

CAPEPS - AGREG

Entraide & PA₃rtage

Concours d'entrée 2SEP



Les pratiques enseignantes et la relation pédagogique en EPS depuis la fin du 19^{ème} siècle

De pratiques dirigées à des pratiques interactives. D'une relation autoritaire à une relation différenciée.

Perrine GOLDMAN pour le groupe Entraide & PA₃rtage
Enseignante agrégée d'EPS (Académie de Besançon)

Document évolutif
Version originale du 05/03/2024

Ont participé à la relecture, la correction et/ou à l'enrichissement de ce document :

Michael ATTALI

Enseignant agrégé d'EPS
Professeur en Histoire du Sport (UFR STAPS de Rennes)
Directeur du laboratoire VIPS²

François DUCHEMIN

Enseignant agrégé d'EPS (UFR STAPS de Liévin)
Membre du groupe Entraide & PA₃rtage

Yann DELAS

Enseignant agrégé d'EPS (UFR STAPS de Rennes)
Docteur en STAPS
Membre du groupe Entraide & PA₃rtage

Romain BARON

Enseignant agrégé d'EPS (UFR STAPS de Besançon)
Membre du groupe Entraide & PA₃rtage

Les documents du groupe Entraide & PA₃rtage sont mis à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution – Pas d'utilisation commerciale 3.0 France



Contenus évolutifs et contact de l'auteur

Tous nos contenus sont évolutifs et disponibles en ligne. Ce choix nous permet de soumettre les documents à la relecture constante et aux différents commentaires critiques de tout un chacun en vue de les amender et de les enrichir. Nous enclenchons ainsi une dynamique de partage en comptant sur les contributions des acteurs de notre discipline (Etudiants STAPS, Professeurs d'EPS, PRCE & PRAG, Doctorants & Docteurs, ATER, Maîtres de conférences, Professeurs des universités).

De plus, nous pensons qu'un contenu évolutif sera plus à même de répondre aux besoins mouvants des candidats, relatifs aux changements d'orientation des concours et à l'évolution de la recherche dans les domaines abordés.

Enfin, l'actualisation de la connaissance étant un travail à temps plein, nous serons plus efficaces dans l'union et l'entraide afin de tendre vers des contenus les plus complets et les plus riches possibles au service de notre discipline.

Pour toute remarques, questions ou suggestions nous vous renvoyons vers les auteurs du document :

perrinegoldman59@gmail.com

Précautions d'usage des documents thématiques du groupe

Les documents thématiques du groupe Entraide & PA₃rtage proposent une synthèse des connaissances issues de la littérature scientifique et professionnelle dans un domaine précis. Bien qu'articulés autour de réflexions personnelles et engagées de leurs auteur.e.s, ces documents n'ont pas vocation à être cités dans une copie de concours.

En effet, nous recommandons aux étudiants ou candidats de citer les auteur.e.s et les références « d'origine » inscrites en bas de page de nos documents. C'est dans cette optique de mise en valeur des « sources » que nous effectuons et mettons à votre disposition ce travail poussé de bibliographie.

De plus, nous rappelons que l'objectif n'est pas de proposer des fiches de révision utilisables en l'état mais un ensemble de contenus pouvant servir de ciment à la démarche de synthèse nécessaire dans les révisions des candidats. Il est primordial de prendre conscience que ces contenus ne se suffisent pas à eux-mêmes pour obtenir un concours mais sont simplement un appui pour engager la démarche d'articulation des connaissances entres-elles, au service d'un sujet.

SOMMAIRE

1. INTRODUCTION	4
1.1. LA RELATION PEDAGOGIQUE	5
1.2. LES PRATIQUES ENSEIGNANTES : ENTRE EVOLUTION ET STAGNATION	6
1.3. LE CRITERE DE SUBJECTIVITE DANS L'ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES : LA SINGULARITE DU CHERCHEUR ET DE L'ENSEIGNANT 6	
1.4. RELATION PEDAGOGIQUE ET PRATIQUES ENSEIGNANTES	7
2. UNE RELATION PEDAGOGIQUE SOUMISE A UNE MULTIPLICITE DE PRATIQUES ENSEIGNANTES A LA FIN DU XIXEME SIECLE.	7
2.1. UNE RELATION PEDAGOGIQUE BASEE SUR UN MODELE TRANSMISSIF ET AUTORITAIRE	7
2.2. L'EDUCATION PHYSIQUE SELON HEBERT : UNE RELATION PEDAGOGIQUE BASEE SUR LE RETOUR A LA NATURE	8
2.3. UNE RELATION PEDAGOGIQUE ET DES PRATIQUES IMPACTEES PAR DES FORMATIONS D'ENSEIGNANTS DIVERSES	9
2.4. UN EXEMPLE DE PRATIQUE ENSEIGNANTE EVOLUTIVE EN NATATION DE 1945 A 1995	10
3. UNE SPORTIVISATION PROGRESSIVE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES A PARTIR DES ANNEES 1930-1940	11
3.1. UNE FORMATION DES ENSEIGNANTES D'EPS SPECIFIQUE A LEUR GENRE, AMENANT DES PRATIQUES QUI REPONDENT AUX ATTENTES DE L'EPOQUE	13
4. DANS LES ANNEES 1960, LES ENSEIGNANTS APPLIQUENT LA PEDAGOGIE DU MODELE BASEE SUR LES PERFORMANCES DE SPORTIFS DE HAUT-NIVEAU.	13
4.1. DES VOIX S'ELEVANT CONTRE LA SPORTIVISATION	14
4.2. DES PROPOSITIONS POUR UN SPORT EDUCATIF	15
4.3. ... MAIS PEU PRISES EN COMPTE PAR LES ENSEIGNANTS	18
5. UN VASTE CHANTIER DE REFLEXION S'OPERE AU SEIN LES TEXTES OFFICIELS AFIN DE FAIRE EVOLUER LES PRATIQUES ENSEIGNANTES A PARTIR DES ANNEES 1980	18
5.1. UNE FORMATION DEMIXEE JUSQUE DANS LES ANNEES 1990 IMPACTE LES PRATIQUES ENSEIGNANTES	19
5.2. DES ACTEURS CONTINUENT DE PROPOSER DES PRATIQUES EMERGENTES AFIN DE SE SEPARER D'UN SPORT MODELE	20
5.3. DES PRATIQUES QUI REPONDENT A L'EVOLUTION DE LA PRISE EN COMPTE DE L'ENFANT	21
6. LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS REPONDENT AUX BESOINS DE FORMER DES ELEVES COMPETENTS, RESPONSABLES ET AUTONOMES DANS LE BUT DE PREPARER DES ELEVES ADAPTABLES A LA SOCIETE, LA RELATION PEDAGOGIQUE SE VEUT PLUS INTERACTIVE ET DIFFERENCIEE	22
6.1. DES PRATIQUES ENSEIGNANTES QUI PRENNENT EN COMPTE L'ELEVE ET L'ENVIRONNEMENT DANS LEQUEL IL EVOLUE	22
6.2. L'ENJEU PRIORITAIRE AU SEIN DES TEXTES OFFICIELS : METTRE EN PLACE UNE PEDAGOGIE DIFFERENCIEE AU SEIN DES CLASSES.....	23
6.3. UNE REALITE DE TERRAIN: DES PRATIQUES QUI PEINENT A METTRE EN PLACE CES REFORMES OFFICIELLES.....	23
6.4. LES ENSEIGNANTS JONGLENT ENTRE LES INJONCTIONS OFFICIELLES ET L'ADAPTATION AU CONTEXTE SINGULIER	24
6.5. EXEMPLE D'UNE PRATIQUE SOUHAITANT S'ELOIGNER D'UNE LOGIQUE SPORTIVE.	25
6.6. LA THEATRALISATION PEDAGOGIQUE AU SEIN DE LA RELATION PEDAGOGIQUE	26
6.7. LE GENRE DE L'ENSEIGNANT INFLUENCE LES RELATIONS PEDAGOGIQUES ET LES PRATIQUES	26
6.8. DES ENSEIGNANTES NOVICES PEINENT A INSTAURER UNE AUTORITE PEDAGOGIQUE AU SEIN DE LEUR LEÇON EN EPS... ..	27
7. CONCLUSION	28

1. Introduction

« La relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant »¹. A travers cette citation de Postic, nous voyons d'ores et déjà que la relation pédagogique ne saurait se réduire à une relation basée entre l'enseignant et le savoir et où l'objectif serait « d'enseigner »² aux élèves afin de leur faire acquérir des connaissances tout au long de leur scolarité. La relation pédagogique serait plutôt centrée sur le lien entre l'enseignant et les élèves afin de susciter « l'intérêt des élèves, et [où les enseignants] centrent leurs activités ainsi que les pratiques des enfants et des adolescents sur de véritables enjeux intellectuels, riches de sens et de progrès »³ au sein d'une classe. La relation pédagogique forme donc le lien entre l'enseignant et les élèves dans une structure sociale où les enjeux éducatifs (le sens, les interactions, le partage, le développement de l'élève, etc.) ont tout autant leur place que le savoir.

