

Epreuve : 101 Matière : 0366 Session : 2022

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuille officielle, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) et placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre.
- Rédiger avec un stylo à encre foncée (bleue ou noire) et ne pas utiliser de stylo plume à encre claire.
- N'effectuer aucun collage ou découpage de sujets ou de feuille officielle. Ne joindre aucun brouillon.

L'enjeu de cet extrait et plus généralement de ce livre est de promouvoir la méthode naturelle en tant que contenu et méthode d'éducation. L'objet principal de cet extrait est de questionner "le rôle" (P.1) (G. Hébert, "l'éducation physique, virile et morale par la méthode naturelle", Vuibert, 1936) de l'éducateur ou l'enseignant d'éducation physique, ainsi que la forme de la leçon. Véritable « opportuniste » (Delaplat, Georges Hébert: un sculpteur de corps, Vuibert, 2005) Georges Hébert profite, comme souvent, de l'avènement d'un nouveau projet politique, le front populaire, pour promouvoir la méthode qui peine à franchir « les portes de l'école » (Delaplat, 2005). Dans quelles mesures, la conception et la mise en oeuvre de la méthode naturelle vont-ils intégrer les leçons d'éducation physique depuis 1936? Dans quelles mesures les aspirations de la jeunesse ont-ils été pris en compte depuis 1936?

Georges Hébert (1875-1957) est selon P. Philippe-Neder, « un pionnier de l'écologie corporelle » (P. Philippe-Neder, Georges Hébert: un pionnier de l'écologie corporelle, 2017) et un révolutionnaire dans « l'art d'exercer le corps ». Sa conception naturaliste et son éducation catholique (Delaplat, 2005) l'invite à penser que l'éducation physique doit être « un véritable plaisir » (P.11). Lui-même éducateur, tant au fraternel marin de Lorient en 1905, qu'au collège d'Athlète de Reims (T. Fraissart et J. Saint-Nathan, le collège d'athlète de Reims, 2013) ou encore dans des institutions « ubi et ubi » (Delaplat, 2005) tels que les groupements hébertistes, Georges Hébert est opposé à la présence des médecins (G. Hébert, médecins - halte là, 1927) et à la conception anatomo-physiologique dominante en éducation physique. En effet, pour G. Hébert, c'est aux maîtres de réaliser la leçon d'éducation physique. C'est ainsi que cet ouvrage « l'éducation physique, virile et morale par la méthode » sera ré-écrite à cinq reprises comme proposition de sa conception et mise en oeuvre de la leçon d'éducation physique.

Trois paragraphes sont présents dans ce texte, relevant différents enjeux.

Premièrement, le premier paragraphe vient questionner le « rôle » du « maître » (p. 1). Il affirme un « double rôle » : « diriger » et « conduire » (p. 1 et p. 2). Il « attaque » ici la relation pédagogique et vient re-questionner la place de l'élève notamment par l'adaptation de l'enseignement (p. 2). Il est ici en opposition avec les méthodes analytiques telle que la gymnastique suédoise. Il affirme l'idée d'une nouvelle adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves et notamment « les filles » (p. 4) dans la continuité de son ouvrage « muscle et beauté plastique » (1919) et l'ouverture de paléstras (telle que celle de Draville en 1919).

Dans le second paragraphe, Hébert réaffirme son « programme d'entraînements » (p. 5). Il pose des principes de « proximité », de « graduation » (p. 7), d'échelonnement ou encore de « modifications », « rectifications » (p. 8). Ces termes démontrent son intérêt pour la prise en compte de l'enfant et de ses caractéristiques dans la conception et mise en œuvre. L'enseignant doit « observer » l'élève et son activité produite pour réguler son activité enseignante. Dans quelle mesure, ces propos et ces conceptions ainsi que mises en œuvre ont-ils les leçons d'EP depuis 1936.

Enfin, il vient questionner et affirmer la place des aspirations des jeunes dans la séance d'entraînement. Alors qu'il publie dans un contexte favorable à la prise en compte des motifs, d'âge (le front populaire), il dénonce une éducation physique encore trop souvent « corvée » (p. 11) ainsi que le surmenage (« éprouvement des forces » p. 11). Au contraire, l'EP doit être un « véritable plaisir » pour Hébert, très certainement un héritage de sa formation militaire qui l'a profondément marquée et affectée (Delplau, 2005). De plus, il affirme la place de la « psychologie de l'enfant et de l'adolescent » (p. 15) et donc la place des valeurs humaines dans la conception et mise en œuvre de la leçon d'EP.

