

17.5 / 20

Epreuve : 101 Matière : 0456 Session : 2020

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.

D'après Brohm, la mythification des STAPS "repose aujourd'hui sur la mythification du sport et de ses parrains capitalistes" (Brohm, "La théorie critique du sport", Revue STAPS, 126, 2019), soulignant l'importance qu'il faut, selon lui, accorder à l'analyse des valeurs dominantes véhiculées par le sport. D'autre part, les enseignants d'EPS sont tenus de développer chez leurs élèves un regard critique vis-à-vis du spectacle sportif (Programmes Lycée Général et Technologique, 2019). Au regard de ces propos, peut-on dire que la conception et l'organisation des pratiques physiques scolaires proposées en EPS depuis 1936 ont participé de l'incorporation de valeurs dominantes" (Lefèvre, 2000, lignes) ?

La position exprimée par Lefèvre ("Corps baroque et éducation scolaire", 2000) est de questionner la finalité derrière la conception de l'Éducation physique et sportive (EPS) à l'œuvre aujourd'hui. En effet, tout au long de l'histoire, l'éducation physique s'est inscrite dans le système scolaire français pour des finalités bien précises et régulièrement remises en question (Armand, Le corps en mouvement, 1981). L'objectif affiché de citoyenneté de 2018 "L'EPS vise à être pour un citoyen" ne renvoie sans doute pas à la même conception de l'enseignement que l'objectif hygiénique de 1945 "L'EPS s'assure avant tout du développement normal de l'enfant" (Instructions Ministérielles, 1945). Lefèvre soutient que la conception des pratiques physiques scolaires proposées s'inscrit en continuité des enjeux sociaux et des valeurs dominantes dans le monde du travail de l'époque (Lefèvre, Archéologie de la cosmogonie d'un champ, 1993). Mais dans quelle mesure cette finalité sociale attribuée à l'EPS se répercute-t-elle dans la conception et l'organisation des pratiques proposées en EPS ?

Les pratiques physiques proposées renvoient à des pratiques sociales de référence, parmi lesquelles des choix sont retenus par les législateurs afin de définir celles qui intégreront l'École (Fouquet, École et Culture, 1989). Or, les pratiques de 1936 ne sont pas celles de 2020, de la "gymnastique pourrisseuse" (Armand, 1989) aux activités physiques sportives et artistiques (APSA), les choix différenciant. L'intégration du sport sportif et son utilisation par les enseignants nécessite donc d'être réfléchi au regard des finalités de l'EPS et des alternatives disponibles. En effet, si les activités physiques de pleine nature (APPN) sont aujourd'hui pratiquées par la moitié des français actifs (Baromètre national du sport, 2018), pourquoi sont-elles si peu enseignées (Combar et Hottier, "Quelle culture corporelle à l'école", 2009) ? Est-ce un choix culturel des législateurs vis-à-vis des finalités de l'EPS ? Ou est-ce lié à la conception des

...1.1.8..

pratiques physiques à proposer ^{en EPS} pour les enseignants ?

Si il est nécessaire d'interroger les finalités et choix effectués par les législateurs depuis 1936, ces réformes s'actualisent dans des pratiques enseignantes (Brot, Du changement à l'école, 2013). Or, les pratiques enseignantes, l'organisation qu'elles proposent est à envisager dans la pluralité, à la fois diachronique et synchronique (Gonnet, Les pratiques des enseignants dans le secondaire, AFRAPS, 2012). Ainsi, la relation que l'enseignant propose à l'environnement des élèves peut confirmer ou infirmer l'affirmation d'une "domestication" à travers un réseau de normes répressives et au morales ("ligne 2"). Vigarello (Le corps redressé, 1978) soutient que les "interdits très précis" en EPS au cours de la première moitié du ^{XIX} siècle servaient à "quadriller les corps". Foucault montre par ailleurs que l'École renvoie à un véritable "dispositif panoptique", qui contrôle la relation à l'espace et au temps de ceux qui la fréquentent (Surveiller et punir, 1975). Des commandements présents dans les Instructions officielles de 1938 sur le silence et les déplacements des élèves à l'"autorité-dialogue-contribution" de Tarré (L'engagement des élèves en EPS, 2018) peut-on dire que la mise en œuvre et l'organisation des pratiques physiques scolaires proposées se sont éloignées d'un "réseau de normes répressives" ?