Cela est d'autant plus vrai dans la société actuelle où chaque élève est singulier, notamment lors de l'adolescence où celui-ci entre dans une « quête identitaire »⁴. Tout au long de sa scolarité, l'élève se transforme sur plusieurs plans et doit « se réappropriier son corps tant sur le plan proprioceptif que représentatif »⁵. C'est ce que précisent notamment les programmes de 2015 dans lesquels « les élèves passent de la préadolescence à l'adolescence et connaissent des transformations corporelles, psychologiques importantes qui les changent et modifient leur vie sociale. Dans ce cadre, l'EPS aide tous les collégiens et collégiennes à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement, pour construire une image positive de soi dans le respect des différences »⁶.

Il faut attendre le XVIII^e siècle pour que ce corps, longtemps oublié au détriment de l'âme et de l'esprit devienne central avec la construction du sentiment de soi. Ce corps sensible décrit par Vigarello⁷ amène à se centrer sur son corps « du dedans ». L'homme n'est plus un « sujet pensant ». Il devient « un sujet sentant et ressentant ». Il expérimente de manière nouvelle la joie, les peines et la douleur qu'il ressent. C'est avec les Lumières qu'apparaît, dans les textes de Diderot ou de l'Encyclopédie, l'idée d'un sixième sens pour désigner les perceptions internes du corps. Cette attention particulière accordée au sensible, avec ce corps devenu fondement premier de l'existence explique cette singularité de chaque individu, le rôle de l'EPS apparaît alors évident pour aider chaque élève à comprendre ses sensations internes et ainsi se définir en tant qu'individu.

Nous cernons ainsi toute la difficulté de la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève puisqu'il s'agit de tenter de répondre à chaque individu, par définition singulier, et parfois dans des classes à 35 élèves. Aujourd'hui, avec la multiplication des approches scientifiques liées à la compréhension de l'être humain (sciences humaines, sociales, psychologiques, neurosciences, etc.), mais aussi avec l'augmentation des injonctions gouvernementales, il semble indispensable d'adapter constamment ses pratiques enseignantes pour tenter de répondre à chacun. Il s'agit de prendre en compte aussi bien les filles que les garçons, les élèves en situation de handicap, les élèves déficients visuels, malentendants, HPI etc. Pourtant, depuis la fin du XIX^{ème} siècle, ces pratiques n'ont pas toujours été centrées sur l'humain dans sa singularité, mais plutôt sur le

¹ POSTIC (*La relation éducative*, 2001)

² HOUSSAYE (*Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*, 2014)

³ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015

⁴ COSLIN (« Les conduites à risques à l'adolescence », *Revue Agora – Débats/jeunesse* n°35, 2004)

⁵ COSLIN (« Qu'est-ce que l'adolescence », in LAFONT, *L'adolescence*, Pour l'action, Editions Revue EPS, 2011)

⁶ Programme Collège, BO n°11 du 26/11/15

⁷ VIGARELLO (*Le sentiment de soi : histoire de la perception du corps (XVI-XXème siècle)*, 2014)

fonctionnement d'un groupe où l'individu comptait moins que la force du groupe, traduisant une relation pédagogique bien différente de celle d'aujourd'hui.

C'est pour ces raisons que depuis plusieurs années, Perrenoud affirme que « l'enseignement est un métier impossible (...), un métier de l'humain (...) parfois contre l'autre, qui n'atteint jamais entièrement ses fins »⁸. La relation enseignant-élève et les pratiques mises en place forment donc des indicateurs intéressants pour comprendre ce qui se joue dans les apprentissages en EPS depuis la fin du XIX^e siècle.

1.1. La relation pédagogique

Weigand et Hess définissent la relation pédagogique comme un « ensemble des phénomènes d'échange, d'influence réciproque, d'actions et de réactions entre enseignants et enseignés ». Ils ajoutent que « la relation pédagogique est ici étudiée comme une interaction s'inscrivant dans la vie personnelle de chacun des participants »⁹. Par cette définition, nous comprenons bien aujourd'hui le lien fort entre l'enseignant et l'élève dans toute sa singularité. Aussi, les termes « actions » et notamment « réactions » désignent le côté « momentané » de cette relation entre les deux parties, qui n'est donc pas figée dans le temps et dans l'espace de la classe ou du gymnase.

Ces phénomènes d'échange sont aussi teintés de la personnalité de l'enseignant, Terrisse¹⁰ parle de la notion de « déjà-là ». Ce qui signifie que l'enseignant a déjà un vécu dans les activités qu'il enseigne, avec les notions de plaisir, d'entraide, de performance, etc. Chaque enseignant, même en cas de formation similaire, a un vécu qui influence sa façon d'interagir avec les élèves et de les comprendre. Aussi, il ne faut pas oublier que le contexte scolaire (milieux favorisés ou milieux sensibles) et la relation humaine quotidienne en font un métier dont « l'environnement est complexe, incertain et imprévisible »¹¹. La relation pédagogique au sein de la classe n'est donc pas soumise à une simple application des textes officiels dictés par les législateurs mais elle est pleinement teintée de la singularité de l'enseignant, qu'il soit homme ou femme, formé au sein des IREPS ou au sein des UFR STAPS, certifié ou agrégé etc.

L'analyse de la relation pédagogique tient également compte des conditions d'exercice offertes aux enseignants d'EPS. Ces conditions sont « liées aux politiques d'équipement qui ne se préoccupent pas spécifiquement des espaces de l'EPS »¹². Si cette phrase s'applique aux années 1920, ces conditions sont variables tout au long du XIX^e et XX^e siècle, et encore aujourd'hui certains établissements ne sont pas ou peu pourvus d'installations sportives. Selon Attali et Bazoge¹³, « les espaces dédiés à l'EP peuvent alors apparaître comme un indicateur de la place qui est accordée à cette discipline dans les établissements ». Nous pouvons voir ces impacts lors des années 1920 où les équipements sont insuffisants et quand ils existent, ils sont dans des états insalubres, ce qui « ne permet pas de dispenser une éducation à la hauteur des exigences contenues dans les textes officiels ou dans les manuels pédagogiques ». La relation pédagogique et les pratiques enseignantes sont donc fortement dépendantes des conditions allouées aux enseignants d'EPS.

⁸ PERRENOUD (*Métier d'élève et sens du travail scolaire*, 1994)

⁹ WEIGAND & HESS (*La relation pédagogique*, 2007)

¹⁰ TERRISSE (« L'analyse des pratiques des enseignants d'EPS du point de vue de la didactique clinique », *Colloque Analyse des pratiques en EPS. Clermont-Ferrand*, 2007)

¹¹ DURAND (*L'enseignement en milieu scolaire*, 1996)

¹² CALLÈDE (« Les politiques sportives en France. Éléments de sociologie historique » in ATTALI & BAZOGE, « La pénurie des espaces dédiés à l'éducation physique dans les années 1920 en France : un levier des différences d'accès pour les filles et les garçons ? », *Sciences sociales et sport n°22*, 2023)

¹³ ATTALI & BAZOGE (« La pénurie des espaces dédiés à l'éducation physique dans les années 1920 en France : un levier des différences d'accès pour les filles et les garçons ? », *Sciences sociales et sport n°22*, 2023)

1.2. Les pratiques enseignantes : entre évolution et stagnation

Comme nous venons de l'évoquer, la relation pédagogique peut se lire au travers des pratiques enseignantes qui sont, selon Gomet, soumises à des évolutions. Plus précisément, elle met en évidence que ces pratiques sont à analyser au sein d'une « dynamique d'évolution ou de stagnation »¹⁴. En effet, certaines périodes sont caractérisées par des évolutions marquantes, telle que la sportivisation ou la didactisation de la discipline influençant quasi-directement les pratiques des enseignants, alors que certaines relèvent d'un lent processus d'innovations, de routines et/ou de tâtonnements¹⁵ telle que la mixité au sein des pratiques enseignantes depuis les années 1960. En effet, ce sujet posait déjà question à l'époque et il est encore débattu au sein de l'EPS actuellement avec, par exemple, une différence de réussite en EPS entre les filles et les garçons au baccalauréat, mais aussi sur la façon d'interagir entre un enseignant et un élève de genre féminin ou masculin.

Tous ces facteurs internes à la discipline (formation des enseignants, instructions officielles, etc.) et externes (contexte sociétaux, politique, installations sportives, etc.) amènent à une identité spécifique et multiple des pratiques enseignantes et de la relation enseignant-élève, formant l'identité professionnelle de chaque génération qui se constitue. En effet, il existe à chaque période de l'histoire de la discipline plusieurs façons d'enseigner l'EPS¹⁶. Les enseignants sont constamment conduits à faire des choix en lien avec ces facteurs externes et internes en plus de leur propre personnalité, ce qui influence largement la relation pédagogique à travers l'histoire, mais forme une véritable richesse dans l'analyse de la discipline au cœur même de son enseignement.

1.3. Le critère de subjectivité dans l'analyse des pratiques enseignantes : la singularité du chercheur et de l'enseignant

Il est important de préciser que mener des études, ou établir des documents sur quelque chose de variable, d'instable voire de momentané, rend le sujet difficile à traiter et les documents sont parfois rares. De plus, les différentes études à propos de la relation pédagogique ou des pratiques en EPS sont toujours confrontées à l'implication forte de ceux qui la conduisent¹⁷. Il s'agit dès lors de prendre en compte ce qui a guidé prioritairement l'œil du sujet de la recherche étudiée à une période donnée, ce qu'il a voulu montrer. A-t-il été guidé par l'observation des rapports filles/garçons ? A-t-il observé un enseignant expert ou débutant dans la discipline enseignée ? A-t-il choisi d'observer les relations pédagogiques selon une APSA enseignée en particulier ? A-t-il observé un enseignant de genre masculin ou féminin et ses relations à des élèves de genre féminin ou masculin ? Ces études qualitatives pleinement empreintes de subjectivité impactent les résultats pour rendre compte de ce qui est observé et démontré.