Comme évoqué précédemment, ces propos apparaissent avec l'avènement du front populaire en 1936, favorable à une politique de loisirs. C'est en effet, le moment idéal pour G. Hébert de promouvoir une EP qui doit « être un véritable plaisir » (p. 11). L'EP alors sous le ministère de la santé (docteur Déjean) s'inscrit dans un projet politique de « liberté » notamment à travers la promotion de la culture corporelle, visible

notamment avec la création du brevet sportif populaire en 1937 comme « véritable brevet d'hygiène » (H. Attali & J. Saint-Martin, 2005) pour lequel G. Hébert ne sera pas favorable. Ainsi, l'éducation physique est dépendante de facteurs externes et notamment du projet politique et de enjeux ontologiques du type d'homme que l'on souhaite voir quitter l'école. C'est ainsi que G. Hébert s'est pendant longtemps opposé aux projets politiques, qui n'avaient que peu de considération à la conception naturaliste du corps. De plus, l'EP et la conception de l'enfant sont dépendantes des sciences. Si Hébert promeut « la psychologie de l'enfant » (p. 15) notamment pour sa proximité avec E. Loisel (« les bases psychologiques de l'EP », 1935), celles-ci n'ont pas toujours été dominantes en EP. Hébert est également proche d'une médecine naturaliste à l'image de ses références pour le docteur Paul Coston dans cet ouvrage de 1936 et notamment « le dialogue de la santé », 1932 et les lois naturelles. Dans quelle mesure les sciences et les projets politiques ont-ils participé du type de prise en compte des caractéristiques et aspirations de jeunes dans la conception et la mise en œuvre des leçons d'EP depuis 1936 ?

G. Hébert évoque la notion « de plaisir » (p. 11), et tout un champ lexical très positif avec « la perfection » (p. 12), la « bonne humeur » (p. 14), « l'entrain » (p. 14). C'est ainsi que la méthode naturelle permet de trouver les portes de l'école car cela ne correspond pas « aux valeurs d'ascétisme » de l'école française (Delplau, 2005). En effet, la prise en compte des aspirations de jeunes et notamment les loisirs et motifs d'agir sont dépendants des valeurs de l'école. En effet, les politiques éducatives et leurs projets d'éducation n'ont pas toujours laissé place au plaisir à l'école. La conception et la mise en œuvre de la leçon d'EP doit s'inscrire dans le « filtre scolaire » (P. Arnaud, 1983) et plus généralement dans le « filtre idéologique » (Gellner, Nations et nationalisme, 1985) pour être retenus de « scolaire ». Ainsi, les aspirations de jeunes et notamment les loisirs ont toujours fait part d'une sélection, d'une transformation et d'un décalage temporel pour passer les portes de l'école. Dans quelle mesure les aspirations de jeunes ont-ils intégré la conception et la mise en œuvre de la leçon d'EP ? Comment l'école a-t-elle participé d'un « processus de sélection et de hiérarchisation » (Forquin, École et culture, 1985) dans les loisirs et la prise en compte des aspirations de jeunes en éducation physique. Le sport pourra ainsi être un indicateur en tant que champs de référence et de conflits (Delplau, EP, sport et loisirs, 2003)

Alors que l'on peut immédiatement questionner l'expression « pour tous » (p. 10), la place de fille et plus généralement de tous en éducation physique

et un quête perpétuelle depuis toujours. Alors que Hébert affirme que l'enseignant doit « adapter ses engagements » (l-2), la question de la démocratisation et de l'égalité d'accès et de prise en compte semblent constant depuis 1936. Cependant, cette idée n'est pas explicitement visible dans l'ensemble des dimensions de la prise en compte chez l'ensemble des acteurs. En effet, l'EP est « une institution complexe, formée d'un ensemble d'acteurs, qu'ils soient formateurs ou de terrain de courant s'opposent, se confrontent et se coïncident » (Gleyse, l'EP au XX^e siècle, 1995). Ainsi, il y a constamment eu des débats synchroniques et diachroniques sur la question de la prise en compte des caractéristiques (la prise en compte de « l'état de fatigue immédiat » l-5, ou de « filles » (l-4) et des aspirations (motif d'agir) des jeunes. Dans quelles mesures le « processus du travail » (l-6), « la graduation de l'effort » (l-6) ou encore « le plaisir » (l-11) apparaissent-ils dans les différentes conceptions et mises en œuvre de acteurs de l'EP?

