

Epreuve : 101 Matière : 0366 Session : 222

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.

Des 1936, G. Hébert cherche à faire de la "séance d'entraînement [...] un véritable plaisir" (l.10-11) à travers une adaptation de l'"enseignement à la nature de ses élèves" (l.2) en termes de caractéristiques et d'aspirations. Le débat autour de la prise en compte des aspirations et des caractéristiques des jeunes semble aujourd'hui encore d'actualité opposant les partisans d'activités supports ancrées dans une culture (Belignières, "Sport et EPS. Faut-il enlever le S de EPS", 2020) et d'autres plus favorables à l'intégration d'activités plus en vogue et a priori plus proches des caractéristiques et aspirations des jeunes, tel que le cross training (Dietsch et al., "L'EPS n'est pas l'antichambre du sport", 2019). Ainsi, dans quelle mesure la prise en compte des caractéristiques et aspirations de la jeunesse depuis 1918 s'actualise-t-elle dans la légende d'EPS ? Comment cette prise en compte participe-t-elle à la redéfinition des conceptions et mises en œuvre de la légende ?

Lorsque que G. Hébert indique que le maître doit "dresser d'avance le programme d'entraînement" (l.5), il fait référence à l'activité de conception de la légende de l'enseignant. Cette activité de conception de l'enseignement fait référence à la fois à la "culture à enseigner", traduisant le choix des pratiques supports et également à la "culture didactique" de l'enseignement, c'est-à-dire le traitement fait de l'activité support par "adapter son enseignement à la nature de ses élèves" (l.2) (Perrenoud, "Préparer au métier d'enseignant", 1998). Lorsque il publie L'éducation physique, civile et morale par la méthode naturelle en 1936, G. Hébert livre la version finale de sa méthode naturelle développée depuis 1903, et traduit alors cette double culture, "à enseigner" et "didactique" en proposant ces exercices naturels et leur "progressivité" visant à "graduer les effets et éliminer les difficultés" (l.8-7) (Villaret et Delplace, "La méthode naturelle ou 'l'école naturaliste' de G. Hébert", 2004). Connaissant... 1/16

ces pratiques enseignées, depuis 1936, les legs d'éducation physique passent d'un élitisme des méthodes à l'instaurer et au développement des pratiques sportives à la fin des années 1950 à une diversification des pratiques supports à partir du milieu des années 1980. Cette évolution des pratiques apparaît alors s'inscrire dans une volonté de faire de la "science [d'EPS] un véritable plaisir et ne jamais être une corvée" (L. Bon) en se rapprochant des aspirations sportives des jeunes (Arnaud, "Quand le sport devient un jeu d'enfant", 2002) dans les années 1960 puis à la recherche d'autres pratiques se développent dans la société (Cunha et Hoibien, "Quelle culture corporelle en France. Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques", 2008). Comment l'évolution de la prise en compte des aspirations des jeunes dans les conceptions et mise en œuvre des legs d'EP s'actualise-t-elle avec l'évolution des aspirations réelles des jeunes? Comment ces pratiques sont traitées en fonction des caractéristiques des jeunes prises en compte?

Le fait que le maître soit appelé par G. Hiebert à "rectifier ou modifier [son] programme aussi souvent que cela est nécessaire, au besoin au cours même d'une séance" appelle à questionner la mise en œuvre des legs d'EP notamment à travers la relation pédagogique qui met en relation le prof et l'élève autour d'un objet d'enseignement (Froissart, "la relation enseignant-élèves en EP", 2012). La relation pédagogique fait alors référence à la "culture pour enseigner" des enseignants qui détermine son adaptation à la nature de ses élèves" (L.?) (Remond, 1998). Selon S. Narsenach, la relation pédagogique se décline en trois types intégrant plus ou moins les aspirations et caractéristiques des jeunes ("Tradition ou innovation en EPS", 1982). Une relation "transmissive" semble alors nier les aspirations et caractéristiques des élèves au profit du savoir, une "relation incitative" vise à orienter les objets d'enseignement vers les aspirations et caractéristiques des jeunes et une relation "appropriative" cherche à mobiliser les aspirations et caractéristiques de l'élève vers la construction des savoirs. Ainsi, la relation pédagogique principale