Plus encore, ces pratiques enseignantes dépendent en partie de l'enseignant qui les dispense. Pendant une grande partie du XIX^{ème} siècle, la parole du professeur est centrale, les élèves suivent le cours magistral donné par un enseignant détenteur de connaissances. Héry¹⁸ décrit une pédagogie relevant de l'art plutôt que d'une science et en ce sens, certains professeurs refusent de modifier leurs façons d'enseigner. C'est la pensée professorale qui prône, le savoir et la parole. L'enseignant a le libre choix de ses méthodes d'enseignement.

¹⁴ GOMET (« Les pratiques des enseignants d'EPS dans le secondaire (1920-1980). Une facette peu connue de l'histoire de l'EPS », in OTTOGALLI & LIOTARD, *L'éducation des corps à l'école, Mouvements, normes et pédagogies, 1881 – 2011*, AFRAPS, 2012)

¹⁵ MARSENACH (« Evolution des séances d'EPS de 1965 à nos jours : quelques tendances », *Contrepied n°17*, 2005)

¹⁶ CARITEY (« Parcours de vie des enseignants d'EPS et diversité des pratiques professionnelles », in *Enseigner l'éducation Physique et Sportive : entre le dire et le faire*, Dossier EPS n°77, 2008)

¹⁷ MARSENACH (« Evolution des séances d'EPS de 1965 à nos jours : quelques tendances », *Contrepied n°17*, 2005)

¹⁸ HÉRY (*Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au XX^e siècle*, 2007)

1.4. Relation pédagogique et pratiques enseignantes

Ces deux termes ne sont pas à confondre. La relation pédagogique relève du rapport/lien entre l'enseignant et l'élève, sa façon d'enseigner, de s'adresser à celui-ci. Une relation pédagogique peut-être autoritaire, stricte, libertaire, basée sur l'autonomie etc. Les pratiques enseignantes sont, quant à elles, ce que l'enseignant fait sur le terrain avec ses élèves. Elles relèvent donc des infrastructures, des heures allouées à l'EPS, du temps disponible pour la leçon, des APSA programmées, etc.

La relation pédagogique et les pratiques enseignantes sont inextricablement liées mais ne sont pour autant pas totalement dépendantes l'une de l'autre, il ne faut donc pas confondre ces deux termes.

Par exemple, un enseignant peut se montrer très directif et rigide dans sa relation à l'élève en faisant pratiquer une gymnastique reposant sur un modèle à reproduire. Mais un autre enseignant peut également se montrer très directif et autoritaire en pratiquant une gymnastique basée sur des compétences à construire pour atteindre le socle commun. La relation enseignant-élève est la même mais la pratique est bien différente.

A l'inverse, deux mêmes enseignants peuvent pratiquer une activité de la même façon ; l'un en s'adressant à l'ensemble de la classe alors que l'autre ne va s'adresser qu'à des petits groupes d'élèves différenciant ainsi les attentes entre ceux en avance et ceux en difficulté, en s'adaptant et en prenant en compte la singularité de sa classe. Ici nous avons donc une même pratique enseignante mais une relation enseignant-élève bien différente.

2. Une relation pédagogique soumise à une multiplicité de pratiques enseignantes à la fin du XIX^{ème} siècle.

A la fin du XIX^{ème} siècle réside une multiplicité des pratiques enseignantes sous le flot des évolutions constantes des contextes. En effet, Marsenach¹⁹ montre la cohabitation de nombreuses pratiques avec notamment trois pratiques : régressives, dominantes et innovantes.

Les pratiques régressives représentent la logique Amorosienne, pratique basée sur le manuel de 1907 (7 temps d'exercices) et fondée sur une pédagogie militaire, c'est-à-dire autoritaire par excellence. Nous retrouvons également les pratiques dominantes où les maitres d'EP sont formés à l'éclectisme et prennent appui sur le manuel de 1925. Les exercices sont basés sur la méthode suédoise, les agrès, la corde ; avant de passer à une pseudo-pratique sportive. Les cours sont basés en deux temps pour les filles : la méthode suédoise et un court temps d'exercices rythmiques. Enfin, nous retrouvons les pratiques innovantes rompant avec la méthode suédoise perçue comme trop statique dans un corps qui doit être en mouvement, qui doit transpirer. Elle apparait tout de même à l'échauffement. On peut ainsi voir des pratiques sportives (gymnastique, athlétisme, natation souvent basée sur l'expérience de l'enseignant) et des exercices issus de la méthode naturelle.

2.1. Une relation pédagogique basée sur un modèle transmissif et autoritaire

Au côté de ce triptyque décrit par Marsenach, à cette époque, nous retrouvons majoritairement une relation pédagogique basée sur un enseignement dit transmissif²⁰. L'élève est vu comme un objet, les mouvements sont effectués au même moment, l'enseignant détient l'initiative. En effet, les corps sont mesurés, quadrillés, contrôlés, surveillés pour répondre à la norme d'un citoyen docile, exécutant, pouvant défendre le pays²¹.

¹⁹ MARSENACH (« La dynamique évolutive des pratiques enseignantes de 1967 à nos jours. autonomie ? dépendance ? », Dossier EPS n°15, 1993)

²⁰ MARSENACH (« Tradition ou innovation en EP ? 1956-1980 », Revue EPS n°175, 1982)

²¹ FOUCAULT (Surveiller et punir, 1975)

L'usage de spiromètre, pneumographe ou encore des indices de robustesse à l'image du VARF du Docteur Bellin Du Coteau servent de support à l'évaluation des corps²².

Ces pratiques sont guidées en partie par les manuels de 1908 et de 1923 servant, à l'époque, de référence aux enseignants d'EPS. Les IO de 1908 mentionnent une leçon composée d'exercices qui doivent « être pratiqués avec modération, en évitant tout excès et toute spécialisation ». Ces IO décrivent aussi la façon d'enseigner. En effet, « le maître démontre l'exercice, en commande et en surveille l'exécution, prévoit les accidents et les évite ». Les IO de 1923 prolongent cette vision qui favorisent des pratiques dirigées par les médecins, mesurées pour « corriger les attitudes défectueuses qu'impose trop souvent au corps de l'enfant le travail scolaire ». Ces pratiques sont encore visibles dans les IO de 1945 où Combeau-Mari montrera que le « contrôle du corps est partout »²³. La relation pédagogique est donc largement autoritaire, servant la régénération de la race, où les élèves sont alignés, marchent au pas, en colonne et où le groupe englobe l'individu inexistant²⁴. Les pratiques envers les filles sont différentes de celles des garçons. En effet, « les filles ne rechercheront pas les exercices qui demandent un certain développement de force ; en effet, leur puissance musculaire, mesurée au dynamomètre lombaire, ne représente qu'environ les deux tiers de celle de l'homme²⁵ ». La relation entre l'enseignant et les filles diffère donc largement de celle qu'il a avec les garçons, la jeune fille étant symbole d'une future mère, donnant naissance à des enfants en bonne santé. La leçon est basée sur une gymnastique descriptive où il n'est pas question de faire du sport aux jeunes élèves. En effet, « les sports individuels constituent une méthode indiscutable de perfectionnement physique, ne convenant toutefois d'une manière absolue qu'à des jeunes gens normalement développés. »²⁶. Majoritairement, la relation entre enseignants et élèves est donc basée sur un répertoire de gestes rationnels, mesurés, localisés et adaptés à l'âge et au sexe en offrant une garantie de rationalité et de sérieux à la leçon, gage d'orthodoxie scolaire²⁷. Majoritairement, cette période est marquée par une relation pédagogique basée sur le modèle et l'autorité du maître.

Ces pratiques basées sur la pédagogie du rendement et du contrôle²⁸ décrites par Sarramejane ne font cependant pas l'unanimité. En effet, certains auteurs, minoritaires, souhaitent opérer des changements. Nous pouvons voir au travers du plan Langevin-Wallon qui ne se verra pas appliqué, une volonté d'évoluer dans la prise en compte de l'éducation des enfants. Ce plan s'appuie explicitement sur deux principes : celui de justice, qui consiste à mettre « chacun à la place que lui assignent ses aptitudes », et celui de développement, qui demande une « élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation ». Ces idées novatrices se retrouvent au sein des IO 1938 : « L'enfant devient l'artisan de sa propre éducation en même temps que son social se développe ». Nous pouvons percevoir les prémices d'un changement dans la prise en compte de l'enfant, s'écartant des corps mesurés face à une norme imposée.