Au-delà des pratiques proposées en EPS, l'organisation des pratiques renvoie à une dialectique entre tradition et innovation (Chobaux, 1957) dans la manière dont les enseignants se saisissent des APSA. En effet, il nous faudra envisager dans quelle mesure les pratiques renvoient à une "relation à l'espace" et à des "codes" constituant une réelle innovation ou s'inscrivant dans la tradition des conceptions de l'EPS (Cleyse, Taïre la chose et dire les mots, 2003). Lefèvre (2000) critique le système scolaire français en affirmant que les relations à l'environnement de l'élève s'inscrivent dans un réseau de normes servant l'incorporation des valeurs dominantes. Les innovations en EPS se sont-elles construites en opposition à ce réseau normé ? Faudrait-il considérer la tradition de l'EPS comme étant l'affirmation d'une discipline qui cherche à libérer les corps plus qu'à les quadriller ?

Nous montrerons que l'affirmation de Lefèvre de l'objectif d'incorporation des valeurs dominantes a été relativement dominant depuis 1936 dans la conception et l'organisation des pratiques physiques scolaires proposées en EPS. En effet, le choix des pratiques et leur mise en œuvre répond aux finalités de l'EPS décidées par les législateurs en fonction de l'usage social dominant de l'époque, méritant alors l'incorporation des valeurs ^{dominantes}. Toutefois, les enseignants possédant une certaine liberté pédagogique, de nombreuses innovations et alternatives s'opposent à la domestication des corps ont pris place en EPS.

Dans un premier temps, nous montrerons que l'affirmation de Lefèvre est dominante pour une finalité hygiénique au travers de méthodes gymniques de 1836 à la fin des années 50. Cependant, des enseignants proposent dans le cadre de l'École Nouvelle une autre conception et organisation des pratiques physiques, servant des finalités plus émancipatrices au travers de méthodes actives.

Dans un second temps, nous montrerons que l'affirmation de Lefèvre reste dominante pour une finalité de performance avec les méthodes sportives en EPS des années 1960 aux années 1980. Toutefois, des alternatives sont proposées au niveau de l'organisation et de la conception des pratiques physiques à travers le courant de l'expression corporelle et l'émergence des APPV.

Dans un troisième temps, nous montrerons que l'affirmation de Lefèvre continue d'être pertinente pour la finalité citoyenne viciée à travers les APSA depuis les années 80. Cependant, l'attention portée de plus en plus sur l'expérience de l'élève est une finalité d'émancipation qui s'oppose au quadrillage des corps.

Au cours de cette première partie, nous allons donc montrer que l'organisation et la conception des pratiques en EPS sont un objectif hygiénique de civilité du corps de 1836 à la fin des années 1950. Effectivement, pour la première moitié du siècle, l'enjeu social majeur auquel ont eu à faire face les législateurs de l'EP fut la question de la santé, abordée sur un plan principalement physiologique (Fanché et Orthous, EP et santé au XIX^e siècle, 1939). Suite aux deux guerres mondiales, l'inquiétude de survie sanitaire des populations pousse les législateurs à concevoir une éducation physique ingénierie (Coul, Histoire de l'ingénierie en France, 1938), avec la mesure comme repère principal. Ainsi, les Instituts Régionaux d'EP (IREP), créés en 1927, forment les professeurs d'EP au sein des facultés de médecine, où sont enseignés de l'anatomie et de la physiologie notamment (Hugedot, Panorama synthétique d'une construction dynamique", 2020). Les professeurs d'EP sont ainsi formés à concevoir les activités physiques à propos au regard des bénéfices anatomiques et physiologiques qu'elles permettent. Dans ce cadre, les méthodes gymniques néo-sciottaise et française sont valorisées pour l'EP scolaire dans les Instructions Officielles de 1938 et 1945. Cette perspective hygiéniste se perpétuera au cours des années 1960 et 1970, notamment sous l'impulsion de Pierre Sourin, directeur du CREPS de Bordeaux à l'époque, qui publie Vers une EP méthodique en 1969. La conception de l'EP que l'on retrouve dans ce livre et dans les IO de 1959 est ainsi celle d'une EP qui afin de viser la santé de tous, doit réguler les mouvements des élèves et leur éviter la pratique sportive, qui pousse à l'excès. Nous retrouvons ainsi la domestication du corps à travers un réseau de normes, de codes, que critique Lefèvre en 2000.