passage d'une relation transmissive de 1936 à la fin des années 1980 pour tendre vers une pédagogie incitative de la fin des années 1980 au milieu des années 1990 puis à des velléités de pédagogie appropriative encore à développer de nos jours. Lorsqu'Hébert recherche à ce que sa méthode naturelle soit vécue "d'un véritable plaisir" (l.11) et bien adoptée aux élèves" (l.12) en se basant sur la psychologie" (l.14), il se place en rupture avec des pédagogies davantage transmissives de son époque, traduisant sa proximité avec l'école nouvelle et les méthodes actives (Delphae, Georges Hébert, le sculpteur de corps, 2005). Ainsi, comment se caractérise l'évolution de la relation pédagogique depuis 1936 et comment s'exprime-t-elle dans le renouvellement des pratiques afin de prendre en compte les caractéristiques et aspirations des jeunes? Quelles caractéristiques des jeunes participent à la redéfinition de la relation pédagogique?

La population de la jeunesse constitue une catégorie sociale marquant le passage de l'enfance, caractérisée par la dépendance, à l'âge adulte et l'indépendance qui l'accompagne (Galland, Sociologie de la jeunesse, 2004). Cette catégorie de population connaît depuis 1936 un phénomène d'allongement de sa durée à l'origine proche de la période scolaire mais s'étendant désormais de 12 à 25 ans (Galland, 2003). La jeunesse apparaît également comme pluriel traduisant ainsi des caractéristiques en termes d'âges, catégorie sociale au sens disparates important de fait ses aspirations également disparates (Boltanski et Thévenaz, Jeunesse oblige, 2009). Dans le cadre de la conception et mise en œuvre de la légalité, les caractéristiques des jeunes apparaissent appréhendées à travers différents spectres, d'abord médical puis davantage à travers "la psychologie de l'enfant et de l'adolescent" (l.14) qu'Hébert appellera de ses vœux dès 1927 (G. Hébert, "Nidolin Halké-G.", 1927). Ce changement de regard scientifique s'accompagne d'une appréhension de caractéristiques différentes des jeunes ayant divers impacts dans la conception et la mise en œuvre des légalités. Comment cette évolution, du biologique au psychologique, influence-t-elle les conceptions et mises en œuvre des légalités tant dans les pratiques scolaires que dans la relation pédagogique? Comment la diversité de la jeunesse est-elle alors appréhendée?

La diversité de la jeunesse à l'école s'incarne dans les processus de démocratisation du système scolaire. La démocratisation... 3 / 16

du système scolaire par ainsi d'une "démocratisation ségrégative", orientant les élèves selon leur origine sociale dans une "école à deux vitesses" (Prost, Éducation, sociétés, politiques, 1982) à une "démocratisation égalitaire" encore inachevée visant à accroître l'accès à l'école et diminuer le poids des déterminismes sociaux dans l'orientation (Berle, "Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve", 2000). Ce processus de démocratisation s'accompagne alors d'une hétérogénéisation des publics scolaires rendant prégnant la nécessité de prise en compte des caractéristiques et aspirations des jeunes qui se diversifient. Dans quelle mesure cette mutation de la population scolaire est-elle appréhendée dans la conception et la mise en œuvre de la leçon depuis 1936?

À l'aune des propos de G. Hébert, nous montrerons que depuis 1936, la prise en compte des caractéristiques et des aspirations des jeunes tend à se faire de plus en plus prégnante pour chercher à "adopter son enseignement à la nature de ses élèves" (1.2) dans un contexte de démocratisation scolaire entraînant une hétérogénéisation des publics scolaires.

Cela se traduit par une conception de la leçon et d'une culture à enseigner passant d'un élitisme des méthodes à une diversification des pratiques physiques, sportives et artistiques visant à se rapprocher de la diversité des aspirations des jeunes dont le traitement didactique visera à mettre en œuvre une "proximité du travail" et de difficultés adaptées aux caractéristiques des jeunes. La relation pédagogique tend à mettre en œuvre le travail de conception autour d'une transmission à l'élève à une incitation des élèves vers une appropriation des contenus par les élèves.

Cependant, certaines conceptions et mise en œuvre de la leçon apparaissent tantôt avant-gardistes, tantôt plus conservatrices des pratiques majoritaires illustrant l'hétérogénéité de la prise en compte des caractéristiques et aspirations des élèves depuis 1936.

Dans un premier temps, nous montrerons que de 1936 à la fin des années 1950, marquent ^{notamment} un renouvellement des pratiques autour du sport, les conceptions et mise en œuvre de la leçon illustre une prise en compte anecdotique des aspirations de la jeunesse tout en restreignant les caractéristiques des élèves à des variables biologiques orientant les pratiques vers un

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.