2.2. L'éducation physique selon Hébert : une relation pédagogique basée sur le retour à la nature

Hébert souhaite se détacher de la gymnastique suédoise pour prôner un retour à la nature. Il décrit sa méthode naturelle comme « un vaste système de développement et d'entretien physique conforme à la nature, imité de celui des êtres primitifs agissant par instinct et par besoin »²⁹. La méthode naturelle est d'abord la quête des conditions naturelles de vie selon la formule « être fort pour être utile ». La séance

²² LABBE (*Traité d'EP*, 1930)

²³ COMBEAU-MARI (« Lire les textes officiels », in *Revue EPS* n°240, 1993)

²⁴ MICHON & CARITEY (« Histoire orale d'une profession: les enseignants d'éducation physiques », *Spirale* n°13-14, 1998)

²⁵ Règlement général, 1925

²⁶ Règlement général, 1925

²⁷ DURING (« L'éducation physique, une discipline en progrès ? », *Carrefour de l'éducation* n°20, 2005)

²⁸ TERRET (« Philippe Sarreméjane, L'EPS depuis 1945. Histoire des théories et méthodes », *STAPS* n°66, 2004)

²⁹ HEBERT (*Une œuvre féconde et de haute portée sociale : les champs d'ébats centres de régénération physique, virile et morale*, 1944)

d'entraînement comprend deux types de leçon : une leçon-parcours en pleine nature avec franchissement d'obstacles naturels, ou bien une leçon en espace restreint : le plateau. Le travail est basé sur des exercices de marche, course, lancer, lever, saut, lutte et natation. La méthode naturelle s'oppose aux anciennes méthodes statiques (Amoros) qui avaient cours dans l'armée : la gymnastique aux agrès et la méthode suédoise de Ling. Sa méthode s'adresse également à l'ensemble des élèves, « physiologiquement les femmes diffèrent des hommes seulement en ce qui concerne la fonction de reproduction. Mais au point de vue des aptitudes physiques, les organes du mouvement, étant de même nature chez les sujets des deux sexes, ont les mêmes besoins et peuvent fournir le même travail en quantité, durée, qualité. L'égalité est ici absolue »³⁰. La méthode proposée par Hébert, même si elle semble encore rigide, permet d'orienter une pratique moins stricte où les élèves ont plus libre court au mouvement, ce qui est un changement notable dans les pratiques en EP. Ces propos sont cependant discutables puisque Hébert reprendra des exercices rationnels, une organisation géométrique et temporelle rigoureuse rappelant les bataillons scolaires et reviendra sur ses paroles à propos de la femme plus tard.³¹

D'autres concepteurs partageront cette volonté de se séparer des sciences et des médecins en proposant d'autres pratiques enseignantes tels que Loisel : « Il faut laisser libre cours aux besoins naturels de mouvement spontané de l'enfant »³², Baquet³³ : « À l'idée d'exercice par devoir (...) nous voulons substituer l'exercice par plaisir » ou encore Teissie : « L'EP, si elle est basée sur une éducation sportive, est centrée sur les conduites de l'enfant et sa maîtrise corporelle pour solliciter ses capacités adaptatives (développer quatre formes d'expressions de la maîtrise corporelle : maîtrise des déplacements, du corps propre, des engins et de l'opposition) »³⁴. La relation entre l'enseignant et l'élève semble donc bien différente pour ces auteurs. Cependant, comme dit précédemment, Froissart montre une influence de ces pédagogies actives négligeables restant sans impact majeur³⁵. C'est une vision de l'élève passif et silencieux qui majoritairement guide la relation pédagogique, si nombreuses et diverses soient-elles³⁶.

2.3. Une relation pédagogique et des pratiques impactées par des formations d'enseignants diverses

Une tournure s'opère dans les années 1940 avec un nouveau type d'enseignant formé, influençant la relation enseignant-élève et les pratiques enseignantes. En effet, formé rapidement en trois mois et spécialisé dans la méthode sportive et l'Hébertisme, le statut de moniteur d'EGS (Education Générale et Sportive) apparaît avec la loi du 12 novembre 1940. Il y a alors une prédominance des sports de bases, notamment l'athlétisme pour préparer à l'épreuve facultative : « On enseignait la méthode Hébert (...) on pratiquait aussi des sports collectifs, de la gymnastique, du grimper »³⁷. L'impact de la formation des enseignants est donc un indicateur prégnant dans la compréhension de la relation avec les élèves et ce qui se fait dans les pratiques. Cette diversité des formations est fortement présente à cette période. En effet, en 1945, la diversité des 3139 enseignants d'EP est réelle : les effectifs regroupent à part égale des professeurs titulaires du CAPEP ou CAPEPS, des moniteurs formés sous Vichy et des délégués à l'EPS n'ayant pas de véritable diplôme. Aussi, selon les divers lieux de formation certains suivent les indications figurant dans l'ouvrage de Seurin, d'autres

³⁰ HEBERT (*L'éducation physique féminine. Muscle et beauté plastique*, 1919)

³¹ GUILLOT (« G. Hébert et l'éducation intégrale », *L'éducation physique au XXe siècle en France*, 1995)

³² LOISEL (*Les bases psychologiques de l'EP*, 1935)

³³ BAQUET (« Esquisse d'une doctrine d'éducation sportive », *Revue INS n°1*, 1947)

³⁴ TEISSIE (« Education Physique et Sportive : essai d'une systématique », *Revue EPS n°37*, 1957)

³⁵ FROISSART (« La relation enseignant/élèves en EPS: Processus éducatif subi ou agi? Fin du XIXème siècle à nos jours » in OTTOGALLI & LIOTARD, *L'éducation des corps à l'école, Mouvements, normes et pédagogies, 1881 – 2011*), AFRAPS, 2012)

³⁶ GLEYSE (« De l'enfant à l'élève en EP », *L'EPS, Histoire thématique*, 2004)

³⁷ MICHON & CARITEY (« Histoire orale d'une profession: les enseignants d'éducation physiques », *Spirale n°13-14*, 1998)

s'appuient sur les publications professionnelles des revues INS (Institut National des Sports) et Héraclès puis à partir de 1950 de la Revue EP.S. La leçon est envisagée différemment avec différents supports : méthode suédoise, naturelle, sportive...³⁸. A cette période, chaque « tribu » va alors profiter de l'éclectisme pour ignorer ou privilégier certaines finalités des TO³⁹. La grande diversité des formations des enseignants impacte donc fortement les relations qu'on les enseignants avec leurs élèves.

Ces relations pédagogiques et les pratiques sont également largement dépendantes des installations sportives manquantes dans la période d'après-guerre. Cette insuffisance est mise en avant par la commission de Le Gorgeu (1951) qui dénonce l'insuffisance notoire d'équipements sportifs. Une enquête syndicale en 1956 fait le point sur l'équipement à disposition des enseignants : il manque 2049 terrains de rugby/foot/HB, 8000 poids de 4kg, 12 000 haies, 13 000 planches de natation, 10 500 espaliers suédois⁴⁰. Ces propos se retrouvent chez Delaubert qui énonce que « dans un pays en pleine reconstruction, les ponts, les voies ferrées, les usines, les maisons... et les salles de classes passaient bien naturellement avant l'équipement sportif »⁴¹. Faire EPS sans infrastructure rend la mise en œuvre de pratiques plus régressives. En effet, donner une leçon à l'extérieur sans marquage au sol, sans plot ou sans matériel lorsqu'il pleut ou qu'il neige est bien différent d'une leçon donnée au sein d'un gymnase avec le matériel adéquat. L'enseignant peut mieux concevoir et prendre en main sa leçon avec des repères plus précis et du matériel qui permet de faire progresser plus vite ses élèves.

La multiplicité des formations ainsi que les manquements en infrastructures impactent donc fortement la relation pédagogique et les pratiques qui sont mises en place sur le terrain.

2.4. Un exemple de pratique enseignante évolutive en natation de 1945 à 1995

Dans ses travaux, Auvray⁴² décrit l'histoire des pratiques pédagogiques en natation entre 1945 et 1995 dans le second degré. Cet auteur montre que si les instructions officielles de 1945 à 1986 étaient en vigueur, « on constate que concernant leur mise en œuvre il a toujours demeuré une importante diversité des conditions locales d'enseignement⁴³ au niveau notamment du nombre et de la qualité des installations sportives (piscines, gymnases, stades) ». Cet auteur ajoute que les différents concours nationaux de recrutement et les parcours biographiques initiaux variés ont pu également peser sur la nature des pratiques enseignantes liées à la pédagogie de la natation.

Auvray fait l'hypothèse que la mixité de la population d'enseignants d'EPS, les divers contextes locaux et la personnalité de l'enseignant influencent les pratiques enseignantes dans le domaine de la natation. Il montre donc une évolution des pratiques de terrain liées à la pédagogie de la natation chez une population d'enseignants d'EPS appartenant à différents statuts administratifs (maîtres, certifiés, professeurs adjoints) et ayant passé le concours dans différentes formations⁴⁴ au sein de collèges et/ou au lycées dans diverses académies (1945-1995).