De plus, sous Vichy, la jeunesse est appréhendée comme à redresser, sur les plans physiques et moral (Halb, Les Jeunes et la politique de Vichy, 1996) et les IO de 1941 s'inscrivent dans cette vision. Les filles et les garçons n'ont pas les mêmes interdits, et si les IO de 1944 visent le développement physique et moral par la méthode naturelle pour les garçons, les filles font une heure d'EP en moins, remplacée par de l'enseignement ménager (Gay-Lescot, EP et sport sous Vichy, 1958). L'incorporation des valeurs est explicite dans le changement de devise nationale, avec Travail,

Famille, Patrie", le gouvernement pétainiste cherche à inculquer une idéologie fasciste valorisant le travail pour les hommes et le rôle de mère à la maison pour les femmes (Macl-Dreyfus, Vichy et l'éternel féminin, 1988). L'EPS est ainsi conçue et organisée sous Vichy pour l'incorporation de valeurs définies par le législateur, au travers d'un réseau de normes répressives et morales s'illustrant dans les pratiques physiques proposées. L'affirmation de Lefèvre de domestication des corps pour un objectif de "activité du corps" est alors dominant dans la conception et l'organisation des pratiques physiques scolaires proposées en EPS de 1936 à la fin des années 50.

Cependant, des alternatives existent au travers du courant de l'Éducation Nouvelle, proposant au contraire une approche des corps libres et d'interdits très limités. En effet, des conceptions tels que Ernest Loisel participent à la proposition de méthodes plus actives, moins transmises (Gleyse, "Taïse la chose et dire les mots", 2003). Loisel exercera ainsi à la tête de l'ENEP à partir de 1935, formant les futurs enseignants d'EP à l'importance de l'activité de l'enfant. On retrouve d'ailleurs son influence dans les JD de 1936 qui stipulent qu'il y a beaucoup à tirer de l'Éducation Nouvelle". La création des CETEA, centre de formation aux méthodes actives, en 1937 aux portes de l'Éducation Nationale, participe aussi d'une alternative possible à l'unique transmission de contenus hygiéniques, quel côté par Frost, 2013) souligne qu'à cette époque "un vent de liberté a soufflé sur nos classes". L'influence de la conception active de l'EP proposée par Loisel "L'activité de l'enfant doit guider l'enseignement" continuera d'influer l'organisation des pratiques physiques proposées en EPS au travers d'Yvonne Suvrel, directrice de l'ENSEP jeunes filles jusqu'à la fin des années 60 (Gleyse, 2003). De plus, le sort de la Seconde Guerre mondiale s'illustre par une émergence des sciences humaines et sociales en société ainsi qu'en EPS (Villaret, 2014), dans une méfiance vis à vis de l'unique référence médicale ayant servi à justifier les idéologies fascistes. La psychopédagogie prend ainsi de l'importance au CAPETS et dans les formations, et participe de l'évolution du rapport aux corps et de l'organisation des pratiques proposées en EPS. Ainsi, Aubert propose de s'attacher à l'envie de jeu des élèves pour leur faire commencer à pratiquer le rugby (Aubert, "Rugby: moyens d'intéresser les jeunes", Revue EPS n°2, 1950). Ces pratiques sportives font ainsi une apparition progressive en EPS, notamment suite au décret du 25 mars 1950 qui instaure les trois heures hebdomadaires à l'association sportive dans les obligations enseignantes (AHO et Saint Martin, Communication AEEPS, 2015). L'affirmation de Lefèvre de la relation de l'élève à son environnement comme s'inscrivant dans un réseau de normes répressives est alors à nuancer pour cette période, l'École Nouvelle et l'introduction timide de pratiques sportives participant à inscrire les pratiques physiques scolaires proposées en EPS dans un réseau de contraintes moindres.

À partir du début des années 1960, les pratiques sportives deviennent dominantes dans le champ des pratiques physiques proposées en EPS, mais l'affirmation de Lefèvre d'incorporation des valeurs dominantes reste majeure jusqu'à la fin des années 1980. En effet, nous montrerons dans cette seconde partie que l'ancien social se transforme pour devenir centré sur la performance, le quadrillage des corps au travers de relations aux autres, à l'espace et au temps restera de mise par l'intégration de pratiques sportives compétitives. Avec le passage à la V^e République, l'État, sous le gouvernement de De Gaulle, entreprit une vaste politique visant à redynamiser la performance de l'économie française (Ber-néon, La France de l'expansion, 1978), ainsi qu'à redorer l'image du pays à l'international.

