif et qui n'en n'avaient jamais eu auparavant recevaient des cours d'éducation physique ; les professeurs étaient tout à fait indifférents ; et la participation aux sports extra-scolaires devenait minimale du fait des problèmes économiques et de transport (p. 29).

2. Amérique du Nord

Les problèmes abondent en matière d'éducation physique aux **États-Unis**, où l'éducation physique n'est ni obligatoire ni un sujet standardisé du programme à travers le pays. Par conséquent, tous les enfants ne participent pas nécessairement aux programmes d'éducation physique. Une éducation physique quotidienne de qualité dans certaines écoles contraste avec un apport de programmes inadéquats dans d'autres. Plus de 50 % des états, soit n'ont pas besoin d'éducation physique dans l'enseignement secondaire, soit n'ont besoin que d'un semestre ou d'un an pour obtenir le diplôme. **Graham** (1990) a montré que les professeurs d'éducation physique, du fait de la pression qu'ils subissaient, se tournaient vers les cours d'auto-école, vers la surveillance des salles d'étude ou de retenue, ou passent à des postes d'enseignement dans les écoles moyennes ou primaires.

Les nombreux exemples des contraintes et des tensions dont les éducateurs en matière d'éducation physique font l'expérience sont résumés dans l'affirmation (1996) de l'ex-président du CAPHERD Mo MacKendrick, d'après laquelle, au **Canada**, l'éducation physique est « sévèrement attaquée », doit affronter « la concurrence horaire au sein du programme scolaire » ; elle est enseignée par des professeurs généralistes mal préparés,

et « les réductions budgétaires ont un impact négatif sur le temps et les ressources requises pour enseigner un programme d'éducation physique de qualité » (p. 2).

Depuis 1980, les cas d'obésité au Canada ont augmenté d'environ 50 % chez les enfants âgés de 6 à 11 ans et de 40 % chez les enfants entre 12 et 17 ans. Les facteurs responsables vont de pair avec les Ministères provinciaux de l'Éducation, qui accordent peu d'importance à la valeur et au besoin d'éducation physique (certains conseils d'école ne répertorient pas l'éducation physique comme une matière et réduisent le nombre de surveillants, de conseillers et de porteurs de projets). La tendance vers la « vie passive » est exacerbée par le fait de supprimer les spécialistes en éducation physique des écoles primaires, de réduire les budgets récréatifs des gouvernements provinciaux et les plans des gouvernements fédéraux pour supprimer le Programme de Fitness du *Health Canada*. Seules 847 des 15 000 écoles existantes ont des programmes QDPE reconnus par le CAPHERD (Alexander, 1997). Ces diminutions ont fait que seulement 12 % des élèves reçoivent une éducation physique quotidienne et que de nombreuses écoles ne remplissent souvent pas les critères minima du Conseil de Classe.

Les menaces ressenties vis-à-vis du statut de l'éducation physique furent exacerbées par une Dette Nationale de 1995 grim pant à 550 millions de dollars et provoquant un phénomène stimulant les réformes éducatives basées sur des réalités économiques. L'initiative de réforme d'**Alberta** excluait l'éducation physique de son programme « d'éducation de base ». A **Manitoba**, le « cahier bleu » du Ministère de l'Éducation pour réformer les programmes ne firent que menacer davantage l'éducation physique en réduisant cette discipline au niveau Senior 1-4 à un statut « supplémentaire ou optionnel, le marginalisant ainsi et affaiblissant ses possibilités de fonctionner à l'école » (Johns, 1995, p. 15). Le « cahier bleu » (blue-print) a contribué à renforcer le point de vue d'après lequel, dans la province de Manitoba, comme dans bien d'autres provinces canadiennes, « ...l'éducation physique en tant que discipline scolaire n'a jamais été considérée comme un apport significatif au développement de l'individu » (John, 1995, p. 15). Dans la province **du New Brunswick**, le nombre de spécialistes en matière d'éducation physique travaillant pratiquement à plein temps et travaillant dans des écoles primaires anglophones, a été réduit de 60 % entre 1992 et 1995. Cette réduction s'est vue accompagnée de l'élimination du seul poste de conseiller en matière d'éducation physique et de santé (Tremblay, Pella et Taylor, 1996, p. 5). L'exemple du New Brunswick offre un excellent exemple du gap qui existe entre la politique officielle de l'état et la pratique réelle. Une étude sur les écoles primaires menée en province a révélé que le temps moyen accordé au sein du programme à l'éducation physique était de 55,9 minutes par semaine, ce qui représente juste un peu plus de la moitié des ce que prévoient les directives provinciales (100 minutes), et environ le tiers des recommandations nationales (150 minutes). Toujours d'après le même sondage, les barrières majeures quant à la qualité de l'éducation physique étaient les suivantes : « entraînement insuffisant », « aucun accès à l'expertise » et « un manque de programmes en cours de formation » (Tremblay et al., 1996, pp. 5-6).

3. Asie

Dans de nombreux pays **asiatiques**, la « subsidiarité » de l'éducation physique par rapport aux matières académiques est également monnaie courante. Dans la culture

chinoise traditionnelle, l'activité physique est perçue comme quelque chose ne convenant qu'aux classes ouvrières. Le développement intellectuel a traditionnellement recouvert une plus haute importance « ... ceux qui travaillent avec leur cerveau commandent et ceux qui travaillent de leurs muscles sont commandés » (Li, 1989, p. 71). Dans les circonstances où « ...tout le monde...est commandé, à moins d'être des érudits » (Ye, 1991, p. 182), il est à peine surprenant que dans la culture chinoise, les parents insistent tellement sur la réussite académique. De plus, même si l'on reconnaît à certains égards l'incidence croissante de l'obésité et les conséquences d'un style de vie sédentaire, « d'autres considérations endémiques empêchent l'émergence d'un regard plus positif posé sur l'éducation physique et le sport » (Lindner, 1998, p. 31).

La réussite scolaire et l'occupation sont les objectifs principaux à Hong Kong. Organiser l'emploi du temps a la priorité « l'anglais, le chinois putonghua, les mathématiques, l'informatique et la science » (Johns, 1996, p. 12). L'éducation physique est si peu considérée que les leçons sont souvent annulées. Il n'est pas rare que l'on demande aux professeurs d'éducation physique de « laisser tomber leurs cours pour que des professeurs enseignant d'autres matières puissent utiliser ce temps à la préparation supplémentaire en périodes d'examens » (Johns, 1996, p. 13). Dans le meilleur des cas, « ..l'éducation physique à l'école est certes tolérée mais insuffisamment promue pour être considérée comme une contribution sérieuse et bénéfique au développement et à la santé des enfants de Hong Kong » (Johns, 1996, p. 14). Peut-être le fait de ne pas avoir considéré cette matière à sa juste valeur et de l'avoir même négligée est, à l'origine, la cause des faibles niveaux d'activité constatés chez les enfants de Hong Kong, outre leur tendance croissante à l'obésité et les signes de dégradation croissante de la santé (Johns, 1996, p. 14).

Au Japon, le taux d'élèves actifs et celui de la population globale en bonne forme ont déchu au cours de ces dix dernières années, alors que les indicateurs d'obésité (supérieurs à 120 % de poids moyen corporel) reflètent des tendances générales à la hausse, à l'exception des jeunes adolescentes vraisemblablement influencées par les canons de minceur de la mode occidentale (Katsumura, 1998, pp. 2-3). Ironie du sort, parallèlement à des résultats aussi adverses et négatifs relevant du style de vie sédentaire, les toutes dernières réformes de programmes du Ministère de l'Éducation Japonais prévoient la réduction des horaires consacrés à l'éducation physique scolaires.

En **Malaisie**, Rashid (1994) relève la mise en priorité des éléments intellectuels composant les programmes, notamment, les sciences et les mathématiques, avec des programmes sommaires d'éducation physique régulièrement enseignés par des professeurs dépourvus de formation en matière d'éducation physique, notamment aux niveaux élémentaire et secondaire inférieur des écoles. On appelle ce genre de professeurs « commandes à distance, qui apportent le ballon ... s'assoient auprès d'un arbre ou restent dans la salle des profs... À la fin de la leçon, le professeur donne le coup de sifflet final et les élèves retournent à leur salle de classe » (Rashid, 1994, p. 10). De telles incongruités sont frappantes aux **Philippines**, où Bercades (1998) et Gonzalo (1998) font tous deux état d'une éducation physique enseignée par des professeurs non spécialisés, dépourvus de formation adéquate, qui accomplissent leur travail en toute absence d'équipement, d'installations et d'espace, et à qui on élimine les cours soit en raison des intempéries, soit parce que priorité est donnée à des sujets plus académiques.

4. Australie

Les menaces qui pèsent sur le statut de l'éducation physique en Australie ne sont pas moins évidentes. A la suite des réformes de programmes scolaires introduites dans la rationalisation politique typique des années 80, l'éducation physique a reflété un déclin dans son statut et une réduction de son espace horaire dans plusieurs états. Deux conférences données en 1991, *L'Education Physique en Crise en Australie* (Geelong) et *Sport Junior – Horaire à lui Consacrer* (Canberra), ont attiré l'attention sur les problèmes et questions concernant la situation de l'éducation physique et du sport dans les écoles. Les questions soulevées par ces deux conférences poussèrent le gouvernement fédéral à mener rapidement une Enquête du Sénat. Ces résultats sur *L'Education Physique et l'Education Sportive* furent publiés en décembre 1992. L'enquête du Sénat découvrit un effondrement de l'éducation physique dans toutes les écoles australiennes, un manque d'engagement politique pour faire face aux problèmes associés à la provision d'une éducation physique de qualité et à son enseignement et, chose curieuse, elle ne laissait apparaître aucun débat quant à son importance (Parlement du Commonwealth Australien, 1992).