De 1960 à 1945, nous retrouvons « une natation de la débrouillardise » de 1945 à 1960 car lors du contexte d'après-guerre, tout est à reconstruire et les piscines ne constituent pas une priorité nationale, ce qui nuit à

³⁸ GOMET (« Les pratiques des enseignants d'éducation physique (1920-1980). Une facette peu connue de l'histoire de l'EPS », in OTTOGALLI & LIOTARD, *L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies 1881 – 2011*, 2012)

³⁹ LORCA (« Le rôle des tribus dans la constitution de l'éducation physique et sportive (EPS) entre 1981 et 2000 », *Biennale de l'Éducation et de la formation*, 2000)

⁴⁰ ATTALI & SAINT MARTIN (*L'éducation physique de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*, 2015)

⁴¹ DELAUBERT (« 25 ans d'EPS dans l'enseignement secondaire », *Revue EPS n°129-130*, 1974)

⁴² AUVRAY (« Une histoire des pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de la natation scolaire entre 1945-1995 (2nd degré) », *Carrefours de l'éducation n°30*, 2010)

⁴³ ATTALI & SAINT MARTIN (*L'EP de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*, 2004)

⁴⁴ CREPS (Centre régionaux d'EPS), dans les IREPS (Instituts régionaux d'EPS), à l'ENSEPS (Ecoles normales supérieures d'EPS), ou encore dans les UFR STAPS (Unités de formation et de recherche en sciences et techniques des APS).

la démocratisation de l'enseignement de la natation à l'école mais aussi au sein des clubs sportifs. La natation enseignée est avant tout utilitaire, hygiéniste et sécuritaire⁴⁵. Ce qui est enseigné est avant tout la brasse traditionnelle (non sportive) puis le dos, ainsi que l'aisance aquatique en travaillant des thèmes tels que la coulée-glissée, la planche, l'immersion, et la respiration aquatique. La méthode d'enseignement est principalement une démarche analytique pour enseigner la brasse afin d'acquérir les trois positions clés de cette technique de nage, c'est-à-dire en l'occurrence le fameux TYI. Les élèves apprennent hors de l'eau grâce à une potence ou grâce à une ceinture à bouchons de liège.

Ensuite, nous retrouvons « une natation à l'ombre du sport » de 1960 à 1986. Cette période correspond à la phase de sportivisation de l'EP. S'agissant plus particulièrement de l'enseignement de la natation, il fallait permettre aux élèves d'acquérir une motricité aquatique de performance et apprendre à s'entraîner. L'identité de l'EPS évolue, il s'agit à présent former des élèves dotés d'une motricité de forme sportive et non plus sécuritaire. Il s'agit de leur enseigner le triptyque respiration, équilibre, propulsion (REP) et de leur « apprendre les techniques de nage sportive, les départs et les virages de spécialité dans l'optique de nager vite et longtemps grâce à des mises en œuvre pédagogiques collectives dans lesquelles la compétition était *a priori* une source de motivation suffisante pour initier et entraîner un maximum d'élèves aptes à la pratique de la natation sportive »⁴⁶. Il ajoute qu'en « ce qui concerne l'évolution des conditions matérielles, il apparaît clairement que l'augmentation du nombre de piscines chauffées et couvertes, et, une répartition plus homogène sur le territoire national ont contribué au processus global de démocratisation de l'enseignement de la natation en EPS ». L'évaluation étant une performance chronométrée sur de 25m à 100m. Les pratiques enseignantes évoluent donc en lien avec l'évolution des infrastructures grâce au nombre de piscines qui augmente, mais reste à l'ombre de la natation sportive compétitive dû à un niveau assez faible des élèves.

Enfin, Auvray parle de « natation épsienne » de 1986 à 1995, période à laquelle l'EPS entre dans un processus de scolarisation notamment avec son rattachement à l'Education nationale. L'enseignant laisse à l'élève le choix de la nage pour l'évaluation. La performance est retenue mais également les conduites motrices. Pour rappel, lors de l'évaluation, 2/3 des points sont attribués à la maîtrise d'exécution et aux progrès et 1/3 sur la performance. Auvray définit une natation épsienne en référence à l'EPS. En effet, ici les pratiques enseignantes sont tournées vers des acquisitions du savoir nager longtemps et moins sur la technique, les enseignants appliquent une natation « plus scolaire ».

Enfin, Prost⁴⁷ souligne la délicatesse de faire l'histoire des pratiques pédagogiques passées, il énonce les difficultés et le manque de reconnaissance des pratiques pédagogiques, c'est ce qu'avance également Auvray qui rend compte d'une grande influence des contextes locaux, des choix pédagogiques selon les équipes ou encore les habitus personnels des enseignants.

3. Une sportivisation progressive des pratiques enseignantes à partir des années 1930-1940

La mise en place du Brevet Sportif Populaire (BSP) en 1937 par Léo Lagrange amène une évolution marquante dans la sportivisation des pratiques enseignantes. Ce brevet sera maintenu avec Jean Borotra en 1941 qui le rebaptisera Brevet Sportif National (décret du 25 mars 1941) puis redeviendra BSP en 1946. Lassus⁴⁸ parle de

⁴⁵ PELAYO & TERRET (« Savoirs et enjeux relatifs à la natation dans les instructions et programmes officiels (1877-1986) », *Revue STAPS* n° 33, 1994)

⁴⁶ AUVRAY (« Une histoire des pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de la natation scolaire entre 1945-1995 (2nd degré) », *Carrefours de l'éducation* n°30, 2010)

⁴⁷ PROST (« Le discours de restauration. Essai d'interprétation », *Le Débat* n° 31, 1984)

⁴⁸ LASSUS (« Le Brevet sportif populaire de 1937 aux années 1970. Une continuité en questions », *Séminaire, Paris, ministère des Sports*, 2004)

trois « naissances » du BSP dans trois contextes historiques différents (Le Front populaire, le régime de Vichy et la Libération). Cette sportivisation continue sous Vichy. En effet, Borotra, commissaire général à l'Éducation Physique et aux Sports jusqu'en avril 1942, apporte de profondes modifications à l'enseignement de l'EPS et utilise à ses fins quatre leviers puissants : un recrutement massif, une formation initiale renouvelée, la création d'épreuves certificatives et la mise à disposition de matériel⁴⁹. De plus, le décret du 25 mai 1950 instaure le forfait AS de 3h comme un « véritable laboratoire grandeur nature » qui permet à de nombreux enseignants d'expérimenter la pédagogie sportive, et d'instaurer progressivement les techniques sportives.⁵⁰

La période sous Vichy est donc marquée par une évolution dans la sportivisation des pratiques enseignantes et du rapport qu'ont les enseignants avec leurs élèves. Attali et Saint Martin rapportent qu'« aux techniques corporelles, les techniques sportives représentent des alternatives éducatives de plus en plus diversifiées »⁵¹. La sportivisation des pratiques devient marquée, Andrieu corrobore nos propos et dénonce que le sport remplace peu à peu les gymnastiques directives⁵². Les rapports d'inspection réalisés à partir de la Libération laissent supposer que les activités sportives sont assez largement intégrées à la leçon et dans la demie journée de plein air⁵³. Ces activités sont acceptées car elles renvoient au dogme scolaire de la période. En effet, certains sports comme l'athlétisme ou la natation sont utilisés en EP à cette époque car ils apparaissent comme les plus proches des formes traditionnelles de la gymnastique que ce soit sur le plan de la technique gestuelle et des discours véhiculés affirmant un caractère de sérieux, de rigueur nécessitant souffrance, effort, répétition, valeurs en parfaite adéquation avec celles promues par l'école⁵⁴. Cette évolution des pratiques est perceptible au sein des pratiques enseignantes, comme le montre Herr, lorsqu'il interroge un enseignant d'EPS : « On préparait toujours une bonne vieille séance de gymnastique construite au cas où l'inspecteur ferait une apparition inopinée dans le cours du jour. Le reste du temps, on faisait pratiquer aux élèves qui ne demandaient pas mieux, des disciplines sportives »⁵⁵.

Ces pratiques sportives naissantes au cours de la IV^{ème} République s'accompagnent de travaux qui soutiennent cette mouvance, favorisant ainsi la vision d'une discipline sportive. Il s'agit plus particulièrement des travaux issus de l'INS (Institut Nationale du Sport) et de l'ENSEP (Ecole Nationale Supérieure d'EPS) très diffusés dans les revues professionnelles. En effet, les revues EPS constituent un support pour les enseignants d'EPS sur lequel ils peuvent s'appuyer pour enseigner. Lebrun montre que 73,6 % des enseignants sont abonnés à la revue de l'ENSEP en 1948. Les enseignants, sensibles aux travaux des écoles nationales, attribuent alors au sport des vertus quasi-magiques. La pratique sportive adaptée semble pouvoir être le « moyen nécessaire et suffisant de l'EP »⁵⁶. Ces propos se retrouvent également avec Terret puisque dans les revues, entre 1950 et 1952, sur un total de 57 articles didactiques, 65 % sont favorables à la méthode sportive, 34% à la gymnastique traditionnelle et la méthode naturelle. Ces résultats deviennent respectivement 93 % et 7 % entre 1956 et 1958. Une page semble alors tournée⁵⁷. Cependant, il est important de préciser que ce mouvement marqué vers l'évolution sportive de l'EP est lent et loin d'être achevé dans les années 1960, l'évolution des pratiques ne se réalise pas d'un coup de baguette magique.