Epreuve : 101 Matière : 0436 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'éducation physique et le sport font partie intégrante de cette politique ambitieuse (Tassin, L'élan gaullien, 1933), et M. Herzog, en charge de l'EPS et des sports vise à développer la pratique sportive du plus grand nombre afin d'en extraire quelques champions qui feraient rayonner la France (Attali et Saint Martin, "La genèse de l'EP est-elle une réalité historique", 2004). Il rend ainsi l'EPS obligatoire au baccalauréat en 1953, transforme la demi-journée de plein-air en demi-journée de sport en 1961, et publie de nouvelles Instructions officielles en 1967. On retrouve dans ces différentes mesures une conception des pratiques si proposées en EPS se limitant au sport, dans un but d'acquisitions techniques pour viser la performance. De nombreux enseignants d'EPS s'inscrivent dans cette visée performative et techniciste, comme Blois, qui propose dans la revue EPS une analyse chronophotographique en gymnastique ("Roubarre avant aux barres parallèles", Revue EPS, 1964) ou Fleury et Gerstner qui analysent la réception du ballon comme nécessitant des corrections au niveau des phalanges des élèves (Cahiers techniques de l'INS, 1959). De cette manière, la conception valorisée est proche de celle à l'œuvre dans le milieu fédéral (Stathos, Technique du volleyball moderne, 1963). Or cette conception se traduit au niveau de l'organisation des pratiques par des choix d'apprentissage normés, où les élèves sont corrigés par rapport à la technique à reproduire (Attali, "Le handball : invention d'un sport scolaire", 2014). De plus, leur relation au temps, au son et à l'espace est contrainte par des situations décontextualisées de répétition, sans interactions pour de nombreux enseignants (Attali et Saint Martin, "La genèse des sports collectifs en EPS", 2006). Mais si ces pratiques s'inscrivent dans un véritable culte de la performance pour certains (Ehrenberg, Le culte de la performance, 1981), pour d'autres les pratiques sportives sont un moyen non pas pour performer mais pour se libérer. Ainsi, le FSGT et la Tentative du Manifeste au SNEP défendent la diffusion de pratiques sportives dans une optique guidée par le matérialisme dialectique. Proches du Parti Communiste Français, ces acteurs de l'EPS comme R. Pérois et Y. Adam souhaitent que les pratiques sportives, en tant qu'objets culturels, puissent servir à l'émancipation des élèves populaires de leur domination actuelle. Nous voyons ici que la conception des pratiques physiques proposées diffèrent, mais leur organisation, la mise en œuvre de cette conception sur le terrain reste similaire avec une référence à la technique sportive. Les débats suscités par cette conception du sport de l'enfant porté par Nérand serviront toutefois à passer la focale de la technique uniquement à l'intégration de l'enfant dans la réflexion autour de l'organisation des pratiques en EPS. Nous voyons donc que l'affirmation de l'élève autour d'un "réseau de normes morales" perpétue sa domination dans les conceptions et l'organisation des pratiques physiques scolaires proposées en EPS, même si certains acteurs au sein de cette mouvance sportive visent une émancipation des individus.

Cependant, d'autres acteurs de l'EPS s'opposent à cette mouvance sportive et s'attachent à proposer une conception et une organisation des pratiques physiques en EPS plus libres, porteur de réflexions philosophiques autour du rôle de l'éducation vis-à-vis de l'émancipation de l'enfant (Sartre, L'existentialisme est-il un humanisme?, 1946), certains enseignants rejettent la technique sportive, qu'ils considèrent comme aliénante, domestiquant le corps (Bernard, Le corps, 1972). Ainsi, Claude Pujade-Renaud propose une conception et une organisation des pratiques radicalement différentes avec de l'expression corporelle. Cette pratique, contrairement à l'organisation des cours de l'EPS sportifs de l'époque, est mixte (Férez, 2014) et conçoit un rapport à l'espace et au temps comme "à construire" et non "à reproduire" (Pujade-Renaud, Expression corporelle, Langage du silence, 1974). Ainsi, le courant de l'expression corporelle, diffusé aussi par le GREC à Toulouse se place en rupture d'un modèle idéologique normatif dominant à l'époque (Morales et al, 2019). En terme de choix des pratiques toutefois, ces acteurs ne se réfèrent pas à des pratiques culturelles, à des référents suffisamment partagés, pour qu'elles fassent echo dans la profession (Froimont et Lemannier, "Une révolution artistique manquée?", 2020). Les tenants de la pratique de l'expression corporelle défendent ainsi une conception et une organisation des pratiques physiques en EPS qui vise à s'opposer à l'incorporation de valeurs dominantes, mais peinent à diffuser ces pratiques dans la profession (Morales et al, 2019).