Comme l'Education est du ressort de l'état, le gouvernement fédéral n'avait pas les moyens d'agir de réagir. Un article de fond apparut dans le *Healthy Lifestyles Journal* (ACHPER, 1994) se plaignait de ce que rien n'avait vraiment changé depuis l'Investigation du Sénat et les sondages indépendants de l'état. De nombreuses initiatives ont été sapées à cause de l'investissement financier minimal fait par l'état : le programme mené à Victoria semblait devoir être une mesure 'bouche-trou' qui, quand les fonds s'épuisent au bout de trois ans...cela peut être l'« ultime bataille du général Custer en matière d'Education Physique et de Sport » (Turnbull, 1994, p. 24). A **New South Wales**, d'après Dene Moore (1993), le Directeur Exécutif de la Confédération du Sport Australien (CAS), « les programmes d'Education Physique... sont si inadéquats qu'ils se situent au-dessous des Standards Tiers-Mondistes », avec « l'éducation physique à l'école en déclin pendant quinze ans ». Le Ministère de l'Éducation du NSW a été conspué pour ses politiques : « ...indépendamment de ce qu'ils racontent, en réalité, tout simplement, il ne se passe rien » (p. 19). En outre, Williams (1996) affirme qu'on dépense des fortunes sur « une poignée d'athlètes d'élite par le biais de l'AIS et des sommes ridicules pour la forme et la santé physique de la plupart des enfants australiens ...». Il ajoute : « ...la forme et la santé des enfants sont reléguées au rang le plus minable des priorités » avec l'« ...une éducation physique ...très souvent rabaisée en milieu scolaire » (p. 4). Etant donné la marginalisation de la santé dans les écoles, il n'est pas surprenant de constater que les références de la Fondation Nationale du Coeur affichent un déclin des aptitudes motrices et de la forme, une augmentation du poids moyen corporel (1 cas de surpoids sur 3) et une augmentation du taux de cholestérol dans le sang chez 1 individu sur 2 (Williams, 1996). Dans le sud de l'Australie, une enquête sur la courbe de participation a fait ressortir que bien des élèves de 8 ans ne reçoivent aucun cours d'éducation physique et que 34 % des filles de 10 ans ont un quota de participation nul (Turnbull, 1994, p. 24.)

5 . Europe

Alors que dans certains pays d'Europe, notamment dans les pays d'Europe Centrale

et d'Europe de l'Est, on a pu noter quelques progrès encourageants dans les horaires attribués à l'éducation physique, celle-ci semble aujourd'hui beaucoup plus menacée qu'au début de notre décennie. Une enquête menée par l'Association pour l'Éducation Physique en Europe (EUPEA, 1996) révéla que seuls trois pays (l'Autriche, la France et la Suisse) donnaient deux heures par semaine d'éducation physique dans l'enseignement primaire et secondaire (tranches d'âge allant de 6 à 18 ans) et que seulement 9 pays parmi les 25 soumis à l'étude offraient 2 heures par semaine aux groupes d'âge de 6 à 12 ans. La plupart des pays se plaignait du fait que la formation des professeurs des écoles primaires était inadéquate et que le développement et l'apprentissage moteur étaient sous-valorisés dans la première phase de l'école primaire. Les conclusions de l'étude étaient que, dans la plupart des pays, le contrôle de qualité était insuffisant et que les décideurs politiques et ceux en matière d'éducation accordaient un intérêt plus que relatif à la qualité offerte par l'éducation physique (Loopstra et Van der Gutgen, 1997).

Quelques développements récents observés en **Suède**, où le temps alloué aux programmes a été réduit d'environ 20 % par rapport au chiffre de 1994 estimé à 500 heures de cours, ont créé un certain état d'alarme en **Norvège**. Certains éducateurs norvégiens d'éducation physique craignent même le « Fantôme Suédois ». Cette peur a été induite par les délibérations du Ministère de l'Éducation Suédois (1996), qui se demandait s'il devait ou non retirer l'éducation physique du programme scolaire au stade du Secondaire Supérieur. Bien que considéré comme thème principal en **Norvège**, d'après les éducateurs d'éducation physique, elle est considérée comme inférieure aux autres matières par les directeurs qui « ... sont à peine au courant de ce qui se passe », « c'est de la gym, les enfants l'aiment bien, c'est à vous à vous en occuper » (Karthus, 1992, p. 2). En **Finlande**, les réformes du programme scolaire ont réduit le rôle de l'état à cet effet et ont confié aux écoles la responsabilité des questions relatives aux programmes. Telle est la recette qui a été utilisée pour créer de forts changements à l'échelle locale et faire baisser le volume d'heures d'éducation physique obligatoire (les écoles sont simplement tenues de satisfaire les seuils stipulés) et à accroître les options. Les éducateurs d'éducation physique sceptiques craignent, eux, que ce qui dominera à l'avenir, ce sera un genre de formule « baby-sitting » bon marché dont les principes « ... seront faits pour les chiens tant que les enfants en profitent et s'amuse » (Tuoshimaa, 1993, p. 41).

Le Conseil des Sports Écossais a examiné la situation du sport en **Écosse** et a brossé « ...un tableau des écoles dépossédées de ...spécialistes en éducation physique », tableau d'après lequel l'éducation physique était reléguée au rang de discipline « optionnelle supplémentaire plutôt que fondamentale pour le développement de tous les enfants » (Scotland on Sunday, 1997, p. 21). En **Angleterre et au Pays de Galles**, vu que l'on imposa en 1988 un programme national sponsorisé par le gouvernement et que, pour la première fois dans leur histoire, l'éducation physique fut imposée comme matière scolaire obligatoire visée par les statuts pour les enfants de 5 à 16 ans, des études récentes laissent entendre que le temps réellement consacré à l'éducation physique dans les écoles secondaires de l'état est en déclin dans 75 % des écoles « ... lesquelles donnent moins de deux heures par semaine d'éducation physique aux élèves à partir de 14 ans » (The Daily Telegraph, 22 mars 1995, p. 6). Cette réduction d'horaire est

essentiellement due à la priorité accordée aux trois matières principales (anglais, mathématiques et sciences) et aux études technologiques. L'amélioration du degré d'alphabétisation et du degré d'aptitude font figure de proue dans la politique d'éducation du gouvernement, et leur agenda inclut la suspension de l'éducation physique des ordres statutaires pour les programmes des écoles primaires (élèves de 5 à 11 ans) en Angleterre et au Pays de Galles. Depuis septembre 1998, l'éducation physique reste toujours obligatoire et doit toujours être enseignée, mais carte blanche est donnée quant au contenu et au volume de cette matière qui ne sera plus sujette aux inspections scolaires.

Partout ailleurs en Europe **occidentale**, on a pu observer des réductions d'horaires accordées à l'éducation physique en **Autriche** ; aux Pays-Bas, dans les écoles primaires, où Van Oudenaarde (1995) fait également état de la suppression de la « natation dans les écoles » (p. 9) et dans les écoles professionnelles, où l'éducation physique ne figure plus) et, selon une nouvelle proposition du gouvernement (septembre 1995), la même chose pourrait se reproduire au **Portugal**, aussi bien dans les écoles primaires que secondaires, où elle pourrait même perdre son statut de matière principale et devenir facultative. Une situation plus saine semble être le cas de la **France**, où l'on accorde officiellement à l'éducation physique durant les trois cycles scolaires de l'étape primaire cinq « heures » par semaine. Toutefois, Bonhomme affirme (1992) que cette condition officielle n'est point appliquée par la majorité des écoles et, selon lui, cela est dû à une insuffisance des ressources physiques et humaines. Toujours d'après Bonhomme, 72 % des écoles primaires (élémentaires) font moins de deux heures d'éducation physique par semaine. D'autres dénoncent également la qualité inadéquate des aménagements au sein des écoles. En **Belgique**, le statut de l'Éducation Physique a été remis en question dans le système scolaire depuis le début des années 60. Les menaces persistantes contre l'éducation physique ont engendré des conditions de travail défavorables et ont limité chez les enseignants leurs possibilités de faire carrière dans cette profession (Carreiro da Cost et Piéron, 1997, p. 244). Dans l'**Allemagne** (ré)unifiée, Naul (1992) soutient que cette matière est désormais considérée comme une matière d'un intérêt tout à fait mineur dans le cadre de l'éducation scolaire.