⁴⁹ GAY-LESCOT (*Sport et éducation sous Vichy (1940-1944)*, 1991)

⁵⁰ ATTALI et SAINT MARTIN (*L'EP de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*, 2004)

⁵¹ SAINT MARTIN & ATTALI (« La « sportivisation » de l'éducation physique », *Revue EPS* n° 310, 2004)

⁵² ANDRIEU (*L'Éducation Physique au XX^e siècle : une histoire des pratiques*, 1990)

⁵³ ARNAUD (« Les rapports d'inspection », *Revue Spirale* n°13-14, 1998)

⁵⁴ TERRET (« Éducation physique et sports de base », in GLEYSE, *L'éducation physique au 20^{ème} siècle. Approches historique et culturelle*, 1999)

⁵⁵ HERR (« Les textes officiels et l'Histoire. Analyse de trois textes », *EP et sport en France 1920-1980*, 1989)

⁵⁶ LEBRUN (« Les revues professionnelles : entre débats et orientations » in ATTALI, *L'univers professionnel des enseignants d'EP de 40 à nos jours*, 2006)

⁵⁷ TERRET (« Le sport contre la santé. Les redéfinitions de l'éducation physique 1945-1960 » in NOURRISSON, *À votre santé ! Éducation et santé sous la IV^e République*, 2002)

3.1. Une formation des enseignantes d'EPS spécifique à leur genre, amenant des pratiques qui répondent aux attentes de l'époque

Les pratiques enseignantes connaissent un tournant majeur après la Seconde Guerre mondiale. Le régime de Vichy souhaite ardemment augmenter le nombre d'enseignant d'EPS et forme ainsi de nombreuses femmes au professorat d'EPS. Le manque de formation morale et physique de la jeunesse face à la puissante armée allemande est mis en cause. La critique porte sur le manque d'énergie, le manque de dynamisme et le manque de goût pour l'effort déployé depuis plusieurs années par la jeunesse du pays⁵⁸. Ainsi dès la création de l'État Français en juillet 1940, on assiste à un véritable encadrement des jeunes Français dans un but très précis : en faire « les artisans de la Révolution Nationale ». Le goût de l'effort, le goût du travail, l'action, la discipline et l'esprit d'équipe deviennent les nouvelles valeurs car le souhait de Pétain est de former « une jeunesse forte, saine de corps et d'esprit »⁵⁹.

Selon Szerdahelyi, « la majorité d'entre elles [les femmes] débutent leurs carrières en 1941, principalement par le monitorat. Le plan de recrutement est considérable, pour chacun des sexes. En un temps éclair, les effectifs passent de 628 professeurs hommes et femmes en 1941, à 1 159 en 1943 ; et de 466 moniteurs et monitrices en 1942, à 935 l'année suivante. L'enjeu est surtout idéologique ». Cet auteur décrit l'enseignante comme une « femme d'action ». Elle doit être en phase avec son genre, c'est-à-dire : gracieuse, élégante, douce et distinguée. Szerdahelyi ajoute que « dans les rapports d'inspection ou les appréciations administratives, celles qui s'éloignent de ce modèle féminin, telle cette monitrice à l'allure « très garçonnière », sont rappelées aux impératifs sexués ». L'enseignante doit à la fois faire preuve d'autorité, de technique et d'ascendant sur les élèves tout en étant emprunt des qualités représentant la femme de l'époque, c'est-à-dire une femme belle, fine et fragile. Il s'agit de commander les élèves mais « il faut les y conduire par la douceur et un certain art d'agrèer qui est un des secrets d'enseignement »⁶⁰. Façonnée selon les traits d'une féminité essentialisée, chaque enseignante se doit d'être dynamique, en raison de la spécificité physique de sa profession⁶¹. L'impact de la formation des enseignantes sous Vichy laisse donc supposer que leur pratique est bien différente de celles des hommes.

4. Dans les années 1960, les enseignants appliquent la pédagogie du modèle basée sur les performances de sportifs de haut-niveau.

La période des années 1960 marque pleinement la sportivisation des pratiques enseignantes. Ces pratiques sont majoritairement enseignées de façon transmissives, basées sur la reproduction d'un modèle. Cette évolution des pratiques vient s'ancrer dans un contexte sportif de la Vème République mis en place par le président de la République De Gaulle accompagné de Herzog, haut-commissaire, puis secrétaire d'État à la Jeunesse et aux Sports de 1958 à 1966. Il est l'homme de confiance du général de Gaulle afin de développer la pratique du sport pour former de futurs champions qui seront les représentants d'une France forte en dehors des frontières. Il utilise ainsi le mythe de la pyramide de Pierre de Coubertin : tous les jeunes ont accès à cette pyramide par la base (afin que tous aient un accès à la culture sportive et aux valeurs qu'elle incarne) et permet par la même occasion de détecter les meilleurs. A cette époque, la pédagogie du modèle est prégnante puisque la performance est assimilée à la maîtrise technique⁶². En témoigne les pratiques sportives compétitives qui visent à dégager un ou des vainqueurs, à hiérarchiser les individus par l'exploit et le

⁵⁸ PECOUT (« Le sport et l'éducation physique sous l'Occupation : discours et réalités. Le cas du Calvados », *Annales de Normandie*, 2005)

⁵⁹ PÉTAÏN (Discours aux Français : 17 juin 1940/20 août 1944)

⁶⁰ Archives nationales, versement 19770252, art. 118 : Inspection du 25 mars 1943, de l'intéressée, monitrice au lycée mixte de Vesoul.

⁶¹ SZERDAHELYI (« Enseignantes paradoxales. Femmes en EPS (1941-1989), *Revue Tréma* n°46, 2016)

⁶² FROISSART (« La relation enseignant/élèves en EPS : Processus éducatif subi ou agi ? Fin du XIXème siècle à nos jours » in OTTOGALLI & LIOTARD, *L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies 1881 – 2011*, AFRAPS, 2012)

dépassement de soi. En termes de valeurs, cette entrée de la France dans le sport de compétition légitime l'ascétisme, l'élitisme, reflétant les aspirations d'ascension sociale au cœur des « Trente Glorieuses »⁶³.

La relation pédagogique qui accompagne ces pratiques sportives sont celle d'un enseignant qui fait l'apologie de gestes à reproduire de façon bien définie au sein d'une méthode analytique⁶⁴. En effet, Arnaud montre que l'objectif de chaque apprentissage est de faire acquérir un bagage technique qui s'accumule selon une logique encyclopédique puisque « la didactisation ne s'intéresse qu'aux caractéristiques externes des comportements observables, c'est-à-dire au geste juste, conforme à la technique de référence »⁶⁵. La relation enseignant-savoir semble bien plus prégnante que la relation enseignant-élève. Ici l'élève est vue comme une marionnette qui reproduit des gestes de sportifs de haut niveau.

Cette période s'accompagne de nombreuses réformes qui impulsent une dynamique sportive telle que la réforme au baccalauréat où l'EP devient obligatoire en 1959, mais aussi l'impact des lois sur les équipements sportifs en 1971, et la transformation de la demi-journée de plein-air en demi-journée de sport en 1961. C'est donc un contexte particulièrement sportif qui soutient cette mouvance des pratiques. L'orientation du concours participe également à cet élan de sportivisation. En effet en ce qui concerne le CAPEPS de 1947 à 1970, les apprentissages des techniques sportives, notamment pour les « sports de base » sont prédominants. Les épreuves consistent entre autres en une présentation d'une progression de procédés d'apprentissage relevant de la technique et de la tactique des sports collectifs et individuels⁶⁶. De plus, en 1950, 1000 professeurs et 1000 maîtres sont formés sur le territoire français, on note alors une augmentation importante des enseignants d'EPS avec 13 000 enseignants d'EPS environ en 1967⁶⁷. Pour accompagner cette recrudescence de professeurs d'EPS, un décret est créé le 22 avril 1960. Il permet la création du corps des chargés d'enseignement d'EPS, il regroupe les titulaires du CAPEPS 1^{ère} partie, les instituteurs enseignants d'EPS et les maîtres titulaires du Bac. Il est alors possible de devenir enseignant par une autre voie que le concours. Le statut d'enseignant d'EPS de catégorie A leur est accordé en 1989.

Cependant, cette sportivisation des pratiques évolue dans un premier temps face à des instructions officielles réfractaires à la pratique sportive. En effet, Gomet souligne que les instructions officielles de 1959 rappellent la place des gymnastiques construites alors que les enseignants d'EPS dans les années 1960 privilégient le sport dans une large mesure⁶⁸. Par la suite, les textes officiels de 1967 marquent eux, la volonté de se détacher de la gymnastique de base puisqu'ils « confirme(nt) les enseignants dans leurs pratiques de terrain et surtout rompt avec cette gymnastique poussiéreuse sans rapport avec le contexte social »⁶⁹.

4.1. Des voix s'élèvent contre la sportivisation

Cette sportivisation des pratiques enseignantes est pourtant loin de faire l'unanimité. A cette période, une multitude d'auteurs sont farouches face à cette sportivisation et critiquent vivement ce mouvement tel que Andrieu. Il dénonce un changement dans l'utilisation du sport au cours des années 1960, on passe d'un sport qui favorise l'excès, la compétition à un sport scolaire aseptisé, décontextualisé, qui n'est qu'un enseignement de techniques sportives, un « sport sans âme, sans panache »⁷⁰. Ces arguments se retrouvent avec

⁶³ CLASTRES & DIETSCHY (*Sport, Société et culture en France - Du XIX^{ème} siècle à nos jours*, 2006)

⁶⁴ GRUN (« L'enseignement scolaire du football : un développement contrarié de 1890 à nos jours » in OTTOGALLI & LIOTARD, *L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies 1881 – 2011*, AFRAPS, 2012)

⁶⁵ ARNAUD (*Technique sportives et culture scolaire*, 1996)

⁶⁶ AMADE-ESCOT (*L'identité de l'éducation physique au XX^e siècle : entre l'école et le sport*, 1993)

⁶⁷ ATTALI & SAINT MARTIN (« Essai d'analyse quantitative de l'encadrement de l'EPS entre 1945 et 1981 », *Movement & Sport Sciences n°57*, 2006)

⁶⁸ GOMET (« Les pratiques des enseignants d'éducation physique (1920-1980). Une facette peu connue de l'histoire de l'EPS », in OTTOGALLI & LIOTARD, *L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies 1881 – 2011*, AFRAPS, 2012)

⁶⁹ COMBEAU-MARI (« Lire les textes officiels », *Revue EPS n°240*, 1993)

⁷⁰ ANDRIEU (*Le corps dispersé. Une histoire du corps du XX^e siècle*, 1996)

Travaillot qui dénonce les pratiques enseignantes : « l'enseignement de l'EPS s'apparente à l'entraînement de club, l'enseignant d'EPS souvent lui-même entraîneur ayant du mal à distinguer ses deux casquettes »⁷¹. Saint Martin et Caritey dénoncent eux aussi les pratiques et la formation des enseignants puisque les enseignements sportifs et techniques sont au cœur de la formation des maîtres d'EPS dans les CREPS : « rien ne paraît, à ce titre, les distinguer des professionnels des milieux extrascolaires »⁷².