électionisme des méthodes mises en œuvre selon une relation transmissive. L'école à deux vitesses abus structurellement classée participe d'une appréhension unique des jeunes.

Cependant, l'intégration de pratiques davantage sportives accompagnées d'une relation pédagogique visant la prise en compte de "la nature de l'élève" (1.2) selon la "psychologie de l'enfant et de l'adolescent" constitue des une forme de rapprochement des aspirations et caractéristiques des jeunes.

Dans un second temps, de la fin des années 1980 marquant la spatialisée officielle de la leçon d'EPS, nous montrons que l'intégration des pratiques sportives tendent à faire de l'EPS "un véritable plaisir", se rapprochant des aspirations des élèves et de leurs caractéristiques en vertu d'une réflexion didactique en cours sur l'objet sportif. La relation pédagogique tend à devenir davantage incitative, prenant en compte les caractéristiques des jeunes dans les disciplines sportives.

Néanmoins, cette hegémonie sportive apparaît en décalage avec certains populations scolaires qui s'hétérogénéise en vertu de la démocratisation passant certains à définir de nouvelles pratiques nuptes et traitement du sport pour prendre en compte les caractéristiques et aspirations des jeunes.

Enfin, de milieu des années 1980, marquant la sortie de l'hégémonie sportive dans les programmes, à nos jours, l'intégration d'une diversité de pratique dans la conception et la mise en œuvre vise à prendre en compte les caractéristiques et aspirations des jeunes en se plaçant au plus près de leurs cultures, toujours plus diversifiés sous d'une pédagogie appropriative. Toutefois, ces velléités institutionnelles peuvent parfois à trouver écho dans les pratiques enseignantes qui peuvent à diversifier l'offre de pratique et à adopter une relation pédagogique appropriative pour prendre

à compte les caractéristiques et aspirations des jeunes.

En plus de constituer l'année d'édikén de l'ouvrage de G. Hébert, 1936 constitue également l'année au pouvoir du Front Populaire qui entame une politique articulant le politique, le social et les loisirs, orienté notamment vers la jeunesse mais qui peinera à frimer l'inertie des méthodes en éducation physique (EP) (Ory, la belle illusion, 1994)

En effet, en 1936, l'EP se trouve sous l'égide des instructions officielles (IO) de 1923 qui comme les IO de 1938, de 1941 et les instructions ministérielles (IM) de 1941 font place à l'éclectisme des méthodes autour de la méthode française. Les IM de 1945 apparaissent les plus révélateurs de cet eclectisme en proposant 3 finalités semblant faire chacune référence à une méthode : la finalité de "correction des attitudes défectueuses" faisant référence à la méthode suédoise (Tissot, L'éducation physique rationnelle, 1922), la finalité de "l'habitude du geste naturel" appelant la "méthode naturelle" de G. Hébert (Hébert, le Code de la pose, 1911) et enfin "l'affinement du geste", appelant la méthode sportive de Bellin du Coiteau (1927). Ces méthodes apparaissent alors structurées de la façon aussi bien qu'ébignée des aspirations des élèves. Des témoignages d'élève, comme N. Thibault, décrivent une leçon structurée en 3 temps : exercice de maintien (méthode suédoise) puis séance de méthode naturelle éventuellement suivie de jeux sportifs selon la méthode sportive, constituant une forme de récompense (Thibault, "cette méthode française que j'ai connue", 1992). D'après ce témoignage, apparaissent bien ébignée des aspirations des jeunes faisant de la séance d'EP davantage "une carrière" qu'un "véritable plaisir" (l.11), surtout concernant la méthode suédoise (abbé, Traité d'EP, 1930) que les élèves trouvent "ennuyeuse à l'excès". En effet, à l'inverse d'Hébert qui s'intéresse plus volontiers à la "psychologie de l'enfant et de l'adolescent", la méthode française repose surtout