En **Europe Centrale** et en **Europe de l'Est**, (où la réorientation du concept d'éducation physique en milieu scolaire - idées sur l'humanisme, la démocratie et la liberté - a apporté des éléments de libéralisation), même si le gouvernement a encouragé l'éducation physique en tant que matière devant faire partie des programmes scolaires, on a été témoins de résultats plutôt négatifs dans les écoles **tchèques** et **slovaques**. Les *seniors* qui gèrent les écoles s'en soucient fort peu et sous-estiment sa contribution au développement général des élèves ; de plus, les professeurs d'éducation physique sont considérés inférieurs, moins capables et moins qualifiés (Antala, Sedlacek et Sykora, 1992). En **Hongrie**, Andersen (1996) déclare que « la majorité des enfants en âge scolaire ont une connaissance très limitée des valeurs et de la pratique de l'éducation physique » et que la santé générale des hommes en Hongrie est plutôt faible « car ils n'ont reçu aucune instruction relative à la forme physique au cours de leurs années de formation » (p. 41).

Les pays de l'**Europe méditerranéenne** témoignent aussi des nombreux traits négatifs de leurs homologues régionaux. En **Grèce**, l'EP « n'est pas effective » bien que jouissant d'un statut obligatoire et qu'elle soit reconnue comme matière

d'enseignement (Astari, 1995, p. 6). Très souvent, les installations destinées à l'éducation physiques sont minimales, pour ne pas dire inexistantes, et souvent les cours en sont supprimés lorsque les conditions climatiques sont peu clémentes. Dans les écoles primaires, les professeurs d'éducation physique se font rares « et les leçons d'éducation physique n'existent pas » (Astari, 1995, p. 7). À **Chypre**, bien que l'éducation physique soit largement justifiée, sa « ...place, sa conception et la manière dont elle est enseignée dans les écoles peut contraster avec le peu de reconnaissance officielle que les autorités en font. » (Yiallourides, 1998, p. 41). Les heures d'éducation physique sont abandonnées pour céder la place à la lecture, aux maths et aux travaux de révision ou de tests chaque fois que le temps le requiert. Les vastes programmes qui avaient été recommandés dans les écoles élémentaires et secondaires ne sont pas observés en raison du manque d'expérience et du faible intérêt des professeurs, en raison également du manque d'installations, notamment pour les sports en salle (la natation n'est pratiquement jamais enseignée car les écoles ne disposent pas de piscine). Environ 82 % des élèves de 11 ans sont considérés comme n'étant pas en bonne santé (*unfit*). La participation des élèves aux activités sportives scolaires est faible car on en conclut vite que l'éducation physique est très peu importante et que l'encouragement des parents est insuffisant (un grand nombre d'entre eux la considère même comme une perte de temps). Les professeurs d'éducation physique dans les écoles primaires et secondaires sont considérés comme des professeurs de matières académiques « ayant un statut inférieur et dont le travail en la matière n'est pas extrêmement apprécié ». (Yiallourides, 1998, p. 37). Le même phénomène négatif se retrouve à **Malte**. Pulis (1994) indique que le niveau de l'éducation physique a fait ressortir un « très fort déclin dans les écoles primaires » (p. 10) et que de nombreux « Directeurs d'écoles... ne se préoccupent même pas de ce qui se passe en EP » (p. 40). Dans les écoles secondaires, l'espace horaire accordé à l'éducation physique représente 4,7 % de l'ensemble du programme durant les deux premières années, et tombe à 2,95 % de la 3^e à la 5^e année. Ce résultat peu approprié est exacerbé par les déficiences de l'infrastructure, leur manque d'entretien, et le faible budget qui lui est alloué. Dans les cours de formation initiale des professeurs d'éducation physique, certains professeurs obtiennent leur diplôme sans avoir jamais assisté à un seul cours de base d'éducation physique (Pulis, 1994, p. 130).

Situation générale – Résumé

Une enquête relative au statut de l'éducation physique réalisée à l'échelle mondiale (Wilcox, 1996) englobant Afrique, Asie, Europe, Amérique Latine, Amérique du Nord / Caraïbes et Océanie, nous a permis de faire un résumé de la situation générale. L'étude a mis en lumière les défis que doit affronter la profession de l'éducation physique : déclin de son statut, manque de pertinence sur le plan culturel, crise d'identité, sens du professionnalisme détérioré, manque de vision de la part du leadership, incapacité de « reprendre le dessus » sur l'effondrement du prestige éducatif. Une moyenne de 70 % des personnes interrogées ont placé l'éducation physique au bas de l'« échelle des programmes », avec une très faible auto-estime générale de la profession. Carences en matière d'infrastructures et de maintenance (62 % des réponses), scepticisme sur la

valeur académique de l'éducation physique (77 %) et pessimisme latent sur son avenir (70 %), telles en étaient les caractéristiques dénoncées au niveau mondial. On croyait que le sport de compétition avait emmagasiné beaucoup plus de ressources allouées (67 % des personnes interrogées en Europe et en Océanie) et que la performance des sports d'élite était devenue le noyau dur de la question (72 % des personnes interrogées en Océanie). La plupart des personnes sondées dénonçaient clairement l'incapacité de l'éducation physique de communiquer un message porteur de sens aux circonscriptions d'électeurs de choix (communautés au sens large, professionnels, politiques, leaders individuels ou organisationnels, leaders d'entreprises). A l'échelle régionale, l'insuffisance des ressources, la faiblesse statutaire et les programmes d'éducation physique égalitaires et la lutte pour un sport d'élite, figuraient parmi les préoccupations majeures en Europe. La région Amérique du Nord et Caraïbes a identifié une absence de vision de la part du leadership, absence d'identité professionnelle et faible importance accordée aux problèmes relevant de l'éducation physique.

On pourrait alléguer que les nombreux clichés de situation des pays mentionnés précédemment nous offrent une image globale distordue de l'éducation physique à l'école. La « réalité des faits » s'inscrit probablement dans une direction moins négative. La réalité, quelle est-elle ? Il existe certes des programmes positivement mis en oeuvre ainsi que de bonnes pratiques en matière d'éducation physique. De la même façon, les déclarations documentaires idéalisées et la rhétorique inspirée de la politique peuvent masquer et masquent la vérité. En dépit de toute la documentation officielle relative aux principes, aux stratégies et aux objectifs, la véritable mise en pratique expose la réalité des situations qui sont souvent très éloignées des idéologies politiques nationales. De toutes manières, quelle que soit la situation, il existe clairement des problèmes communs très répandus.

Le débat sur l'éducation physique/le sport : problèmes et préoccupations

Les menaces perçues contre l'éducation physique à l'école devraient être une source de profonde préoccupation pour tous les protagonistes du mouvement Sport Pour Tous car, sans l'établissement des fondements nécessaires dans le cadre des programmes d'éducation physique, la participation aux activités relevant du sport est condamnée à souffrir, notamment lorsque les agences ou les aménagements appropriés ne sont ni disponibles ni accessibles. En dépit de la croissance louable et désirable des opportunités pour les jeunes gens de participer aux sports de la communauté, pour la plupart des jeunes, les écoles fournissent le principal et souvent l'unique accès à une instruction sportive de qualité et à d'autres activités sportives. La recherche (De Knop, De Martelaer et Van Heddegen, 1998) révèle que les jeunes participants aux activités réalisées à l'école sont le plus souvent susceptibles de participer aux activités des clubs sportifs. De cette manière, les menaces guettant l'éducation physique sont aussi des menaces au mouvement du Sport pour Tous.

Le sport est socialement reconstruit par l'entremise de l'homme et, par conséquent, il devrait être considéré comme un phénomène changeable. La seconde moitié du 20^e siècle a été le témoin de la « sportification » de la société, qui s'est résumée en un très

large éventail de sports et de pratiques sportives. L'idée de l'influence socialisante des sports est inextricablement reliée aux développements des écoles libres anglaises (pensionnats) au 19^e siècle. La promotion à la participation massive s'est produite durant les années 50 et, suite à cette dernière, a émergé le Sport pour Tous en tant que politique importante des loisirs. Le patron des systèmes modernes de développement du sport d'élite reposant sur l'ancienne Union Soviétique, fut adoptée de différentes manières et / ou adapté par les pays de l'ancien bloc socialiste. Dans les pays à économie de marché foncièrement occidentale, les réactions contre les succès remportant les médailles ont été prises en compte dans toute une série d'initiatives qui ont priorisé les développements dans des systèmes d'enseignement du sport d'élite, pour en arriver à presque se concentrer sur quelques-uns au détriment d'une vaste majorité négligée. On assiste ces dernières années à une claire « co-modification » du sport – regardez comment on l'utilise en tant qu'instrument de marketing et observez sa rapide croissance au niveau du tourisme sportif - et il existe des signes tout aussi clairs de changements de valeurs. À la Grande-Bretagne, modèle traditionnel du fair-play, certaines écoles ont jugé nécessaire d'introduire un code sportif de conduite en réponse aux standards déclinants de l'esprit sportif dans les compétitions interscolaires, ce qui, au regard de tous, est à l'origine de la dégradation des niveaux sportifs autrefois très élevés. En ce qui concerne l'utilité des sports en tant que vecteur de participation des masses, la professionnalisation du sport a généré une plus haute « priorisation » de la représentation élitiste (avec l'attrait concomitant du sponsorship) aux dépens d'un plus grand nombre de participants plus normaux. Les entreprises commerciales et même les négoce boursiers sont apparus, tandis qu'un nombre décroissant de clubs sportifs et de sports pour la jeunesse continuent de se battre pour survivre.