Nous soulignons l'idée selon laquelle la prise en compte des caractéristiques et des aspirations des jeunes dans la conception et la mise en œuvre de la leçon d'EP sont des préoccupations permanentes depuis 1936 et de nature de plus en plus importante. Cependant, cette prise en compte peut être qualifiée de contrastée notamment parce qu'elle n'a pas toujours été dominante depuis 1936. En effet, les valeurs de l'école et la place de la culture scolaire dans les différentes conceptions n'ont pas toujours placés « les caractéristiques et les aspirations des jeunes » au centre du projet éducatif. De plus, la conjoncture politique du pays n'a pas toujours permis une EP « véritable plaisir » (l-11) notamment pour des enjeux ontologique du type d'homme à former.

De plus, nous affirmerons que la prise en compte des caractéristiques et des aspirations ont été partielle et en décalage temporel dues à un « processus de sélection » de la culture scolaire. Enfin, alors qu'Hébert se veut une conception et mise en œuvre « pour tous » (l-10), la prise en compte des aspirations n'est que partielle du fait de la différenciation de la prise en compte des caractéristiques, notamment genrées des élèves.

Pour démontrer cela, nous effectuerons un plan chrono-thématique basé sur des évolutions de « prise en compte » de la jeunesse.

Dans un premier temps, nous verrons que de 1936 au « livre blanc de la jeunesse » par Missoffe en 1966, la prise en compte des caractéristiques de jeunes domine la conception et la mise en œuvre de la leçon d'EP.

Epreuve : 101 Matière : 0366 Session :

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuille officielle, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- Numérotter chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) et placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre.
- Rédiger avec un stylo à encre foncée (bleue ou noire) et ne pas utiliser de stylo plume à encre claire.
- N'effectuer aucun collage ou découpage de sujets ou de feuille officielle. Ne joindre aucun brouillon.

Ce sont alors les caractéristiques physiologiques qui dominent la conception et la mise en œuvre de la leçon d'EP. Cependant, sous l'impulsion de G. Hébert et des projets politiques et éducatifs plaçant la culture corporelle et les loisirs au centre, cette prise en compte est plus importante mais souvent reléguée hors de temps de l'EP « obligatoire ».

En second temps, de 1966 à la loi "Jospin" (1985) reaffirmant la place de l'élève « au centre du projet éducatif », la prise en compte des aspirations et caractéristiques des jeunes est partielle de par l'intégration du sport en tant que moyen explicite de formation. Alors que les caractéristiques des élèves sont quelque peu délaissées aux profits des aspirations des jeunes, quelques acteurs tels que Robert Nirand intègrent des conceptions et mises à œuvre de la leçon d'EP, mêlant caractéristiques et aspirations par une réflexion autour de la psychologie gériatrique et en réponse à un EP qui traverse une « tempête identitaire » (Deleplace, Le mammuth et la puce, 2000)

Enfin, de 1985 à nos jours, nous affirmeront que la double prise en compte caractéristiques des élèves et aspirations de jeunes intègrent explicitement la conception et la mise en œuvre des leçons d'EP. Les propos de G. Hébert sont mêmes dépassés avec un élève « auteur de ses apprentissages »

Dans un premier temps, de 1936 à 1966 et l'édition du « livre blanc de la jeunesse » par Nitoffe (Jeunesse et sport), la prise en compte des caractéristiques des élèves domine les aspirations de la jeunesse dans la conception et la mise en œuvre des leçons d'EP.