sur une appréhension biologique des jeunes en traduit le capus de recherche médical alimentent la discipline et la pratique dans les Instituts Régionaux d'EP (IREP) (Et Borjesson et Dejana, "de l'éducation à l'université", 2005). Cette appréhension biologique vise alors à assurer la "proximité du travail", la gradation des efforts et l'échelonnement de la difficulté afin d'adopter les contenus "à la nature des élèves" en fonction de leur capacité physique supportée en fonction de l'âge et du sexe (Saurin, Vers une EP méthodique, 1965). Ainsi, les pratiques méthodiques autour de la méthode française semble alors éloignée des aspirations des élèves en estimant à la conception et mise en œuvre des pratiques prouvant la forme de "cours" pour les élèves et dont l'adaptation aux caractéristiques des élèves reposent sur leur caractéristiques biologiques essentiellement. Cette appréhension biologique prend particulièrement sens au regard du contexte sanitaire évoqué par le docteur de Sumburg au lendemain de la seconde guerre mondiale décrivant "un pays hanté de débiles pulmonaires, de débiles nerveux, d'apprentis valets" (Cité par Dujon, "la crise des pédagogies capotées", 1981).

La relation pédagogique quant à elle semble tout bonnement nier les aspirations et caractéristiques des élèves en appliquant une pédagogie transmissive. En effet, le Règlement Général d'EP de 1925, rejubilé encore des pratiques en 1936 fait écho à des commandements visant à diriger le leçon : "Garde à vous ! En position ! Attention ! Conscience ! Cerveau !". Plus encore, des témoignages de professeur dans les années 1930 et 1940 expriment cette relation à la fois distanciée et de subordination entre maître et élèves (Lefranc, Le prof de gym, 1952). Le type de relation pédagogique apparaît alors dominante dans les années 1930 à 1950, traduisant l'absence de rectification ou de modification "au cours même d'une séance" pour mieux adopter les contenus aux caractéristiques des élèves (Goulet, "les pratiques enseignantes en EPS : une facette mal connue de l'histoire de l'EPS", 2012). La conception pensée a priori par les méthodes ne subit donc que peu de distorsion dans la mise en œuvre de la leçon, traduisant d'une prise en compte faible de "la nature des élèves" en termes de caractéristiques et d'aspirations. Cette pédagogie transmissive s'inscrit alors dans la conception de l'enfant à cette époque, perçu comme "passif, silencieux, réceptacle à normaliser" (Gleyse, "de l'enfant à l'élève", 2004).

Le modèle de pratique et de relation pédagogique apparaît alors

chient avec une "école à deux vitesses" opposant primaire et secondaire (Prost, Éducation, société, politique, 1992). Ainsi, l'école apparaît nier les aspirations et caractéristiques des élèves du primaire, ramis à une "gymnastique poussiéreuse", là où les élèves du secondaire éprouve le sport et certaines responsabilités dans le domaine extra-scolaire (Fahure et Array, "l'engagement de élèves en EPS depuis 1880", 2018). La prise en compte des caractéristiques et aspirations des élèves apparaissent alors relayé en dehors des murs de l'école jusqu'à la fin des années 1950.

Cependant, l'émergence des procédés sportifs apparaît contribuer une forme d'école aux aspirations des jeunes. En effet, d'après R. Herr et les témoignages d'enseignement recueilli, les jeunes sont désireux de pratiquer du jeu sportif et certains prof apparaissent disposés à les faire pratiquer sous les D7 de 1945 (Herr, Les textes officiels et l'histoire, 1993). De plus, ces procédés sportifs apparaissent pénétrer le lycée dès 1934 et la création du Brevet Sportif Populaire (BSP) puis en 1941 avec l'épreuve facultative d'EP au baccalauréat. Le BSP, contribue alors un véritable "parrainat" à la pratique sportive de masse et connaît un fort succès dès sa création avec 500 000 inscrit et 100 000 brevets distribués dès 1937 (Ory, 1994). La pratique des sports collectifs pénétre même les lycées de jeunes filles dès les années 1930, illustrant les prémices d'une prise en compte des aspirations des jeunes (Naudy, "L'emploi des 2h d'EP dans les lycées de jeunes filles", in Lakout, 1930).

Concernant la relation pédagogique, G. Hébert apparaît comme protagoniste important de l'éducation nouvelle en militant dès 1907 (L'EP raisonnée) pour l'intégration des méthodes actives prenant en compte la psychologie de l'enfant et de l'adolescent et abandonnant l'EP comme une question d'ordre pédagogique et non pas physiologique, encore moins médicale (Hébert, Pédagogie Halk-lé, 1927). Membre des fondateurs de l'université nouvelle, il s'inscrira dans le développement des méthodes actives à l'instar de Gisel (Les bases psychologiques de l'EP, 1935), directeur de l'ENEP de 1936 à 1938. Ces méthodes actives visant à prendre en compte les aspirations de l'élève, notamment autour du "plaisir" et ses caractéristiques à travers une pédagogie appropriée apparaissent alors se développer dans les années 1930 et 1940 à travers l'émergence des recherches en psychologie notamment (Savoie, L'éducation nouvelle : de son essence à son impossible pérennisation "l'ach"). Toutefois, .8./16.