Les changements dans le sport ont été également assortis de changements dans les attitudes des gouvernements à son égard et dans les priorités stratégiques. De plus en plus, la performance sportive est perçue comme un indicateur de bien-être de la nation et comme devant jouer un rôle important dans la création et la promotion de l'identité nationale. La victoire remportée cette année par la France à la Coupe du Monde de Football grâce à une équipe de joueurs ethniquement cosmopolite, a été saisie par les médias comme symbole d'un éventail de groupes ethniques unifiés et comme l'unification de tout un peuple en une seule et même identité nationale (française). On peut trouver de nombreux exemples reliant sport et esprit de nation dans des ensembles aussi divers que le fameux ex-bloc socialiste, l'Australie, le Kenya, la Malaisie, et le Grande-Bretagne *inter alia*. Peut-être est-ce ce grand Dieu du « Sport » (sous sa forme compétitive la plus élevée) qui a concentré l'esprit politique au niveau fédéral en Australie : un investissement de 289 millions de dollars en préparation des 80 médailles pour les Jeux Olympiques de Sydney de l'an 2000 a accompagné « l'arrêt virtuel de l'éducation physique » (Nauright, 1995, p. 5) dans le sud de l'Australie. De toute évidence, la conclusion de l'Enquête du Sénat sur l'Éducation Physique et l'Éducation Sportive, d'après laquelle l'importance de l'éducation physique n'était aucunement contestée, s'est perdue dans l'euphorie de Sydney 2000 : « les médailles, les médailles et encore les médailles...le système est devenu une usine à fabriquer des athlètes d'élite... les impôts payés par tous ces contribuables, ne servent qu'à entretenir quelques privilégiés, au détriment de la multitude » (Butler, 1996).

On se doute que certaines tensions règnent entre l'éducation physique et le sport récréatif d'une part, et le sport de très haut niveau, de plus en plus professionnel, de l'autre. Chaque fois que les besoins du sport adulte de haut niveau peuvent dominer les programmes nationaux, on cherche à produire des équipes nationales à succès, ce qui très souvent suscite le plus grand intérêt et attire le partage de toutes les ressources disponibles. Dans bien des pays, il y a un manque continu d'appui et de conscience publique, et d'aide du gouvernement pour les programmes d'éducation physique et du sport pour tous. Tandis que certains états investissent dans le sport de (participation de) masse (apport d'infrastructures, programmes d'entraînement, appui des clubs et des associations pour apporter joie et satisfaction individuelle, l'intégration et la cohésion de la communauté, les améliorations au niveau de la santé et de la bonne forme), le support est trop souvent réduit à des grands 'mots' et les programmes pratiques pour tous avec un support financier **adéquat** ne se voient pas souvent.

Ceux qui parmi nous désirent voir unis l'éducation physique et le sport doivent se rendre à l'évidence que de nombreux éducateurs sont encore trop préoccupés par un rapprochement trop étroit avec le sport moderne de très haut niveau, du fait de ses excès et de ses aspects négatifs : l'exploitation des jeunes enfants et de la jeunesse, l'utilisation à long terme de substances qui augmentent les performances, le danger des effets secondaires, la violence à l'intérieur et autour de certains sports, la corruption et les effets des pressions excessives au niveau commercial et / ou politique exercées sur les athlètes de tous les âges. En outre, si l'on considère le phénomène d'égouttement, par lequel le financement de la performance et du sport d'élite est supposé en influencer d'autres ; et le continuum d'une large base pyramidale produisant chaque jour davantage de records de haut niveau au sommet ne sont pas soutenables en tant qu'arguments. Le succès ou l'échec dans le sport international semble n'avoir qu'un faible impact sur les taux élevés d'abandon des groupes de plus de 15 ans. L'investissement du gouvernement pour l'accès aux médailles du prestige international n'est pas un succès garanti, quoique plus vraisemblable que si aucun investissement n'était fait.

Dans l'intérêt du bien-être d'un plus grand public, il convient de reconnaître les limites d'une activité axée sur les performances en tant que vecteur de promotion d'activité. On devrait encourager les gens à penser l'exercice physique comme une forme de plaisir intrinsèque d'activité récréative qui, de plus, a une qualité de vie importante soulignant ses fonctions intrinsèques. Cela requiert des stratégies à long terme, étant donné que cela implique la création de nouvelles croyances et de nouvelles estimations pour de nombreux individus, au lieu de les construire sur celles qui existent déjà. La participation devrait être promue pour des raisons autres que les performances compétitives. La recherche menée à bien par Van Pelt vient à point (1995), car il trouva qu'entre 9 et 11 ans, la participation au sport avait des raisons sociales au lieu d'être un élément de compétition. Les raisons de la participation doivent avoir un sens personnel et une valeur sociale. Ces facteurs sont appuyés par l'étude de De Knop (1996) réalisée dans 11 pays d'Europe, qui révéla un abandon du problème sportif, particulièrement chez les adolescentes. Il y a des preuves indiquant que certains jeunes trouvent les groupes de clubs 'intimidants' et 'peu accueillants' (Conseil Sportif du Pays de Galles, 1993). Ainsi, au niveau des activités, non seulement leur pertinence (et la manière de les enseigner) est importante pour les jeunes (et pour l'interaction sociale,

par exemple, les sports formels peuvent ne pas être pertinents pour des intérêts plus informels), mais aussi l'ambiance de tout le contexte de cette activité doit être attrayante et captivante. La diminution du nombre de participants issus des activités scolaires et de la vie post-scolaire est soit l'indication d'un échec des programmes d'éducation physique scolaires dans la transmission des messages pertinents, soit c'est une question que les politiques et les stratégies sportives tant nationales que locales ne semblent pas avoir réussi à aborder, ou les deux à la fois.

L'éducation physique et le Sport pour Tous dans le partenariat : orientations à venir

1. Rôle et reconstruction de l'éducation physique

En dépit de l'affirmation de Robert (1983) d'après laquelle « ...les études formelles ont un effet à court terme trop faible pour influencer durablement les loisirs des jeunes durant la vie » (184), les écoles sont une structure institutionnelle de premier ordre en dehors de la famille dotées d'un potentiel considérable pour influencer très fortement la vie des jeunes ; et l'éducation physique peut jouer un rôle vital dans la facture d'attitude positive à l'égard de l'activité physique habituelle allant du niveau élémentaire à celui de l'excellence. Toutefois, il revient à l'éducation physique d'employer les méthodes les plus efficaces afin de promouvoir l'activité physique chez les jeunes, qui passera ensuite à l'âge adulte. Dans certains pays, les programmes d'éducation physique à l'école fournissent des expériences qui ne servent qu'à renforcer le sport performant de compétition orienté vers le résultat final, limitant ainsi les possibilités de participation au lieu d'en élargir les horizons. Il s'agit là d'une conception étroite et injustifiable du rôle de l'éducation physique. Dans ce contexte, il n'est pas surprenant de constater que l'intérêt de l'élève pour l'éducation physique décline tout au long des années scolaires et que les jeunes deviennent moins actifs dans les dernières années d'école. Si l'éducation physique doit jouer un rôle utile dans la promotion d'un style de vie actif et pour fonctionner en tant que 'matrice' du sport, elle doit se soustraire aux interprétations de cette activité en fonction de critères essentiellement performants, tels que résultats, aptitudes et forme.

Il est largement reconnu que l'activité physique peut avoir une influence positive sur la santé physique et psychosociale, à tous les stades du cycle de vie, depuis la tendre enfance jusqu'à la vieillesse. C'est pourquoi il convient de signaler que l'éducation physique, conjointement avec le mouvement du sport pour tous, devrait avoir un rôle à jouer depuis le « berceau » jusqu'à la « tombe », pour créer la « personne physiquement éduquée » et, ainsi, être en accord avec les droits fondamentaux incorporés dans l'Article 1 de la Charte de l'UNESCO sur l'Éducation Physique et le Sport (1978). Les personnes physiquement éduquées pourraient être décrites comme ayant acquis des dons culturellement normatifs leur permettant de s'engager dans toute une série d'activités physiques qui peuvent les aider à conserver des niveaux de bien-être reliés à la santé tout au long de leur vie ; ils participent régulièrement à l'activité physique car elle leur apporte du plaisir ; de plus, ils comprennent et valorisent l'activité physique et sa contribution à un style de vie sain. Cependant, si l'éducation physique doit remplir un rôle adéquat et significatif dans l'éducation générale, dans la promotion de la santé,

dans le sport et la qualité de vie, dans toute une gamme de programmes adaptés à tous les âges, le cadre actuel de référence devrait à ce moment-là être élargi.