Certains scientifiques critiquent également cette période de sportivisation des pratiques enseignantes. En effet, Parlebas critique une EPS « devenue un polypier de techniques ». Il critique une démarche des enseignants qui restent pour la plupart techno-centrée. L'enseignement des APS ne permet plus de distinguer clairement l'EP scolaire de l'animation sportive extra-scolaire. Les enseignants sont majoritairement animateurs et transmetteurs de techniques sportives, ils sont des « polytechniciens du sport »⁷³. Parlebas ajoute que « l'EPS se présente aujourd'hui comme un agglomérat de techniques, doctrines, exercices et procédés très divers ». Ces propos seront largement soutenus par Limat qui avance que dans les années 1970, les pratiques sportives sont devenues quasi exclusives et « cette transformation ne va pas sans poser problème : avec l'activité sportive, les notions de compétition et de rendement envahissent l'EP scolaire et tendent à transformer les moyens en fin »⁷⁴.

4.2. Des propositions pour un sport éducatif

De très nombreux concepteurs, à cette époque, proposent alors des alternatives à ces pratiques sportives critiquées, notamment par la proposition d'un sport éducatif. Cette approche vise à se dégager de la finalité de « performance » du sport vers une finalité plus « éducative » pour former un citoyen.

4.2.1. Jacques DE RETTE

La République des sports de Calais lancée par De Rette en 1964 repose sur une expérience pédagogique visant à l'apprentissage de la citoyenneté en EP en utilisant le sport comme support. Cette expérience a « pour but de s'intéresser à l'avis des élèves ainsi qu'à leurs préférences. [...] La République des sports veut permettre aussi aux élèves de participer à des activités qui leur plaisent ou les intéressent et de goûter à plusieurs de ces activités. Elle a aussi pour but de donner des responsabilités aux représentants élus par leurs camarades. Ces responsabilités, bien que peu écrasantes, font de ce système une véritable école de la vie d'homme dans laquelle beaucoup d'entre nous s'engagent à l'issue de l'année terminale »⁷⁵.

L'expérience consiste à reproduire la Vème République gaullienne, Loudcher et Vivier expliquent que « chaque classe élit un président, deux capitaines, un secrétaire, un trésorier qui sont supposés changer tous les trimestres. Ainsi, sur 2000 élèves, représentant 50 classes, 1081 suffrages sont exprimés dans lesquels 965 choisissent l'athlétisme. (...) Par ailleurs, 1072 voix reconnaissent la validité des représentants des clubs et 1081 voix font admettre le principe de la décision majoritaire »⁷⁶.

La relation enseignant-élève est bien différente ici, avec un enseignant qui prend en compte l'élève dans sa singularité et lui donne des responsabilités. L'enseignant n'est plus un adulte qui transmet des techniques sportives mais bien un adulte qui prend en compte ses élèves et les accompagne dans leurs apprentissages et

⁷¹ TRAVAILLOT (*Histoire de l'éducation physique. Genèse d'une discipline scolaire*, 2005)

⁷² SAINT MARTIN & CARITEY (« Le singulier pluriel des formations initiales », *L'univers professionnel des enseignants d'EP de 1940 à nos jours*, 2006)

⁷³ PARLEBAS (« L'éducation physique en miettes », *Revue EPS* n°85, 1967)

⁷⁴ LIMAT (« Les enseignants au lycée », *Revue Esprit*, 1975)

⁷⁵ Témoignage écrit de René Lecoustre (« La république des sports », *Revue EPS* n°98, 1969)

⁷⁶ LOUDCHER & VIVIER (« Jacques de Rette et les Républiques des sports : une expérimentation de la citoyenneté en EPS (1964-1973) », *STAPS* °3, 2006)

la futur vie qui les attend. L'éducation physique proposée est celle d'un sport éducatif et s'éloigne des pratiques enseignantes purement sportives.

4.2.2. Robert MERAND

Mérand est très actif au sein de la formation des enseignants lors des stages dès 1948 au sein de l'Amicale des anciens élèves de l'ENSEP où il propose des stages de recyclage pour les enseignants d'EPS, sur leur temps libre. A partir de 1950, il est secrétaire de la commission fédérale de basket-ball et initie à partir de 1951 les « stages de type nouveau » que la FSGT poursuivra pendant 10 ans. De 1965 à 1975 les stages sont centrés sur l'action innovante qui consiste à construire un « sport de l'enfant ». De 1975 à 1980, les stages s'ouvrent à d'autres thèmes de travail, notamment l'étude des rapports entre la haute performance sportive et les pratiques éducatives. Les « mémentos » sont publiés en 1966 à 1970, puis de 1973 à 1978 selon les spécialités. Il est dit que « les stages Baquet offrent une alternative aux méthodes traditionnelles d'EP et posent les bases d'une approche didactique du sport éducatif »⁷⁷. Les stages de la colonie Gai-Soleil qui deviendront les stages « Maurice Baquet » se basent sur une « éducation de caractère démocratique, ouverte sur les réalités sociales de l'extérieur ».⁷⁸

4.2.3. Jacqueline MARSENACH

Cette évolution vers un sport éducatif se prolonge au sein des pratiques enseignantes avec Marsenach où l'enseignant propose des situations ouvertes au sein des leçons de 1969. Celle-ci décrit des contenus qui sont tirés des pratiques sportives, plus ou moins adaptées au niveau des élèves. Elle parle d'acquisitions sur le plan moteur accompagnées de recherches de développement d'attitudes (coopération, prise de responsabilités), de transmission de contenus par mises en situation (travail en atelier, petits groupes) et d'influence des républiques des sports, de la thématique de l'aménagement du milieu, de la psychomotricité (valorisation de l'activité de l'élève). Ainsi, elle note un passage progressif de modèles pédagogiques transmissifs à incitatifs voire appropriatifs. En effet, « à partir de 1956, il y a un abandon progressif des mouvements analytiques déduits des gymnastiques fonctionnelles et descriptives au profit des sports : athlétisme, natation, sports collectifs »⁷⁹.

4.2.4. Claude PUJADE RENAUD

La mise en place du GREC (Groupe de Recherche en Expression Corporelle) créé en 1969 au sein de l'IREPS de Toulouse, dirigé par Bonange et inspiré par Pujade-Renaud, expérimente la pratique de l'expression corporelle dans le cadre de l'université. L'enjeu d'une éducation artistique pour enrichir l'inventaire des possibles corporels est une des priorités de Pujade-Renaud. La dimension expressive est réhabilitée et la portée éducative de l'expression corporelle est revendiquée⁸⁰. Elle critiquera également la formation des enseignants avec une remise en cause du profil trop sportif et souhaite l'éducation d'un corps plus libre et plus sensible même si Pujade-Renaud n'a jamais été pour l'effacement de la performance. Elle prône une EP basée sur l'expression corporelle valorisant l'imaginaire et la créativité chez les élèves : la « vision mécaniste du corps de l'EPS est dépassée »⁸¹.

⁷⁷ CARITEY & DUPAUX (« Les stages Maurice Baquet. Un tournant dans les orientations pédagogiques de la FSGT », *European studies in sports history*, 2017)

⁷⁸ CHARROIN (« Citoyenneté et démocratie en éducation physique de 1880 à nos jours », in OTTOGALLI & LIOTARD, *L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies 1881 – 2011*, AFRAPS, 2012)

⁷⁹ MARSENACH (« Tradition ou innovation en EP ? (1956-1980) », *Revue EPS* n°176, 1982)

⁸⁰ LIOTARD (« Compréhension du corps et dénonciation du sport (1968-1979) in *EP, sport et loisir 1970-2000*, AFRAPS, 2000)

⁸¹ PUJADE-RENAUD (*Expression corporelle. Langage du silence*, 1976)

Il s'agit d'une relation pédagogique qui prend en compte l'élève en tant qu'enfant et non comme un être à remplir de connaissances ou de techniques. La relation qu'à l'enseignant est très différente, il respecte les stades moteurs de l'enfant et sa singularité, ce qui modifie également les pratiques enseignantes avec un sport adapté et non un modèle à reproduire.