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.

ces initiatives autour des pratiques sportives et de l'éducation nouvelle visant à prendre en compte les caractéristiques psychologiques et aspirations des jeunes en termes de pratique apparaissent mineures jusque dans les années 1950.

En effet, la fin des années 1950 connaît une officialisation de la sportivité de la leçon dans les textes officiels qui semblent ainsi rapprocher la conception de la leçon autour des aspirations des jeunes tout en dirigeant de mise en œuvre visant la prise en compte de la diversification des jeunes en vertu de la démocratisation à l'œuvre à partir de Berthoin.

En effet, l'intégration des pratiques sportives au cœur de la leçon nous semble constituer un facteur de prise en compte des aspirations de la jeunesse autour du sport, à l'heure de la "première sportivisation" de la société avec un nombre de pratiquant passant de 2,5 millions à 4,8 millions entre 1958 et 1968 (Chauvelat et Tétart, "La première sportivisation", 2007). La politique hygiéniste menée par circulaire apporte alors progressivement le sport dans la leçon d'EP à travers la circulaire de 1961 qui remplace la 1/2 journée de plein-air par la demi-journée de sport puis la circulaire de 1962 qui organise l'initiation, l'entraînement et la compétition sportive en EP. Les IO de 1967, en partie définies sous Hergoz témoignent de l'implication du sport en lui accordant de 65% à 85% de temps de programmation en fonction du niveau scolaire et du sexe. Par ailleurs cette intégration du sport semble constituer un pas vers la prise en compte des aspirations des jeunes, la "culture didactique" relativement faible de la coopération par sport à cet objet tend à freiner cette prise en compte des aspirations de la jeunesse autour du jeu sportif et plus encore des caractéristiques des jeunes vis-à-vis de ces pratiques. Le sport est alors enseigné de manière

méthodique, analytique et techniciste, au sens d'une reproduction de geste (Gavarrino, "la technique maudite", 1979). En prouvant cette forme, il ne s'éloigne guère des méthodes en termes de "plaisir" éprouvé dans la pratique. Le volley-ball illustre ceci dans les années 1960, où les publications dans la revue EPS sont monopolisées par des entraîneurs nationaux présentant des exercices tendant "à conduire une leçon d'enfants comme une leçon d'adultes" (Bezye in Attali et Saint-Martin, À l'école du sport. Épistémologie des savoirs corporels en EPS depuis le XIX^e siècle, 2014). Carnigol, entraîneur de sélection national publie par exemple un article dans la revue EPS hautement techniciste : l'apprentissage des techniques devrait se précéder aux jeux auquel aspire les jeunes (Carnigol, "Volley-Ball", 1961, revue EPS). Au cours des années 1970 et 1980, l'enseignement des techniques connaît un enrichissement didactique visant à centrer l'activité sur le jeu sportif autour "d'une proximité du travail" plus proches des caractéristiques et aspirations des élèves, à travers le "volley-rebond" développé en 1980 (Pommier, "Le volley-rebond", 1980, Revue EPS). Ainsi, à l'instar des craintes émises par Hibert dans L'EP contre le sport (1925), l'intégration des contenus sportifs illustre que "le sport peut être éducateur en bien ou en mal selon le pays dans lequel il est conçu et réalisé" (Hibert, 1925). Le développement de l'enseignement du sport et de sa conception s'appuiera alors sur les travaux en psychologie piagétienne notamment pour se rapprocher des caractéristiques des jeunes en termes de niveau de pratique. Robert Tirard illustrant parfaitement un recours à la psychologie (Froissart, in Attali et Saint-Martin, 2014) au cours des stages Danyca Baquet.