Dans ce que l'on appelle en termes de sociologie la 'société postmoderne', la réalisation personnelle est devenue culturellement 'essentielle' dans le processus d'individualisation. La technologie garantit une communication à distance sans aucune proximité physique, tout comme la procréation peut avoir lieu sans rapport sexuel. A l'encontre de ce contexte, il y a eu résurgence de la culture de mouvement corporel, qui a débouché sur une différenciation interne du sport. L'émergence de l'idée du 'sport pour tous' a fait que le système du sport traditionnel étende ses frontières depuis la maximisation des résultats et la compétition pour remplir toute une gamme de fonctions nouvelles (le plaisir, le *fun*, l'aventure, les sensations corporelles, le divertissement et la santé), dont l'une des conséquences a été de rabaisser les seuils de participation. Les sous-systèmes de culture et du mouvement (vélo tout-terrain, roller blade, surfeurs des neiges, etc.) ont été développés pour et par une 'société avide de sensations' (Schulze, 1992), qui recouvre des groupes de gens ayant des besoins et des attentes différents, caractérisée par une abondance de possibilités et pour qui la 'médiatisation' est le catalyseur dominant des impacts sur les perceptions. Dans les écoles, les éducateurs d'éducation physique sont confrontés aux enfants de la « société avide de sensations » qui ont été exposés à l'individualisation et à la médiatisation et qui sont caractérisés par le désengagement et par le goût de l'éphémère, qui ont subi les effets de l'individualisation et de la médiatisation et qui se caractérisent par un désengagement et le goût de l'éphémère. Pour ces enfants, le contenu traditionnel de l'éducation physique a peu de chose à voir avec le contexte de leur style de vie. Généralement, les changements affectant la culture du mouvement, notamment celle des jeunes, n'ont pas réellement pénétré ni influencé les programmes d'éducation physique officiels. Il y a des désaccords profonds entre ce qui se passe dans les leçons d'éducation physique et ce qui se passe dans la culture du mouvement en dehors de l'école (Crum, 1998). Pour la socialisation vers, dans et au travers de l'engagement à vie dans l'activité physique, le programme d'éducation physique à l'école doit être réévalué pour satisfaire à la fois ses objectifs fondamentaux en même temps que les processus pédagogiques les plus aptes à les mener à bien. Il existe le besoin de reconnaître l'importance de la culture de la jeunesse contemporaine, la différenciation de la culture sportive et des milieux sportifs, d'une plus grande prise de conscience de ce que l'on recherche ; il est également important de prêter toute l'attention requise aux conditions préalables pour inciter la personne physiquement éduquée à structurer un programme adéquat.

Les tendances à changer les schémas d'activités et les concepts du corps ont des implications pour l'avenir du développement planifié des programmes d'éducation physique et du mouvement du sport pour tous. En tout dernier lieu, toute restructuration de l'éducation physique devrait être considérée dans le contexte du partenariat avec le mouvement du sport pour tous, car ils partagent des objectifs réciproques. Toute reconstruction devrait inclure des stratégies en vue de favoriser les **concepts de soi-même et du corps** (à considérer dans un contexte multidimensionnel, où les valeurs sociétales et les sous-groupes culturels entrent également en jeu) ; **promouvoir le Bien-Être de la Santé** et l'**Éducation Morale**. Ensemble, tous ces éléments contribueront à **Enrichir la Qualité de Vie** et stimuler la socialisation vers la pratique habituelle et

régulière à la poursuite de ces valeurs. Tout remodelage devrait cependant reconnaître les traditions et les diversités locales et culturelles, de même que les différentes conditions sociales et économiques et introduire toute une série d'aspects liés à un développement global et harmonieux de l'individu au sein de la société.

a) Concepts de soi-même et du corps

Les chercheurs (Gruber, 1986 ; Sonstroem et Morgan, 1989) ont fait état des résultats positifs de l'engagement aux programmes d'exercices physiques sur l'estime de soi. L'éducation physique et le sport peuvent contribuer, en aidant les enfants à développer chez eux l'estime de soi et le noyau dur profond et stable, indépendamment de leurs talents ou de leur médiocrité. L'éducation physique devrait être utilisée pour attirer les gens vers la joie et le plaisir de l'activité physique, (par exemple, à participer à un exercice simplement pour le plaisir), et pour parvenir au développement au travers du corps 'instrumental' et du concept de soi-même qui, une fois les compétences acquises, influenceront les perceptions comportementales telles que l'auto-adaptation, l'assurance, la confiance en soi, l'estime de soi, l'accomplissement personnel, et encouragera le recyclage de soi.

b) Le bien-être sain

L'intérêt croissant qui touche particulièrement les nations économiquement développées en matière d'exercice et de fitness relatifs à la santé a attiré davantage l'attention des gens pour le corps humain et ses conditions physiques. Etant donné que l'image et les concepts sont de plus en plus appelés à jouer un plus grand rôle dans la psychologie de la stabilité personnelle, pour le bien-être sain, il faudrait développer un raisonnement approprié et la capacité de jeter les bases des soins personnels du fonctionnement du corps. Pour que les programmes d'exercices relatifs à la santé soient effectifs, les comportements et les perceptions des jeunes sur la santé, la forme et l'exercice doivent être compris. On devrait aider les individus à adopter une philosophie « de bien-être pour la vie » ou de « style de vie actif » en se concentrant de manière concomitante sur la compréhension et sa pertinence et l'individualité. Mettre l'accent sur le bien-être et la santé, et sur l'éducation orientée vers la forme, ne devrait toutefois pas être considéré comme un substitut de programme d'éducation physique et sportive intégré, lequel a, ou devrait avoir des objectifs plus nombreux et plus vastes.

c) L'éducation morale

L'éducation morale (qui favorise la connaissance, la compréhension et le développement émotionnel, les conditions nécessaires pour avoir un esprit critique sur les questions morales et pour établir des jugements moraux rationnels, qui se traduisent par un comportement intentionnel approprié), a longtemps été associée à l'éducation physique et au sport. On pourrait soutenir que l'activité physique ne sert qu'à inculquer bon nombre de ces nombreuses vertus morales tant souhaitées (fair-play, honnêteté, savoir perdre ou gagner avec grâce, etc.). Les éducateurs d'éducation physique et le personnel du sport peuvent faire ou défaire en matière de valeurs morales. L'attention devrait se focaliser sur les points suivants: discuter des valeurs morales, recommander un comportement moralement louable, condamner les atteintes flagrantes aux valeurs

morales ; mettre en pratique une attitude moralement saine dans les activités engagées ; réfléchir sur les attitudes adoptées à l'égard des élèves et du style de communication.

d) Enrichissement de la qualité de vie

Dans toutes les communautés, on utilise l'éducation pour enrichir la qualité de vie. L'éducation physique dans les écoles et le sport dans une communauté plus large peuvent apporter une contribution allant au-delà du *fitness for life* et des codes de comportement socialement acceptés et respectés. Une initiation à l'activité physique bien réfléchie transmet des pratiques, lesquelles peuvent faire comprendre sa signification dans la culture, son pouvoir trans-formatif pour le développement d'une appréciation plus accusée, et peut contribuer au développement de la culture. Elle peut, par l'engagement à des activités bien réfléchies, produire la compréhension et, par là même, un choix mieux informé sur « Que faire » et « Comment » dans la vie, et faire mieux comprendre la promotion du bien-être matériel et physique des individus. Les jeunes ont besoin d'acquérir les aptitudes fondamentales au niveau moteur et des mouvements pour pouvoir profiter d'un style de vie actif ; on devrait leur enseigner à bien gérer leur style de vie, selon des aptitudes qui leur permettent de réfléchir et d'agir en fonction de leurs besoins d'activité. Ces aptitudes devront être renforcées par le biais d'une participation postscolaire à vie. De plus, comme l'affirme Drewe (1997), les arguments instrumentaux tels que le développement de styles de vie sains et de la forme et / ou le développement de la recherche de loisirs tout au long de la vie ne sont pas assez solides pour apporter à l'éducation physique le support nécessaire. Une position plus forte peut être soutenue par le biais d'un argument intrinsèque : la justification de l'éducation physique et du sport en tant qu'activité **éducative** – la promotion de la « connaissance pratique » pour elle-même (p. 17). L'enseignement et l'apprentissage de la connaissance pratique (et de son acquis) sont « intrinsèques à ce que l'on entend par être éduqué » (p. 18)

2. Éducation physique et sport dans le partenariat

La tendance à réduire les chances à l'école de pratiquer chaque jour l'éducation physique, ajoutée au déclin continu de l'activité physique chez soi, contribuent aujourd'hui à développer des modèles de styles de vie sédentaires qui se prolongent au cours de l'âge adulte et même après. Les enfants ne sont plus habitués à pratiquer un exercice, à l'instar des adultes les pays économiquement développés qui ont perdu l'habitude du travail physique. La dépense d'énergie des enfants a chuté au cours de ces 50 dernières années (Durnin, 1992) et l'exercice physique vigoureux chez de nombreux enfants est minimal (Amstrong et Welsman, 1997). Les ventes de jouets et de jeux a augmenté de 31 % dans les années 90 et l'on prévoit une nouvelle hausse de 29 % pour l'an 2000. Au cours de la même période, la vente des jeux électroniques a grimpé (49 % au Grande-Bretagne) avec, soit des baisses (de 12,5 % au Grande-Bretagne) ou, dans le meilleur des cas, une stagnation (au niveau mondial) de la vente des jeux à l'air libre (Newson 1996). Il y a probablement davantage de jeunes souffrant de Tendinite Chronique (*mouse wrist* : 'poignet accroché à la souris') que du *tennis*

elbow (coude du tennisman), ou 'genou du footballeur' (soccer knee). Les jeux de simulation sur ordinateur offrent la possibilité de jouer à toute une gamme de jeux de compétition, à faire du vélo tout-terrain, à nager ou à faire du canoë, sans sortir de son fauteuil. L'effet nocif qui en résulte tient au fait de ne pas avoir réussi à inculquer aux enfants l'habitude de pratiquer les exercices appropriés jusqu'à l'âge adulte pour se sentir en de bonne forme » (Sharp, 1997, p. 22). Le besoin de promouvoir des styles de vie saines et actifs chez les enfants et les jeunes est immense. Dans bien des pays, de plus en plus d'enfants et de jeunes sont exposés à toute une série de maux et de comportements sociaux, qui mettent leur santé et leur style de vie en danger. Cela est mis en évidence par les chiffres croissants, non seulement du déclin des niveaux d'activités, de la hausse de l'obésité et des facteurs de sédentarité dangereux pour la santé, mais aussi par la pauvre image que l'on a de soi, par une mauvaise nutrition, problèmes familiaux, stress, taux supérieurs d'abandon scolaire, violence chez les jeunes, augmentation du tabagisme, de l'alcoolémie et de l'usage de drogues au sein de la population jeune.