De plus, d'autres acteurs défendent une organisation et une conception des pratiques tournées vers la nature, s'opposent à l'idéal de performance véhiculé à société. Effectivement, cette période est aussi celle des premières grandes contestations et réflexions à propos de l'environnement, suite notamment à la première marée noire arrivant sur les côtes bretonnes en mars 1967. L'écologie est alors la première préoccupation des Français, devant l'aspect économique de la hausse des prix (Sainteny, L'introuvable écologisme français, 1973), et la jeune génération veut à se démarquer de ses aînés, fascinés par l'optimisation du temps et le progrès (Léger et Hervin, Le retour à la nature, 1978). Le système scolaire français suit cette tendance avec notamment la circulaire de 1977 qui pose les bases de ce qui est aujourd'hui l'éducation au développement durable. Jacques Kerhros, à Brest, propose alors une conception et une organisation des apprentissages visant non à former les corps, mais à laisser découvrir le milieu marin (Carnuz, Communication au CESH, Lannemeur, 2013). Les pratiques physiques sont pour lui à envisager en complémentarité des apprentissages des autres disciplines, afin de permettre aux élèves de s'approprier le milieu marin. Alors que le gouvernement crée par circulaire les Centres d'Animations Sportives en 1971, visant le lien entre pratique fédérale et EPS scolaire, J Kerhros crée un centre d'éducateurs au milieu marin en 1974. A travers cet exemple, nous voyons comment certains acteurs proposent des alternatives à une conception et une organisation des pratiques physiques qui ne paraissent pas transmettre les valeurs dominantes, ici de performance. L'affirmation de Lefèvre (2000) est alors à nuancer au regard de la diversité des pratiques enseignantes permettant à des visions alternatives d'émerger en EPS.

À partir des années 1980, l'enjeu social dominant devient progressivement la gestion de soi, dans une perspective managériale, et le vivre ensemble. Au cours de cette troisième partie, nous montrerons donc que l'incorporation de valeurs dominantes par une domestication des corps continue d'être pertinente, jusqu'en 2020, même s'il perd en domination. En effet, le monde du travail se transforme énormément au cours de cette période, la gestion des ressources humaines prenant une place de plus en plus importante (Sue, La richesse des hommes, 1997). De plus, les institutions sociales qui normaient le quotidien semblent à bout de souffle en terme de régulation des individus, l'École, la famille et les religions perdant de leur valeur symbolique (Dubet, Le déclin des institutions, 2002). Les individus sont alors amenés à s'autogérer dans une société plus fluide (De Rosnay, Surfer la vie, comment survivre dans une société fluide, 2012), et l'on retrouve cet enjeu dans les textes officiels de l'EPS, avec l'apparition de l'objectif de "gérer sa vie physique" dans les programmes de 1996. La conception de l'EPS valorisée devient alors celle d'une EPS permettant la construction d'une citoyenneté sociale et sportive (Jammes-Raimondi et al., "La citoyenneté : un concept dynamique", 2014). Or, la tendance à concevoir les pratiques physiques comme permettant aux élèves d'apprendre à se gérer en tant que citoyens est d'abord très civique, et les programmes de 2002 contiennent ainsi 22 fois le mot règle. Si, à premier abord, cette dévolution de l'organisation à l'élève peut sembler relever d'une libération des corps, il nous semble qu'elle tient surtout d'une incorporation plus profonde et implicite des normes (Foucault, 1982). Ainsi, la citoyenneté comme l'envisage Schnapper renvoie à une dimension civique, autour des droits et devoirs mais aussi à des dimensions sociales et culturelles (La citoyenneté, 2000). Dans ce cadre, les propositions autour de l'utilisation de l'AS comme vecteur de citoyenneté semblent dépasser l'objectif de "civilité du corps" pour aller vers la citoyenneté. De Bonch propose ainsi un lien entre EPS et AS autour du VTT afin de responsabiliser les élèves vis à vis de la vie en collectivité (De Bonch, "De la frime à la responsabilité en VTT", Contrepied 22, 2008). L'organisation qu'il défend nuance l'affirmation de Lefèvre sur le réseau de normes dans la mesure où les élèves participent à sa construction. Nous voyons ici que si la conception et l'organisation des pratiques physiques scolaires en EPS reste à regarder sous l'angle de l'incorporation des valeurs dominantes, les propositions enseignantes ne s'inscrivent plus totalement dans une domestication des corps.