La relation pédagogique accompagnant l'émergence des pratiques sportives apparaît toutefois moins radical en demeurant autour d'un style pédagogique plutôt transmissif dans les années 1960 et 1970 pour tendre vers une relation pédagogique davantage appropriée (Ginet 2012). En effet, l'intégration du sport, sur sa forme techniciste décrite plus haut, ne masque pas la faiblesse du renouvellement pédagogique (Attali et Saint-Martin, "L'intégration du sport dans la leçon d'EPS dans les années 1960", 2010). En effet, la dimension techniciste tend à

contenir la relation pédagogique autour d'une relation transmissive visant à corriger le geste. La technique ^{spatiale} apparaît alors plus que jamais comme outils de quadrillage et de contrôle du corps des élèves (Vigarello, Le corps redressé, 1978). Cette relation pédagogique transmissive s'illustre à travers les conceptions de la technique véhiculée dans les revues professionnelles présentant 69 articles sur 72 abordant la technique comme reproduction parfaite d'un geste de 1963 à 1984 (Boure, "les conceptions de la technique dans les sports de raquette", 2/12). La relation pédagogique apparaît peu empreinte des caractéristiques des jeunes dans la mise en œuvre de la leçon en termes d'échelonnement de difficultés chez Hübner. Les caractéristiques motrices des élèves ne sont alors appréhendées qu'au spectre de la gestuelle experte. En dédiant la technique au service d'une finalité plus large, la relation pédagogique semble plus incitative en réfléchissant à une progressivité à partir de l'analyse des comportements des élèves en situation. Ce type d'approche développée dans les stages Paucier Bequet vise à partir des caractéristiques de l'élève dans l'activité observée par l'observateur pour en déduire des contenus pour l'élève (Résumés FSST de 1967). Cette observation de l'élève fait écho à Georges Hübner dont la méthode se base sur l'observation pour viser une théorisation de la pratique à partir de l'activité réelle du sujet (Vilant et Delplace, 2004). Cette prise en compte des caractéristiques des élèves dans la conception des contenus et de la relation pédagogique, s'appuie sur l'évolution de la place des jeunes dans la société. En effet, suite au "Baby-boom" des années 1940-50, les moins de 16 ans dans les années 1960 représente 25% de la population (Sinelli, Les baby-boomers, 2003). Cette population grandissant en nombre s'accompagne d'une diversification précoce des jeunes accompagnés d'un début de prise en compte de cette jeunesse, notamment par les pouvoirs publics (Lauré, Les jeunes, questions de société, questions de politique, 2007). Ce contexte s'accompagne d'une démocratisation du système scolaire qui, de Berthoin (1959) à Haby (1975) en passant par Capelle-Fouchet (1963), participe à une hétérogénéisation des jeunes, de leur caractéristiques et aspirations, au sein d'un système scolaire proprement unique (Lobet, Antan et maintenant 1968, la pédagogie en question. Le collège d'Amiens, 2008). Cette diversification rend ainsi nécessaire une réflexion pédagogique autour des contenus et modalités de transmission du savoir qui s'opère jusqu'au milieu des années 1980.

Par ailleurs, cette diversification du public caractéristique d'une unification autour de l'objet sportif s'accompagne d'inégalités

en vertu d'un manque de prise en compte des caractéristiques des jeunes (Attali et Saint-Paulin, 2010). C'est notamment le cas des filles pour qui la spatialisée de la leçon s'accompagne d'une augmentation de leur dispersion de 1961 à 1966 là où celle des garçons diminue (Attali et Saint-Paulin, 2010). Face à cela, certains concepteurs et conceptes comme Claude Pujade-Renaud cherchent à développer des pratiques questionnant le modèle spatial pour s'adresser aux élèves plus éloignés de ce dernier. Le courant de l'expression corporelle vise en effet à questionner le modèle de spatialisé par favoriser l'expression d'une "motricité pulsionnelle" et créatrice autour de la danse, du mime, du théâtre (Pujade-Renaud, Expression corporelle, langage du silence, 1974). Cette diversification dans la conception de la leçon s'accompagne d'une prise en compte prioritaire des caractéristiques des jeunes en adoptant une pédagogie "appropriée" à l'enseignement n'est qu'un "catalyseur-animateur" de la leçon, laissant place à la créativité de l'élève. Toutefois, ce courant restera marginal au départ dans la conception, se le réappropriant ou le didactisant, en faisant un nouveau support de techniques à transmettre aux élèves, de fait plus éloignés de leur caractéristique et aspirations (Lemerle, in Attali et Saint-Paulin, 2014) -

Le milieu des années 1980 constitue un point de bascule dans la prise en compte des caractéristiques et aspirations des élèves notamment autour de réformes Savary visant à placer l'élève au centre du système scolaire, rappeler par la loi Jospin de 1989 et dont les IO de 1985 marquent une bascule concernant la conception et mise en œuvre de la leçon.