En Europe, les changements démographiques (diminution du pourcentage des jeunes de 19 ans vers l'an 2050) sont prévus et l'on prévoit également une réduction de l'affiliation aux clubs.

Ce processus est déjà sous-jacent, avec des hausses relativement faibles chez les jeunes, ce qui reflète un changement du type de loisirs, plus spectaculaires et individualistes, à l'heure où les nouvelles technologies rivalisent d'ingéniosité pour attirer l'attention des participants potentiels. Les changements socio-économiques ont également un impact sur la grande force du bénévolat, grâce auquel les clubs de sport ont traditionnellement bien fonctionné/ survécu : le travail des femmes, la flexibilité horaire, en concurrence avec les activités de loisirs technologiquement orientée vers leur usage à domicile (vidéo, jeux sur ordinateur) etc. Par ailleurs, les développements socio-psychologiques ont également un impact sur les modèles de comportement tournés vers les loisirs : la pression des « copains » remplace peu à peu l'importance des adultes en tant qu'agents de socialisation, la conséquence étant que le sport formel et organisé passe après l'activité sportive informelle et désorganisée et que les jeunes « font le tour des magasins » pour trouver ce qu'ils cherchent (ils sont plus perspicaces). Lorsque ces différents facteurs se réunissent, « ils peuvent aboutir à un type de consommation plus ciblée, plus individualiste, plus hédoniste et même à une attitude moins engagée à l'égard du sport. (De Knop et al, 1998, p. 20). En conséquence, il est essentiel de traiter de ces développements de manière à ce que toutes les agences, intermédiaires ou groupes impliqués (écoles, jeunes, clubs sportifs et fédérations, agences gouvernementales, associations parentales) coopèrent à une approche orientée vers le sport des jeunes, capable de traiter les taux élevés d'abandon des jeunes de 14 à 15 ans, le manque d'entraîneurs qualifiés, la réduction du bénévolat, etc., l'augmentation de la concurrence, et capable de fournir une meilleure qualité d'expérience que jusqu'à présent.

L'éducation physique joue un rôle prépondérant dans la vie des jeunes. Le sport à l'école vise à développer l'enfant au travers du sport (rôle fonctionnel) qui devrait être prolongé au-delà des années scolaires et couvrir tout l'âge adulte. L'éducation physique à l'école peut offrir le cadre nécessaire pour la pratique d'un exercice mais, dans

certains pays, elle tente de fournir le sport et l'activité physique en-dehors des écoles, en partant de l'idée que cela constituerait un programme légitime d'éducation physique résistante. L'activité sportive au sein du programme d'éducation physique scolaire peut remplir une fonction de plus en plus importante : contribuer à stabiliser la vie des enfants en établissant un éventail de valeurs utiles et des aspects palliant les carences culturelles ; en établissant des habitudes qui jouent un rôle vital durant l'enfance et plus tard dans les schémas d'exercices et de bien-être physiques ; en donnant plus d'importance au plaisir et à la joie en général (Sharp, 1997).

Le mot clé pour aller à l'avenir dans le sens des meilleurs intérêts communs de l'éducation physique et du sport pour tous est le **partenariat**. Cependant, tout partenariat entre éducation physique et sport doit se baser sur le principe d'équité, avec un agenda commun centré sur le développement de l'individu. La difficulté de forger des partenariats a été le manque de confiance envers le programme d'autrui (par exemple, écoles/clubs, professeurs/entraîneurs). Le défi consiste à trouver de catalyseurs protégeant l'intégrité de tous les partenaires (Campbell, 1998). Le véritable partenariat devrait recouvrir le partage des valeurs et d'accords sur les rôles et les responsabilités. Toute une série d'agences (groupes intermédiaires) puissent fournir et fournissent aux jeunes la possibilité de s'engager au sport, et ce très souvent dans une approche spécifique ; celles-ci devraient être coordonnées et orientées vers le l'intérêt des individus. L'éducation physique devrait être un préambule large, équilibré et progressif ouvert sur l'activité physique et le sport . La progression au-delà de l'expérience initiale pourrait provenir d'un engagement prolongé ou extérieur au programme, et devrait être sain au niveau de l'éducation et du développement, qu'il ait lieu tant par le biais de l'école que de la communauté, pour promouvoir des rencontres positives et constructives avec l'activité sportive. Beaucoup de professeurs experts en éducation physique sont des entraîneurs de sport expérimentés et bien qualifiés. Ils sont également bien placés sur le plan stratégique pour atteindre le plus grand éventail de jeunes, qui ont eu des expériences positives et des messages à formuler, en matière de participation au sport et d'activité physique. Ainsi, dans certaines situations, les clubs pourraient se baser sur les écoles, disposant déjà d'un personnel qualifié et d'installations sportives, ce qui pourrait apporter des avantages communs aux élèves, à l'école, à la communauté et au sport. Les adultes devraient travailler côte à côte avec les professeurs durant l'horaire scolaire et extra-scolaire. Les individus devraient être correctement qualifiés (c'est-à-dire, une qualification correcte émanant d'un organisme national gouvernemental d'actualité) et devraient être pleinement conscients de leur rôle et devoir de prendre soin d'eux. Les candidats devraient être triés sur le volet avant d'être autorisés à travailler avec les enfants.

Pour compléter la Charte de l'UNESCO sur l'Éducation Physique et les Sports, une « Charte de Partenariat » pour l'Éducation Physique en milieu scolaire et le mouvement Sport pour Tous, devrait être développée et mise en oeuvre. Cette Charte devrait revêtir les caractéristiques suivantes : a) se mettre d'accord sur une philosophie commune, une vision et une mission établies ; b) une collaboration pour créer de meilleures opportunités pour tous les gens de tous les groupes d'âge ; c) comprendre et reconnaître la contribution à la vie des individus, selon des angles différents ; d) accepter l'interface dans l'activité des autres comme étant mutuellement avantageuse ; et e) explorer les moyens de communication entre les uns et les autres au niveau local et promouvoir les valeurs essentielles pour une communauté plus large. Une telle Charte a été lancée en juillet 1998 par l'Association Britannique des Conseillers et Conférenciers de l'Education physique (BAALPE).

3. Initiatives de collaborations institutionnelles

L'article 10 de la Charte de l'UNESCO de 1978 sur l'Éducation Physique et le Sport centrée sur la collaboration internationale en tant que « pré-condition pour la promotion universelle et bien équilibrée de l'éducation physique et du sport » avec les organisations nationales, internationales et régionales, intergouvernementales et non-gouvernementales donnant « à l'éducation physique et au sport une importance beaucoup plus détachée au sein de la coopération internationale bilatérale et multilatérale », indiquent qu'une telle collaboration « encouragera le développement de l'éducation physique et du sport dans le monde entier » (p. 10). Depuis un certain temps déjà, (voir Hardman, 1993 ; 1994 ; 1995 ; 1996 ; 1998), j'ai plaidé en faveur d'un tel lobby international bien coordonné pour défendre la cause de l'éducation physique et du sport durant toute la vie. Les politiques ne devraient pas ignorer un important forum rassemblant des organisations et agences telles que l'ICSSPE, l'ICHPER·SD, le FIEP, l'ISCPES, l'IFAPA, l'IAEPSGW, et des groupes puissants tels que les Associations Médicales, de la Santé et de l'Éducation.