L'arrivée de la gauche au pouvoir et du front populaire dès 1936 marque la volonté politique et éducative de « liberté ». Les Instructions Officielles de 1938 mentionnent la volonté de « promouvoir le goût de la culture corporelle ». Le Brevet sportif populaire (1937) et la formation de l'OSSE (1938) sont des exemples d'innovations qui visent « libérer l'esprit » et promouvoir « une culture sportive de masse » (Attali & Saint-Martin, 2005). C'est ainsi que les principes de G. Hébert intègrent notamment la « demi-journée de plein-air » (1937) et notamment « l'éducation à la sécurité » (G. Hébert, l'éducation physique, vertu et morale par la méthode naturelle, 1936). Cette éducation à la sécurité se fait par l'intermédiaire de la « leçon rustique » (G. Hébert, Le guide du moniteur, 1918) aussi dite la « leçon en parcours ». L'enseignant « dirige » (1-1) le parcours et « le conduit » en fonction des caractéristiques de ses élèves. Des parcours sont alors différenciés entre les garçons et les filles. On retrouve notamment « le portique » comme obstacle féminin. L'idée est alors de confronter l'élève à des « risques » par des « obstacles naturels » afin de développer des valeurs tels que l'altruisme ou le courage. La méthode naturelle prend en compte explicitement les aspirations sportives de la jeunesse, notamment avec des démonstrations de judo par exemple. (G. Hébert, 1936). De plus, G. Hébert construit des « planches » notamment sur des techniques naturelles telles que le lancer à la corde. Cette forme d'émancipation par une « méthode active » en accord avec les travaux des Compagnons de l'Université Nouvelle (et notamment E. Louvet) confère une prise en compte des aspirations de liberté de la jeunesse. De plus, comme l'évoque et extrait G. Hébert « adapter » son enseignement notamment à partir de « l'état de fatigue » (1-9) ce qui demeure être une prise en compte des caractéristiques de ses élèves. La méthode naturelle est par exemple utilisée par Parazols (les groupes homogènes, 1952) qui classe les élèves en fonction de leur personnalité par analyse

du rapport entre l'élève et l'obstacle afin de diffuser les difficultés d'obstacle. La méthode naturelle s'appuie en effet sur des indicateurs objectifs telle que la rectitude de la colonne vertébrale par la volonté de se passer de la présence des médecins. Georges Hébert, souvent présenté comme « l'apôtre des sciences » (Delplac, 2005) n'est cependant pas a-suffisamment à l'image de la ligne 15 qui évoque la nécessité de connaître « la psychologie de l'enfant » (LPS). En effet, il apparaît nécessaires de s'appuyer sur les caractéristiques de élèves et notamment les processus psychologiques pour conférer une « éducation morale ». Dès lors, la « progressivité du travail » et la graduation (16) semblent nécessaires notamment par une mise en train qui ne doit d'être « dirigé » et « cadencé » par le maître. La semi-audition est appliquée en réponse à sa conception naturaliste du corps et son attachement pour les « lois naturelles » (Carton, Le dictonnaire de la santé, 1928). Sa méthode s'attache notamment aux « lois vitales », « loi spirituelle », « loi matérielles » et « loi d'impulsion » qui donnent une place importante à la nature et au pouvoir d'agir. Cependant, alors que cette méthode semble s'attacher à prendre en compte les caractéristiques de élèves (par des adaptations de parcours) et les aspirations de jeunes (par une forme pédagogique plus libre et en accord avec les sciences psychologiques), la méthode naturelle peine à passer les portes de l'école. Elle a cependant réussi dans des institutions « urbi et orbi » tels que chez les ^{troupe} écoliers de France, dans les compagnies de chemin de fer (proximité avec Raoul Dautry) ou encore dans les usines Michelin (Bui-Xuan, 1993) dans une perspective de rendement. Seule les pratiques de l'OSU semblent permettre réellement une prise en compte totale de aspirations sportives de la jeunesse (à l'image de Robert Mirand et sa préoccupation à des compétitions sportives en tant qu'étudiant).