Concernant la conception de la leçon à travers les pratiques, les IO de 1985 intègrent les activités d'expression ^(APEX) et les activités physiques de pleine nature (APPN), entraînant la diversification des pratiques en EPS. L'intégration des APPN constitue une forme de prise en compte des aspirations des jeunes délaissés, ces derniers les nécessitant depuis les années 1970 (Cunha et Mainier, 2008). En visant l'adaptation à un environnement incertain, ces derniers peuvent constituer une forme d'écho à la méthode naturelle de G. Hébert, sans pour autant s'y apparenter. Concernant les APER,

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.

elles fait davantage écho à une prise en compte, encore une fois, délayée, des aspirations des filles visant à adopter les pratiques à un public scolaire mixte (Ottolatti-Pazzanella et Liotard, "L'apprentissage du genre en EP", 2012). Les programmes de 1988 intègrent quant à eux les activités spatiales de développement et d'entretien de la personne (MSDEP) visant à répondre à un impératif social de gestion de son corps et de son capital santé prégnant depuis les années 1980 (Travaillet, "Sociologie des pratiques d'entretien du corps", 1998). Ainsi, depuis le milieu des années 1980, l'EPS connaît une diversification de pratiques intervenant dans la conception des leçons visant à prendre en compte les aspirations en termes de pratiques physiques, spatiales et artistiques des élèves. Plus encore, la mise en œuvre de ces pratiques visent à se rapprocher au plus près des aspirations et des caractéristiques des élèves, notamment en termes de culture afin de faire de la "séance [...] un véritable plaisir". Ainsi, la mise en œuvre ^{des pratiques} s'appuie dans les années 1990 sur les caractéristiques de l'élève en termes d'apprentissage moteur s'appuyant sur l'envie du cognitivisme dans les STAPS, incarnée par Favre (Apprentissage moteurs et difficulté de la tâche, 1990) ou Zurek (L'emport et le sport, 1987). Puis les caractéristiques culturelles des élèves sont intégrées dans des réflexions autour d'un "trac culturel" visant à prendre en compte la culture des jeunes (Travert et Thorne, "Vers une éthno-pédagogie", 2003) pour enfin s'intéresser à l'expérience subjective et individuelle pour appréhender les caractéristiques de l'élève (Siève et Terré, L'EPS du déclarer, 2016). Le processus de prise en compte de la singularité de l'élève s'appuie sur les velléités d'une démocratisation égalitaire formulée par A. Savary et la création des Zones d'éducation Prioritaire (ZEP) en 1981, la loi Jospin constitue une réforme majeure visant une réflexion pédagogique pour "mettre l'élève au centre de l'école" (amorce de la loi Jospin) et

ce notamment à travers une déconcentration via la création du projet d'établissement visant à faire de l'établissement la cellule de l'enseignant pour s'adapter aux caractéristiques du public. Ces volontés politiques transparaissent jusqu'à nos jours notamment à travers la présence d'un contrôle continu dans les épreuves du Brevet (Programmes 2015) et du Baccalauréat (2019) qui amène la nécessité d'une adaptation du système scolaire et de ses certifications aux caractéristiques du public.

Les mises en œuvre de la loi tendent également à se rapprocher des caractéristiques des élèves en tendant vers une pédagogie appropriative. La loi de 1985 mentionne ainsi pour la première fois la question de l'atteinte de l'autonomie pour les élèves depuis 1936. De plus, dans la perspective d'adapter son enseignement à la nature de ses élèves, l'enseignement est amené depuis les années 1980 à mettre en place une évaluation formative, visant à déterminer le niveau des élèves en cours de formation (Nérard et Passerach, "L'évaluation formative", Rapport INRP, 1988). Cette évaluation devient également formative en 1990 visant à impliquer l'élève dans son évaluation et à formuler des projets par lui-même, adaptés à ses caractéristiques et aspirations (Nunziati, "L'évaluation formative", 1990). L'intégration des ASDEP, puis Compétence culturelle 5 puis Champ d'apprentissage 5 (CAS) illustrent également ce passage à des pédagogies appropriatives : l'élève doit ainsi choisir son mode d'entraînement et mesurer sa place en autonomie. Ainsi, la relation pédagogique semble s'hybridiser depuis le milieu des années 1980 visant à prendre en compte les caractéristiques et aspirations des jeunes, en les incluant dans leur processus d'apprentissage.