Actuellement, il y a des signes avant-coureurs positifs d'après lesquels une telle collaboration commence à émerger au travers de partenariats entre de véritables organismes mondiaux tels que le CIO, l'OMS, l'UNESCO et l'ICSSP. Sous l'égide de l'ICSSPE, le CIO a récemment accepté de financer un audit mondial sur l'état et le statut de l'éducation physique scolaire et va bientôt sponsoriser un Forum Mondial sur l'éducation physique où participeront conjointement l'ICSSPE et le CIO, qui aura lieu en 1999 à Berlin, à la suite du VII Congrès Mondial Sport pour Tous, lequel s'est tenu à Barcelone, sponsorisé par le CIO, en collaboration avec l'UNESCO, l'OMS et le AGFIS, dont le thème central concernait les défis de l'éducation au niveau mondial. L'ICSSPE coopère activement avec l'OMS à la promotion de la *Vie Active* par le biais de l'éducation physique à l'école. Au niveau régional et continental, la Déclaration d'Intention émise par le Forum des Associations Européennes d'Education Physique (EUPEA) lors du meeting de Madrid (1991) est un autre exemple de cette nouvelle voie. La Déclaration englobait des principes stratégiques incluant les programmes d'éducation physique scolaire obligatoires, avec des horaires et des ressources suffisants, enseignée par des professeurs disposant des qualifications requises, ainsi que la promotion d'un entraînement en cours de formation destiné aux professeurs, par l'intermédiaire de cours, de conférences et d'ateliers. Une telle Déclaration pourrait être adoptée par d'autres organisations régionales et mondiales également intéressées, telles que les Associations des Présidents de l'Éducation Physique du Commonwealth (malheureusement, cet organisme ne s'est même pas rencontré lors du récent Congrès des Sciences Sportives Internationales et du Commonwealth, s'est tenu à Kuala Lumpur, en Malaisie) pour créer un forum géographiquement plus large en vue d'un lobbying international concerté. D'autres agences nationales, régionales et internationales, ont également ici un rôle à jouer. A cet effet, on pourrait citer l'exemple du Forum Mondial de Québec City, en 1995, qui a réuni tous ensemble des éducateurs d'éducation physique et du personnel des sports sur un plate-forme commune pour partager leurs vues et leurs idéaux. Ce forum se termina par la formulation de toute une série de

recommandations communes, au titre desquelles figurait la promotion de la cause de l'éducation physique et du sport dans le monde dans le sens des intérêts communs et partagés. Peut-être des organisations internationales telles que le AGFIS, le CSIT, le FISpT, l'IANOS et la TAFISA devraient s'unir aux organisations professionnelles académiques pertinentes pour faire pression sur les gouvernements et garantir leur place de droit à l'éducation physique et au sport au sein des programmes scolaires et ainsi promouvoir les intérêts mutuels des activités sportives depuis leur fondation jusqu'à ce qu'au développement de l'excellence au sport.

Commentaires conclusifs

Si l'éducation physique doit appuyer la présence des programmes scolaires et, par là même, promouvoir et encourager l'éducation physique en tant que fondement à la participation au sport, les questions et problèmes doivent alors être confrontés. S'il d'autres personnes importantes doivent être convaincues de la valeur réelle de l'éducation physique, l'engagement à une entreprise essentielle et à un programme de qualité sera en soi insuffisant. L'application des aptitudes politiques et la défense de la cause seront requises au niveau local, au travers des niveaux national et international. Les décideurs politiques et les décideurs en général, comités, administrateurs, et collègues et 'clients' d'autres disciplines, doivent être soutenus par des lobbys et convaincus que l'éducation physique constitue une 'activité éducative authentique' (Kirk, 1987, p. 147). Pour ce faire, peut-être les meilleurs intérêts des enfants seront-ils servis par des partenariats plus rapprochés et plus effectifs des écoles, des élèves, des parents, des communautés et des agences ou groupes d'éducation, du sport et de la santé, avec un juste partage des responsabilités.

De nombreux enfants et jeunes gens, notamment ceux dont les parents se préoccupent, apprennent les aptitudes physiques et participent à l'activité physique et au sport en milieux communautaires. Malheureusement, bien des enfants, estimés à plus de 40 millions, n'ont pas accès aux programmes communautaires ou scolaires. De même, les écoles, par le biais des programmes d'éducation physique, constituent la principale voie pour contacter et influencer régulièrement un haut pourcentage d'enfants à travers le monde. L'école est certainement le groupe institutionnel disposant du potentiel le plus susceptible d'influencer positivement les attitudes et les comportements de tous les enfants et jeunes, pour captiver leur audience, indépendamment de tout critère de sexe, d'âge, de capacités, d'origine ethnique ou de statut socio-économique. L'éducation physique en milieu scolaire est vitale pour tous les aspects d'une croissance et d'un développement normal (physiques, sociaux et émotionnels) chez les enfants et les jeunes. De plus, elle crée un effet d'immunité naturelle contre de nombreux maux engendrés par des styles de vie sédentaire et jette les bases des aptitudes pour une participation à vie.

Tandis que les préoccupations augmentent quant à la santé et la qualité de vie, beaucoup de décideurs des politiques d'éducation n'arrivent pas à reconnaître le rôle de l'activité physique et sa contribution. Une perception étroite existe parmi quelques leaders de l'éducation d'après laquelle le rôle primordial des écoles est d'éduquer les élèves aux seules fins du résultat académique. Qui accepte de reconnaître le lien important entre activité physique, santé et vitalité, d'un côté et, de l'autre, performance

académique, productivité et succès à l'école ? Etant donné que les écoles sont censées apprendre aux élèves à mener une vie productive, celles-ci devraient s'engager, au niveau communautaire, en tant que promoteurs de styles de vie physiquement actifs au travers de programmes d'éducation physique de qualité.

La volonté de promouvoir le sport et l'éducation physique doit se refléter dans des déclarations gouvernementales claires de politiques, et non pas simplement dans des déclarations de rhétorique idéologiques. Une politique stratégique rationnelle à adopter est celle qui vise à encourager l'**adhésion** à l'éducation physique et au sport. L'accomplissement d'un système social autosuffisant requiert la participation de tous. Une fois que cela se traduit par l'établissement total du sport en tant que système social de la société, cela implique que toutes les strates de la communauté devraient avoir accès au sport et aux loisirs sportifs (Hartmann-Tews, 1998, p.2). Le Sport pour Tous, et en particulier l'éducation physique, devraient être reconnus comme base initiale de la pyramide de participation générale. Tout comme Malina le découvrit (en 1996) en suivant les différents indicateurs l'activité physique, si les traditions de l'activité physique durant l'enfance et la jeunesse se développent à l'école, les enfants seront davantage susceptibles de participer aux milieux extra-scolaires et post-scolaires.

Les systèmes d'enseignement de l'éducation physique et du sport pour tous sont uniques à chaque pays. On trouve des similarités, des écarts et des variations dans le processus et dans l'orientation du produit qui se base sur des valeurs, des normes et des milieux écologiques d'ordre économique, socioculturel, politique et idéologique. Ainsi, politique et pratique sont le plus souvent 'localisées' et non point 'globalisées'. Toutefois, quel que soit le contexte, la promotion des causes de l'éducation physique et du Sport pour Tous est la tâche de tous les praticiens, administrateurs et pédagogues chercheurs intéressés. La redéfinition des concepts de l'éducation physique, conjointement avec la reconstruction des partenariats de l'éducation physique et du sport pour tous, offrent des défis qui peuvent seulement contribuer à améliorer le service à offrir. En outre, ils contribueront à accroître les chances d'engagement à l'activité physique pour tous les autres groupes culturels et sous-culturels durant toute la durée de la vie, ainsi que dans toutes les communautés institutionnelles et sociétales plus larges aux quatre coins du globe. La nature et la qualité de l'enseignement du programme d'éducation physique à l'école sont fondamentales, non seulement pour le futur de la matière dans les écoles, mais aussi pour l'avenir du mouvement du Sport pour Tous, car les deux sont inextricablement jumelées. Les partisans doivent garantir que l'éducation physique puisse à juste titre réclamer un plus haut statut, qu'elle mérite un meilleur espace horaire, un personnel approprié, ainsi que de meilleures ressources matérielles et financières. Tels sont les défis que ne devraient pas oublier les recherches pertinentes des érudits qui, au cours de ces dernières années ont considérablement progressé en débrouillant quelques uns des 'mystères' des processus de socialisation et de connaissance dans différents contextes culturels et interculturels. Il y a aussi des défis qui, pour paraphraser le rapport de 1994 du Ministre de la Santé publique américain sur l'activité physique et la santé, devraient être pris en compte pour accorder à l'éducation physique le même niveau d'attention que celui prêté à d'autres politiques et pratiques gouvernementales affectant la population au sens large du mot. Cet examen est bien plus qu'un résumé de l'état et du statut actuels de l'éducation physique et des menaces potentielles guettant le mouvement du sport pour tous : il s'agit d'un appel international à une action internationale.