En effet, le modèle dominant de l'éducation physique reste la méthode dite « analytique ». On retrouve par exemple, la gymnastique suédoise ou encore la « gymnastique gynécologique » (Delplac, 1996) qui est un renforcement du tronc et de l'appareil utérin de la femme, « prisonnière des conventions sociales » (Liotard, 2016). Dans ce méthode statique, que G. Hébert critique dans ce présent ouvrage, l'élève apparaît comme un « réceptacle à normaliser » (Glepe, de l'enfant à l'élève, 2004). L'enseignement est effectivement adapté aux caractéristiques de élèves, mais diluait totalement les aspirations de la jeunesse. Nous pouvons prendre pour exemple, et c'est ce qui explique l'opportunité d'utiliser le terme « pour tous » le cas des élèves « déficients ». En effet, avec les Instructions ministérielles de ..7.116..

de 1945, sont mis en place les « groupes physiologiques » à partir de l'analyse et la mesure « staturale, pondérale et spirométrique » (Instructeurs Numériques 1945). C'est ainsi que les élèves classés dans le groupe n°4 se voient bannis d'OSSU et envoyés dans des centres de rééducation physique avec des kinésithérapeutes (Y. Tojri & J. Saint-Martin, l'EP des jeunes depuis la 2nd guerre mondiale, 2008). Bien loin d'un « véritable plaisir » (P-11), les élèves subissent une gymnastique corrective. Cela s'inscrit dans un contexte politique de guerre mondiale, alors que les jeunes sont décrits de « débiles pulmonaires » ou de « scholastiques » (Attali & Saint-Martin, l'EP de 1945 à nos jours: les étapes d'une démocratisation 2015). Ainsi, la politique est le « contrôle de la jeunesse » où l'image de la mise en place des « chantiers de jeunesse » (sous Vichy, où on y pratique une forme de méthode naturelle militante : Pérou, 2008). La « psychologie de l'enfant » (P-15) est dominée par les sciences physiologiques. On retrouve par exemple dans le IREP des ouvrages tels que Chauvois, la machine humaine entraînée par la machine automobile, 1936). La « bonne humeur » (P-14) n'a pas sa place face au « quadrillage de corps » (Foucault, 1973). Alors que pour certains, le sport apparaît dans les conceptions et mises en œuvres tels que les élèves du groupe physiologique n°2, les filles sont recrutées à « une doctrine sportive » de Marie-Thérèse Egguem qui conserve la représentation de la « femme utérus » (Horté, le corps des femmes, 1904), comme « cellule mère de l'humanité » selon le docteur Philipp Tissot. Confronté à un enseignant qui « montre, démontre, corrige et dirige » (Andreu, l'EP au XX^e siècle, 1955), les quelques opportunités de « plaisir » sont contrôlées par une relation pédagogique descendante et une prise en compte physiologique des caractéristiques des élèves. Le contexte politique « autoritaire et collaborationniste » (Fontaine, reformer l'école sous Vichy, 2016) du maréchal Pétain par exemple ne peut se permettre d'une école qui s'ouvre aux besoins des élèves. L'élève doit ainsi répondre à des normes corporelles d'un corps châtré, ce qui guide les conceptions et mises en œuvres de lieux d'EP.

Nous avons démontré que la prise en compte de caractéristiques physiologiques guide la conception et la mise en œuvre des leçons d'EP de 1936 à 1966. Sans quelques expérimentations telle que la méthode naturelle cherche d'avantage à s'ouvrir aux aspirations des jeunes à travers une méthode plus active et qui laisse du pouvoir d'agir aux élèves.

Epreuve : 101 Matière : D366 Session :

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuille officielle, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) et placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre.
- Rédiger avec un stylo à encre foncée (bleue ou noire) et ne pas utiliser de stylo plume à encre claire.
- N'effectuer aucun collage ou découpage de sujets ou de feuille officielle. Ne joindre aucun brouillon.

Dans un second temps, du livre blanc de la jeunesse (1966) jusqu'à la loi Jospin (1985), la prise en compte des aspirations et des caractéristiques des élèves deviennent centrales pour quelques acteurs qui s'attachent notamment aux développements des sciences humaines dans leurs conceptions et mises en œuvres des lycées d'EP. Cependant, le modèle dominant « techno-centré » sur le modèle du champion s'inscrit en décalage des jeunes qui aspirent à davantage de libertés.