Cependant, la conception vivante de l'enseignement de l'EPS s'inscrit en rupture avec l'affirmation de Lefèvre, dans la mesure où l'organisation des pratiques est dépendante de l'expérience de l'élève dans ce courant. En effet, Durand, avec Chomanière et Survièment (2001) propose une conception de l'enseignement de l'EPS qui s'attache à comprendre ce que vivent l'enseignant et l'élève dans les pratiques proposées en EPS. S'inscrivant dans le cadre du cours d'action (Theureau, 2004), de nombreux autres acteurs de l'EPS adaptent leurs réflexions autour de l'organisation des pratiques en fonction de l'expérience qu'a fait les élèves (Saury et al., Actions, significations et apprentissages, 2013). Les objets sont dans cette optique considérés vis à vis de l'activité de l'élève, pour comprendre et modifier son rapport à l'espace (Kramer et Adé, Les objets dans la formation, 2010). Szendehelyi soutient ainsi que l'enseignant praticien sportif, actif laisse place à un enseignant plus réflexif (Szendehelyi, Les enseignants d'EP. Sérentés pour une histoire sociale et sexuelle, AFRAPS, 2012). Depuis leur formation en STAPS et au travers des injonctions du législateur, les enseignants sont ainsi amenés à devenir des praticiens réflexifs

(Schön, Le praticien réflexif, 1983) mobilisant des apports scientifiques afin de comprendre et d'adapter les organisations des pratiques physiques proposées. Le référentiel de compétences du professeur (2013) souligne ainsi l'importance de "l'épanouissement de l'élève" et de son "développement personnel". Nous voyons ici un déplacement de la focale de la conception à l'organisation, discutée pour l'épanouissement de l'élève. L'affirmation de l'existence d'une domestication du corps semble alors dépassée par une attitude réflexive renouvelée de la part de l'enseignant d'EPS, afin de s'assurer que l'expérience de l'élève ne soit pas uniquement celle d'un réseau de normes et d'interdits en EPS.

Au cours de ce devoir, nous avons donc montré la domination relative d'incorporation des valeurs dominantes dans la conception et l'organisation des pratiques physiques scolaires proposées en EPS depuis 1976. En effet, si l'enjeu social primordial, d'hygiène, de performance puis de citoyenneté a poussé les législateurs à développer une certaine "civilité du corps", la diversité des pratiques enseignées nous a permis de nuancer ce propos. Nous avons ainsi montré que des enseignants proposaient des alternatives afin d'envisager l'émancipation de l'élève au-delà d'un réseau de normes, dans le courant de l'Éducation Nouvelle, de l'expression corporelle ou avec les apports de l'action située.

Cette réflexion sur la place du corps dans la conception et l'organisation des pratiques en EPS semble d'actualité puisque certains acteurs de l'EPS déplorent une "éradication des pédagogues" au profit des compétences entrepreneuriales (Gleyse, "L'éradication des pédagogues", 2011). En effet, si les textes officiels s'attachaient en 1998 à définir ce que seraient aussi être la méthode pédagogique employée, les étapes à employer, les derniers programmes semblent laisser une grande marge de manœuvre à l'enseignant. Dans ce cadre, la conception des pratiques physiques proposées en EPS par l'enseignant semblerait gagner en importance puisqu'elle serait plus libre de s'exprimer face aux élèves. Si les finalités et les choix de pratiques possibles restent encadrés, la mise en œuvre pédagogique, plus libre devrait pouvoir être discutée et réfléchie par les enseignants, étudiants et le reste de la communauté éducative. Il nous semble alors indispensable de continuer à valoriser et affirmer l'importance des périodes de stages et de formation continue, afin que la place des corps et les valeurs véhiculées puissent être discutées en termes d'organisation, de pratiques, et pas seulement de conception.