Bibliographie

- Ajisafe, M.O., (1997). Some hints on the status of P.E. and sports in Africa. *ICSSPE/CIEPSS Bulletin*, 23, pp. 24-26.
- Alexander, D., (1997). Quality daily Physical Education. We must strengthen our battle!!. *CAHPERD Journal*, vol.63, no.1, Spring. p. 30.
- Andersen, D., (1996). Health and physical education in Hungary: a status report. *ICHPER•SD Journal*, Vol.XXXII, (2), Winter. pp.40-42.
- Antala, B., Sykora, F. and Sedlacek, J., (1992). Topical problems of physical education in schools in Czechoslovakia. *British Journal of Physical Education*, 23, (4) pp.20-22.
- Armstrong, N. and Welsman, J., (1997). *Young people and physical activity*. Oxford, Oxford University Press.
- Asteri, D., (1995). News from the nations. Greece. *Bulletin of IAPESGW*, 5 (1), January. pp. 6-7.
- BAALPE, (1998). Charter for physical education & sport for young people. BAALPE.
- Bercades, L.T., (1998). *Personal communication*. October.
- Bonhomme, G., (1992). *The training of physical education teachers in France*. Paper, SCOPE Conference, 'The Training of Physical Education Teachers - The European Dimension'. University of Warwick, 27-29 November.
- Butler, M., (1996). *Personal communication*.
- CAHPERD and AAHPERD (1995). *A global vision for school physical education*. World Forum on Physical Activity and Sport, Quebec City, Quebec, Canada, May 21-25.
- Campbell, S., (1998). The Prince Philip Lecture. Physical education matters. In: *The British Journal of Physical Education*, 29 (1), Summer. pp. 15-17.
- Carreiro da Costa, F. and Pieron, M., (1997). Teaching the curriculum: policy and practice in Portugal and Belgium. In: *The Curriculum Journal*, 8 (2), Summer. pp. 231-247.
- Crum, B., (1998). Changes in modern societies - consequences for PE and school sport. In: *F.I.E.P. Bulletin*, 68 (2). pp.5-12.
- Evans, J., (1990). *Sport in schools*. Geelong, Victoria, Deakin University Press.
- De Knop, P., (1996). European trends in youth sport: a report from 11 European countries. In: *European Journal of Physical Education*, 1(1). pp.36-45.
- De Knop, P., De Martelaer and Van Heddegem, L., (1998). *Child-centred youth sport organised by municipal authorities, sport clubs and schools. The perspective of children, parents and youth sport leaders*. Preliminary Report.
- De Knop, P., Wylleman, P., Theeboom, M., De Martelaer, K., Van Hoecke, J. and Van Heddegem, L., (1998). *The role of contextual factors in youth's participation in organised sport*. Unpublished paper, June.
- Drewe, S., (1997). An intrinsic argument for the inclusion of physical education in the curriculum. *CAHPERD Journal*, vol.63, no.2, Summer. pp.17-18.
- Durnin, J.V.G.A., (1992), Physical activity levels past and present. In: Norgan, N., (Ed.). *Physical Activity and Health*. Cambridge, Cambridge University Press. pp.20-27
- Editorial, (1994). *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 41(2).
- Editorial, (1997). Scots can be sporting heroes. *Scotland on Sunday*, 16th February. p.21.
- Gonzalo, L.L., (1998). *Personal communication*. October.
- Graham, G., (1990). Physical education in U.S. schools, K-12. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61, (2). pp.35-39.
- Gruber, J.J., (1986). Physical activity and self-esteem development in children: a meta-analysis. *American Academy of Physical Education Papers*, 19. pp.30-48.
- Hardman, K., (1993). Physical education within the school curriculum. In: Mester, J., (Ed.), 'Sport sciences in Europe 1993'- current and future perspectives. Aachen, Meyer and Meyer Verlag. pp.544-560.
- Hardman, K., (1994). Physical education in schools. In: Bell, F.I. and Van Glyn, G.H., (Eds.), *Access to active living*. Proceedings of the 10th Commonwealth & International Scientific

- Congress. Victoria, Canada, University of Victoria. pp.71-76.
- Hardman, K., (1995). World crisis in physical education: a bird's eye view in international context. In: Varnes, J.W., Gamble, D. and Horodyski, M.B., (Eds.), *Scientific and pragmatic aspects of HPER•SD*, Gainesville FL, University of Florida. pp.78-81.
- Hardman, K., (1996). *The fall and rise of physical education in international context*. Symposium Paper, Pre-Olympic and International Scientific Congress, Dallas, Texas, 9-14 July.
- Hardman, K., (1998). *School physical education: current plight and future directions in international context*. Paper presented at the 11th Commonwealth and International Scientific Congress, Kuala Lumpur, 3-8 September.
- Hartmann-Tews, I., (1998). *Sport for All!? Variations of inclusion in Germany, France and Great Britain*. Paper presented at 11th ISCPES Biennial Conference, Leuven, Belgium, 8-13 July.
- Jenne, K., (1997). Spreading physical education to Cape Town schools. *ICSSPE/CIEPSS Bulletin*, 23, pp.28-29.
- Johns, D., (1995). Moving to the margins: physical education another disposable program? *CAHPERD/ACSELPD Journal*, 61 (2), Summer. pp.15-19.
- Johns, D.P., (1996). Hong Kong children at risk: the challenge to school physical education. *CAHPERD/ACSEPLD Journal*, 62, (3), Fall. pp.12-14.
- Kamiyole, T.O., (1993). Physical educators' albatross in African societies. *International Journal of Physical Education*, XXX, (2). pp.29-31.
- Karhus, S., (1992). *The Norwegian school system and physical education in the national curriculum guidelines in the secondary school*. Paper, SCOPE Conference, 'The Training of Physical Education Teachers - The European Dimension'. Warwick University, 27-29 November.
- Katsumura, T., (1998). *Report on physical education in school and physical activity of children and adolescents in Japan*. Unpublished paper. Esbjerg, Denmark, WHO Meeting: "Active Living". 24-27 May.
- Katzenellenbogen, E., (1995). News from the nations. South Africa. *Bulletin of IAPESGW*, 5 (1), January. pp.9-10.
- Kirk, D., (1987). *The Orthodoxy of rational-technocracy and the research practice gap: a critique of an alternative view*. Unpublished Paper, Department of Human Movement Studies, University of Queensland.
- Li, Z.S., (1989). Controversy of intercollegiate athletics. *Gengshu Scientific Research of Sports and Physical Education*, 2. Pp.68-71.
- Lindner, K.J., (1998). Physical education and sport science in Hong Kong. In: *ICSSPE/CIEPSS Bulletin*, 24, May. pp.31-32.
- Loopstra, O. and Van der Gugten, T., 1997. Physical education from a European point of view. EU-1478.
- MacKendrick, M., (1996). Active living + quality daily physical education = the perfect solution. *CAHPERD Journal*, 62,(1). p.2.
- Malina, R.M., (1996). Tracking of physical activity and physical fitness across the lifespan. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67 (3) Supplement. pp.48-57.
- Moore, D., (1993) cited in: Hayes, J. and Zeller, F., Unfit for life. In: *Fitness and Training*.
- Naul, R., (1992). German unification: curriculum development and physical education at school in East Germany. *British Journal of Physical Education*, 23 (4), Winter. pp.14-19.
- Nauright, J., (1995). *Aussie 2000 - policies for medals*. Unpublished Paper, Kuwait Olympic Centre, Kuwait, May.
- Newson, E., (1996), cited in Sharp, C., (1997). Children first. In: *The British Journal of Physical Education*, 28 (4), Winter. pp.21-24.
- Pulis, P.L., (1994). *The structural organisation of physical education in Maltese state secondary schools*. Unpublished M.Ed. Dissertation, University of Malta, Malta.
- Rashid, S., (1994). *The physical education curriculum in Malaysia*. Unpublished Paper, University of Manchester, May.

- Roberts, K., (1983). *Youth and leisure*. London, Routledge.
- Schulze, G., (1992). *Die Erlebnisgesellschaft*. Frankfurt, Campus.
- Sharp, C., (1997). Children first. In: *The British Journal of Physical Education*, 28 (4), Winter. pp.21-24.
- Shehu, J., (1996). Implementation of Nigerian secondary school physical education curriculum: observations and suggestions. *ICHPER•SD Journal*, XXXII, (2), Winter. pp.17-20.
- Sonstroem, J.J., & Morgan, W.P., (1989). Exercise and self-esteem: rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21. pp.329-337.
- Sports Council for Wales, (1993). *Children's sports participation, 1991/92*. Cardiff, Sports Council.
- The Daily Telegraph, (1995). *PE takes a back seat, say heads*. 22 March.
- The Parliament of the Commonwealth of Australia, (1992). *Physical and sport education*. A report by the Senate Standing Committee on Environment, Recreation and the Arts. Canberra, Senate Printing Unit, Parliament House.
- Tremblay, M., Pella, T. and Taylor, K., (1996). The quality and quantity of school-based physical education: a growing concern. In: *CAHPERD Journal*, 62 (4). Pp.4-7.
- Turnbull, J., (1994), Still a state of crisis. *The ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, Summer. p.24.
- Tuohimaa, O., (1993). Finnish physical education. At the crossroads? *Motion. Sport in Finland 2*. pp.40-42.
- UNESCO (1978), *Charter for Physical Education and Sport*. Paris, UNESCO.
- Van Oudenaarde, E., (1995). News from the nations. *Bulletin of IAPESGW*, 5 (1), January. p.9.
- Van Pelt, H., Van Hove, E., Carpentier, N. and Van Gils, J., (1995). *Learning research. Sport experiences among children*. Antwerp, UIA.
- Wamukoya, E.K. and Hardman, K., (1992). Physical education in Kenyan Secondary Schools. *British Journal of Physical Education*, 23 (4), Winter. pp.30-33.
- Wilcox, R., (1996). *Shared skepticism and domestic doubts: globalization, localization and the challenges to physical education in the world today*. Paper presented at the Pre-Olympic Scientific Congress, Dallas, Texas, 9-13 July.
- Williams, G., (1996a). "Let's get more physical". In: *The Sydney Morning Herald*, Wednesday, 10 January. p.4.
- Williams, G., (1996b). "TV and computer games take their toll". In: *Sydney Morning Herald*, Monday, 15 January. p.16.
- Ye, L., (1991). *The general education system in the People's Republic of China*. Unpublished Manuscript, East China Normal University.
- Yiallourides, G., (1998). *Factors influencing the attitudes of 9-14 year old Cypriot pupils towards physical education*. Unpublished Ph.D. Thesis, University of Manchester, Manchester, 1998.