George Hébert accorde de l'importance à la notion d'observation (195) de l'élève. Cet enjeu s'accorde avec le livre blanc de la jeunesse (1966) qui vise à « protéger la jeunesse ». Cela vient de lors questionner la relation pédagogique entre l'élève et l'enseignant. Robert Mèrand, attaché au mécanisme de l'observation, notamment en lien avec sa conception du management, (Mèrand, le management, 1968), développe une conception dite « éducative » visant à passer vers un « sport de l'enfant » en déplaçant la relation pédagogique vers la dialectique « enfant - objet didactique » (Vanderwilde, 2008). Dans la continuité des idées de G. Hébert, cette conception du « sport éducatif » s'appuie sur la « psychologie de l'enfant » (1-15) et plus précisément sur la psychologie génétique et la psychologie cognitive. S'appuyant notamment sur l'idéologie du plan Lomov - Wallon (1947), Robert Mèrand est pour « adopter son enseignement » (1-2). Ainsi, la prise en compte des caractéristiques des élèves est centrale avec la psychologie génétique et les aspirations de la jeunesse en s'appuyant sur le sport comme moyen éducatif. En accord avec son idéologie marxiste et la découverte du « matérialisme dialectique », le sport éducatif déplace la fonction du sport vers l'enfant. C'est ainsi que cette conception permet le passage d'un apprentissage de la « balle » en basket-ball sous le modèle du wagon (CREPS Dinard, Le rôle du basket, 1952) à une conception « jeu » du basket-ball. Il en va de même d'autres

acteurs tels que Claude Pujade Renaud qui développe l'idée d'une « éducation corporelle » à travers une « motricité pulsionnelle » (C. Pujade-Renaud, le langage du geste, 1974). L'idée est bien de tenir compte des aspirations de liberté des élèves notamment après les événements de Mai 1968. Claude Pujade Renaud développe cette volonté de « plaisir » (111) en laissant le corps se libérer de ses pulsions. De plus, les filles y trouvent leur compte à travers cette prise en compte de leurs aspirations pour l'esthétisme. L'idée est bien de trouver des méthodes qui laissent place à la « bonne humeur » (114) et qui dépassent le modèle coercitif de la répétition analytique de techniques sportives. Comme l'affirme Néron : « la conquête du pouvoir d'agir se réduit à l'acquisition instrumentale de savoir-faires » (Néron, la conquête du pouvoir d'agir, 1976). La relation pédagogique va ainsi dans le sens de Hébert avec un enseignant qui « conduit » les leçons aux côtés de l'élève à la fin en tenant compte de ses caractéristiques en adaptant les contenus à l'âge et en s'inspirant des motifs d'agir des jeunes. C'est notamment les travaux de nombreux courants tels que le SGEM (CFDT (Denis)), le GREC (Bosanges à l'IREP de Toulouse), les expérimentations des « Républiques de Sport » qui se placent vers la « compréhension du corps » (Liotard, 2016)

Cependant, le courant qui domine cette période est le courant sportif et « techno-centré », un courant que Hébert critiquait déjà plusieurs années auparavant (« le sport contre l'EP » 1925). L'enseignant « dirige et conduit » (1-1) les leçons de manière « directive » (Morvanach, l'évolution de la leçon d'EP de 1965 à nos jours, 2005). L'EP est le résultat d'une « fécondité réciproque » (Saint-Martin, à l'école de sport, 2014) pour des enseignants qui ont souvent la double casquette enseignants d'EP et entraîneurs. (Michaël Coritoy, histoire orale d'une profession, 1998). On retrouve ainsi les aspirations de la jeunesse pour le sport, mais la mise en œuvre ne laisse pas de place au « plaisir » d'agir (111). En accord avec la démocratisation du système éducatif avec les réformes Berthoin et Fouchet (1963), la méthode sportive apparaît comme une opportunité pédagogique de faire face

à un public scolaire qui explore l'effet du « baby-boom » (Attali & Saint-Martin, 2005). De plus, cela apparaît en lien avec la politique Gauliste visant à faire briller la France à l'international. C'est ainsi que l'EP sous le ministère de la jeunesse et de sports, va prendre une orientation sportive. La transformation de l'OSU en ASSU en 1963 et la 1/2 journée de sport en 1967 en sont de bons exemples. La leçon d'EPS devient une séance d'entraînement. On y apprend des techniques de champions à l'image de l'article de Bauhita, Triple saut, 1964 qui évoque la nécessité de la maîtrise technique. La circulaire de 1962 vise par ailleurs à développer un « maximum de connaissances techniques » à l'élève. La volonté de liberté et de « plaisir » ne sont que peu présentes dans les leçons d'EP.