Néanmoins, il semble que la diversification des pratiques n'opère de la conception de la loi visant à s'adapter aux aspirations et caractéristiques des jeunes pour le moment. En effet, il apparaît

qu'aujourd'hui encore, les pratiques sportives soient polarisées par les activités spatiales traditionnelles du CA 1 et CA 4 représentant respectivement 25% et 40% de la programmation de l'Académie de Caen en 2012. Plus encore, en 2006, plus de 60% des enseignants ne se disaient pas prêts à modifier le fondement d'une activité culturelle pour l'enseigner (Enquête DEPP in Carboz et Hébrion, 2008). Ce constat est d'autant plus prégnant en milieu défavorisé où les enseignants ne pratiquent que très peu les APPN au profit de sports plus traditionnels (Poggi, "L'illusion d'une culture capotelle commune, 2002"). Cette polarisation sportive tend également à dévaloriser la réussite des filles avec des résultats inférieurs au baccalauréat d'EPS (Vigneron, 2008) ou encore une perception de tâches moins adaptées à leurs caractéristiques (Pétiot et Desbriens, "L'expérience individuelle des filles et des garçons en EPS", 2011). Ainsi, il semble que la prise en compte des caractéristiques et aspirations des élèves fasse encore défaut, et rendant par là-même une démocratisation rétrospective illusoire.

Ces constats sont également présents dans la relation pédagogique qui peine la plupart du temps à devenir appropriatif (Reeve, "Why teachers adopt a controlling motivational style", 2012). L'auteur propose trois pistes explicatives intégrant les attentes de résultats demandées par la société et les parents ainsi que leurs attentes du rôle de professeur. Il recense également les croyances des enseignants en l'efficacité d'un style contrôlant. Enfin, la parenté des élèves constitue le troisième facteur faisant obstacle à la mise en place d'une pédagogie appropriative. Ce constat est encore une fois exacerbé dans les milieux défavorisés où les enseignants adoptent plus souvent une pédagogie transmissive (Poggi, 2002). Ainsi, la relation pédagogique apparaît également constituer un obstacle dans la prise en compte des aspirations des jeunes et de leurs caractéristiques qu'un style appropriatif lors de la mise en œuvre de la leçon pourrait faciliter.

Pour conclure, nous avons souhaité montrer que la prise en compte des caractéristiques et des aspirations des jeunes tend à se faire de plus en plus prégnante dans la conception et la mise en œuvre de la leçon appréhendable au regard des pratiques d'enseignement et de la relation pédagogique instaurées. La diversification des pratiques

supplément de la leçon tend à la riposte de la leçon d'EP un "véritable plaisir" pour l'élève, faisant écho aux aspirations du jeune, et, associée à une réflexion didactique de plus en plus proche de l'élève qui tend à prendre en compte ses caractéristiques biologiques puis psychologiques et enfin culturelles et sociales voire singulières. Le passage de pédagogies transmissives à appropriatives voire incitatives tendent à placer l'élève et ses aspirations et caractéristiques au cœur de la conception et mise en œuvre de la leçon.

Cependant, si certains avant-gardistes entament des réflexions sur l'éducation à venir, dérangeant ainsi les pratiques dominantes en termes de prise en compte des caractéristiques des élèves et de leurs aspirations, la période plus récente s'accompagne également de pratiques minoritaires qui peinent à intégrer les caractéristiques et aspirations des élèves à la leçon d'EPS.

Pour finir, il nous semble pertinent de questionner la quête de prise en compte des caractéristiques et des aspirations singulières des jeunes. D. Delignières, ancien directeur de la CSD interroge à ce titre la nécessité de se plier aux desirs des jeunes et lui préfère l'intégration raisonnée de pratiques et finalités jugées utiles et profitables à la définition d'un projet de société (Delignières, "Le sport et l'EPS. peut-il enlever le 5 de l'EPS", 2016). Plus encore, il nous semble impératifs d'exercer une vigilance par rapport à la prise en compte des caractéristiques et aspirations des jeunes dans l'enseignement qui risque "d'enfermer l'élève dans sa communauté d'appartenance". La prise en compte de la singularité des élèves doit donc se faire au service de la réduction des inégalités nécessitant une vigilance pour ne pas les renforcer.