De plus, la jeune fille est toujours reléguée au second plan, même si la circulaire souhaite « répondre à leur attrait pour l'éducation corporelle ». En effet, l'ensemble ^{de 1962} de jeunes filles s'accroche à « ce plaisir » de par les représentations de la femme qui stagnent et pour plus d'un quart d'entre-elles en faisant le recours à la danse (Attali & Saint-Martin, 2005). De plus, c'est seulement avec les efforts de Monique Pasqualini que les élèves handicapés accèdent à l'EP certificative. (J. Tajri et Saint-Martin, 2015). Très souvent ces élèves restent relégués et ne sont pas pris en compte dans la leçon d'EP. De plus, un décalage est présent avec le développement des « sports de glisse » (Lorch, 1995) comme le surf qui méritent les aspirations des jeunes, mais qui ne parviennent à passer le filtre scolaire, pour une EP centrée sur les « sports de bases » (Terret, 1998).

Alors que les instructions officielles de 1967 énoncent la nécessité de l'épanouissement de l'élève, la leçon d'EP reste majoritairement techno-centrée sur un modèle behavioriste. Seuls quelques expérimentations qui deviendront majoritaires dès 1985 prennent en compte les aspirations des jeunes et leurs caractéristiques.

En effet, la loi « Jospin » marque une révolution entamée depuis plusieurs années en plaçant explicitement « l'élève au centre » de l'apprentissage. Dès lors, la prise en compte des caractéristiques des élèves et des aspirations des jeunes deviennent une préoccupation centrale. Les études sociologiques sont mises en avant et dépassent une simple « psychologie de l'enfant » (4-15) en cherchant dans la culture de l'élève ses motifs d'agir. Avec la fragmentation de la société en îlots communautaires (Fouquet, l'archipel)

se développe la montée de l'hyper-individualisme. Dès lors, le corps prend une fonction circonstancielle et chacun devient le responsable de sa formation corporelle. Eric Perreux évoque ainsi l'idée d'« entrepreneurial de soi » (2018). On parle ainsi de la « marchandisation du corps » (D. Lebraton, le corps hypermoderne, 2018). Ainsi, les aspirations de la jeunesse sont tournées vers la jeunesse elle-même. L'averement de la compétence culturelle n°5 démontre la prise en compte des aspirations de la jeunesse pour leur corps. De plus, le CAS s'intéresse aux caractéristiques des élèves en s'adaptant à chacun des élèves. L'EP devient « plaisir » (111) dans la mesure où l'élève devient auteur de ses apprentissages. L'enseignant ne « dirige » (11) plus simplement la leçon mais il accompagne l'élève dans ses processus d'apprentissage. Le BO n°36, 2015 et le passage vers une évaluation « aux choix » démontre la volonté des instances de répondre aux aspirations de « choix » des élèves pour des individus « auto-entrepreneurs » de leur corps. Les « formes de pratique scolaire » (CED REPS) démontre la volonté de proposer une forme d'éducation physique qui s'appuie sur les caractéristiques des élèves. D'un point de vue général, les lois de dramatisation (1982) et la naissance des projets d'établissement démontrent la volonté de partir des caractéristiques des élèves pour la leçon d'EP. De plus, des études tels que N. Mercier, the 3x2 achievements goals for teachers, (2016) avec la définition de motifs d'« agir » en EPS interviennent dans cette volonté de partir des aspirations des jeunes pour proposer des « formes de pratiques hybrides » où les motifs d'« agir » peuvent converger dans une même leçon. L'idée est de permettre à chacun de trouver « du plaisir » (111) dans les apprentissages. Cependant, des études telles que Bourdieu en 1988 démontrent que l'école persiste sur un modèle « androcentrique » en privilégiant la culture masculine. C'est ainsi que malgré des formes de pratique scolaire, dédoublées, le réflexe autour d'« une leçon de filles » reste irrésistible aujourd'hui.

Cependant, le courant de l'action-située (J. Thiery, le cours d'achat : méthode développée, 2006) tente d'apporter une solution dans la même perspective que les propos de Hébert. En effet, en considérant que l'élève est unique et qu'il apprend dans une relation de couplage entre lui et l'environnement (Varela, autonomie et connaissance, 1988), se rapprochant de « l'écologie corporelle » de Hébert, l'achat située se propose de se concentrer sur l'activité vécue par l'élève. Cela s'accorde avec

Epreuve : 101 Matière : 0366 Session :

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuille officielle, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) et placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre.
- Rédiger avec un stylo à encre foncée (bleue ou noire) et ne pas utiliser de stylo plume à encre claire.
- N'effectuer aucun collage ou découpage de sujets ou de feuille officielle. Ne joindre aucun brouillon.

les suites de l'expériences et notamment la phénoménologie (Merleau-Ponty, phénoménologie de la perception, 1945). C'est notamment à travers des « entretiens d'auto-confrontation » (Terre, Affectiv Learning Design, 2016) et l'usage de « lignes hexadriques » que l'enseignant intègre la dimension vécue de l'apprentissage. A l'instar des propos de G. Hébert, il s'agit de proposer une « progressivité dans le travail » (16). L'enseignant entre dans une posture « itérative » (Terre, les connaissances des élèves en EP, 2015) en alternant des moments où « il observe » (19) et des moments où il « guide » (16); « rectifie » (17). L'enseignant devient un « praticien réflexif » (Robins, 2019) qui conçoit et met en œuvre des situations d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves (BO n° 30, 2013). De par un accès à l'activité vécue par l'élève, l'enseignant devient en mesure de « comprendre les processus d'apprentissage de ses élèves » (BO 2013). Cependant, alors que dans le société, se développe une « ornatilisation » des pratiques (Andrieu, activer sa vieillesse, 2015), ou encore la montée de travaux tels que l'émersionologie, certaines pratiques tels que le yoga, le parcours n'intègrent pas l'offre de formation. Et plus, la démocratisation des pratiques libres (héritage de Georges Hébert avec les parcours VITAE par exemple) ou encore le développement du E-sport n'intègrent pas le milieu scolaire. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces pratiques ne correspondent pas aux « valeurs de l'école ». De plus, alors que l'école s'efforce de faire converger le monde professionnel de l'enseignant et celui de l'élève (C. Sève, 2014), des différences entre la culture de l'enseignant et celle de l'élève amènent à un décalage dans la prise en compte des aspirations des élèves. Dès lors, prendre en compte les aspirations des élèves et les caractéristiques de l'élève semblent être une volonté centrale dans un système scolaire qui valorise les compétences comme source d'émancipation de l'élève.

Pour conclure, nous sommes parties de la volonté de G. Hébert de proposer une révolution pédagogique notamment sur la prise en compte de l'enfant. Nous avons pu démontrer que la pratique pédagogique, influencée par des expérimentations dominées à évolué dans le sens de la prise en compte de caractéristiques et des aspirations de la jeunesse. En effet, d'un enseignant qui surpassait et commandait l'élève, nous avons évolués vers un enseignant qui tient compte de l'élève vers aujourd'hui un enseignant qui accompagne l'élève dans son parcours de formation. Cela s'explique par l'évolution de la culture scientifique vers des sciences qui placent de plus en plus l'enfant, et son corps au centre de l'apprentissage. Nous sommes effectivement passés du corps chiffré et dominé à un corps « vécu » et « holistique » (Vanpouille, 2013). De plus, l'évolution des valeurs de l'école vers un élève au centre et un système de compétences visant à émanciper l'élève a permis de se centrer de plus en plus sur l'adoption de l'enseignement. « La progressivité du travail » (16) par l'observation de l'élève est devenue de plus en plus importante. L'enseignant entre dans une logique de régulation à partir du moment où il accepte de placer son regard sur l'élève lui-même. Bien que le plaisir et une volonté constamment recherchés dans les courants dominés, nous avons vu qu'elle n'était pas si évidente puisque très souvent en décalage avec les attentes de l'école. De plus, alors que Hébert met en avant la volonté d'une prise en compte des caractéristiques et des aspirations de tous, nous avons vu que dans la pratique, ce n'est pas le cas. Enfin, un parcours de réussite plus les contenus en décalage temporel avec les attentes des élèves.

Dès lors, alors que la jeunesse tend vers des aspirations « j'ai le droit » (Betty Lefebvre, jeunesse j'ai le droit, 2018), les enseignants d'ÉP doivent-ils se soumettre à cette volonté de la jeunesse de diriger totalement ? Le numérique doit-il dépasser la motricité physique avec l'environnement ?