Cette modification des pratiques enseignante dans les années 1960-1970 prennent part dans une transformation progressive du concours. En effet, la référence techno-centrée (APS) des interrogateurs au CAPEPS diminue dans la période 1967-1981 au profit d'une augmentation des savoirs didactiques mettant l'élève au centre de la démarche d'enseignement.⁸² Les pratiques tendent également à se diversifier au sein de leurs activités. En 1975, on cherche à diversifier les activités pratiquées pour que chaque élève trouve une voie de réussite⁸³. Pourtant une enquête académique de Besançon montre une hégémonie des sports de base demeure : athlétisme 29% / gym 21% / sports collectifs 35% / plein air 2%⁸⁴. Hoibian apporte des éléments d'explications notamment par les connotations de détente et de plaisir associées à ces activités qui ont probablement suscité des résistances de la part d'une institution scolaire attachée aux valeurs de sérieux et à l'indispensable pénibilité des apprentissages⁸⁵.

4.2.5. Jean-Marie BROHM

Brohm est un acteur au regard très critique sur la place du sport dans l'EPS et dans la société en général. Il dénonce notamment le sport comme appareil idéologique d'état. Selon lui, il est un moyen de gouvernance et de pression qui n'a pas sa place dans le processus éducatif. Il est ancien élève de l'ENSEP, devenu enseignant d'EPS puis sociologue critique du sport. Il est une voix qui s'élève contre la sportivisation de l'EPS, il souhaite porter un autre regard sur le sport et sur le corps en EPS notamment au sein de la revue *Quel Corps ?* créée en 1975. J-M Brohm se place en rupture avec ce qui prôné en EPS, pour lui « il faut conférer à l'invention, au vagabondage, à l'expérience, au vécu corporel, aux sensations, au plaisir, à l'immobilité et à la paresse des statuts éducatifs jusqu'alors déniés dans le champ scolaire »⁸⁶.

Il dénonce trois niveaux de critiques du sport : « le sport contraint les individus en imposant une norme d'usage du corps et une vision politique du monde. Le sport est par ailleurs au regard de son emprise spectaculaire, un opium du peuple, une force anesthésiante qui détourne le peuple des luttes sociales. Il représente dès lors un phénomène culturel aux contours discutables »⁸⁷. Il précise que « l'objectif de l'EP n'est pas la domestication mécanique de la machine animale, son ajustement à la production rentabilisée de performances, mais l'obtention de la liberté corporelle et ludique, l'obtention du bien-être corporel et de l'harmonie physique »⁸⁸. C'est donc une pédagogie qui refuse toute forme de technicisme et où l'attention portée à l'enfant et à ses intérêts est au centre. Il souhaite faire place à une liberté pédagogique et au plaisir ressenti sans contrainte. Il réhabilite le jeu et la prise en compte de l'individualité des enfants débouchant sur la pédagogie de la négativité : « Le premier changement est la négation concrète [...] des normes établies, dominantes »⁸⁹. Cette négation passe par le refus d'une tenue obligatoire standard en EPS, d'une

⁸²AMADE-ESCOT (« Profils de professionnalité recherchés et conceptions de la compétence dans les épreuves professionnelles des différents CAPEPS (1947-1989) » in CLEMENT & HERR, *L'identité de l'éducation physique scolaire au XXe siècle : entre l'école et le sport*, AFRAPS, 1993)

⁸³ MARSENACH (*Evolution des séances d'EPS de 1965 à nos jours : quelques tendances*, 2005)

⁸⁴ CREVOISIER & VERNET (« Les matières enseignées en EPS », *Revue EPS n°166*, 1980)

⁸⁵ HOIBIAN (« Du plein air au cinquième domaine. Evolution du statut d'APPN en EPS » in *EP, sport et loisir 1970-2000*, AFRAPS, 2000)

⁸⁶ ATTALI & ROBÈNE (« Le corps comme objet de pensée critique : Jean-Marie Brohm et la critique radicale de l'éducation physique sportive » in ROBERT & GARNIER, *La pensée critique des enseignants. Éléments d'histoire et de théorisation*, 2015)

⁸⁷ BERTHAUD & BROHM (*Sport, culture et répression : Partisans*, 1972)

⁸⁸ BROHM (Texte d'orientation de la tendance « École Émancipée », *Bulletin du SNEP n° 20*, 1971) cité par ATTALI & ROBÈNE (« Le corps comme objet de pensée critique : Jean-Marie Brohm et la critique radicale de l'éducation physique sportive », *La pensée critique des enseignants : Éléments d'histoire et de théorisation*, 2015)

⁸⁹ Revue « Quel Corps ? », 1978 cité par ATTALI & ROBÈNE (« Le corps comme objet de pensée critique : Jean-Marie Brohm et la critique radicale de l'éducation physique sportive », *La pensée critique des enseignants : Éléments d'histoire et de théorisation*, 2015)

programmation stricte, d'une structuration des classes par niveau, du contrôle systématique de la performance, etc.

Dans la pratique, il s'agit d'introduire le maximum de pratiques pédagogiques nouvelles telles que la relaxation, la danse, l'expression corporelle, les activités ludiques de pleine nature et les activités de plein-air sous une forme non compétitive, etc. Brohm précise que les enseignants ont largement le droit à l'expérimentation pédagogique et de ce fait, il condamne les instructions officielles avec leur orientation vers la compétition systématique et la programmation⁹⁰.

4.3. ... Mais peu prises en compte par les enseignants

Cependant, malgré de nombreuses propositions d'acteurs souhaitant faire évoluer la discipline, les pratiques sportives qui se basent sur des performances techniques sont majoritairement privilégiées car elles sont plus facilement évaluables grâce à des barèmes précis, et sont donc plus légitimes.⁹¹ C'est ce que l'on retrouve dans les modalités d'évaluation de l'EPS au baccalauréat (Circulaires 26 octobre et 3 novembre 1972) qui sont centrées sur des aspects performatifs par des examens ponctuels avec le choix de deux disciplines sportives parmi athlétisme, gymnastique et natation mais aussi dans une formation continue des enseignants qui évolue peu : les ¾ des enseignants qui participent à la formation continue sont confrontés à une offre de formation qui est le plus souvent restreinte aux sports collectifs, à l'athlétisme, la gymnastique et la natation⁹².

Ces évolutions lentes au sein des pratiques et de la relation pédagogique prennent part au sein d'un contexte scolaire particulier. En effet, face à l'explosion des effectifs scolaires avec la massification du système éducatif (Loi Haby 1975), le nombre d'enseignants n'est pas augmenté dans les mêmes proportions.⁹³ L'enseignant privilégie donc l'enseignement de technique d'évaluation fiable et efficace face à un grand nombre d'élève⁹⁴. Les enseignants sont également touchés par des décisions politiques telles que la réduction des heures hebdomadaires d'EPS en 1971 et la création de CAS en 1972 (Centre d'Animation Sportive) et de SAS en 1978 (Service d'Animation Sportive) invitant les enseignants à l'enseignement de sport de masse à l'image du sport pratiqué en club. Le contexte politique de l'époque influence donc en partie les pratiques des enseignants.

5. Un vaste chantier de réflexion s'opère au sein les textes officiels afin de faire évoluer les pratiques enseignantes à partir des années 1980

Dans les années 1980, la volonté de faire évoluer la relation pédagogique sur un modèle appropriatif prend de plus en plus forme au sein de la discipline. Cette évolution prend place au sein d'une société qui change. En effet, nous nous inscrivons dans une société postmoderne, caractérisée par une tendance globale à réduire les rapports autoritaires et dirigistes et simultanément à accroître les choix privés, à privilégier la diversité⁹⁵. Une mutation des relations est alors perceptible où la place de l'enfant change. Il devient une réalité autonome et positive qui n'est plus perçu comme un être inachevé ne pouvant s'épanouir qu'à travers la dépendance de l'adulte⁹⁶. Cette vision de l'enfant qui évolue dans les années 1980 impacte alors les relations pédagogiques.

⁹⁰ BROHM (Texte d'orientation de la tendance « École Émancipée », *Bulletin du SNEP* n° 20, 1971) cité par ATTALI & ROBÈNE (« Le corps comme objet de pensée critique : Jean-Marie Brohm et la critique radicale de l'éducation physique sportive », *La pensée critique des enseignants : Éléments d'histoire et de théorisation*, 2015)

⁹¹ MACCARIO (« Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des activités physiques et sportives », *Revue française de pédagogie* n°65, 1983)

⁹² ATTALI MARTIN (« La formation continue au service de l'évolution et de l'adaptation du métier » in ATTALI, *L'univers professionnel des enseignants d'éducation physique de 1940 à nos jours*, 2006)

⁹³ DELAUBERT (« 25 ans d'éducation physique et sportive », *Revue EPS* n°129-130, 1974)

⁹⁴ MACCARIO (« Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des activités physiques et sportives », *Revue française de pédagogie* n°65, 1983)

⁹⁵ LIPOVETSKY (*L'ère du vide, essai sur l'individualisme contemporain*, 1983)

⁹⁶ PROST (« Education, société et politiques : une histoire des enseignements en France de 1945 à nos jours » in CHAPOULIE, *Histoire de l'éducation* n°57, 1992)

L'enseignant d'EPS prend le rôle de guide, d'une personne qui fait émerger le savoir en tenant compte des spécificités de chacun.

Ces évolutions s'opèrent dans l'ouverture d'un vaste chantier de réflexion de l'EPS avec sa réintégration au sein de l'éducation nationale. Cette réintégration s'accompagne de recherches en didactique de l'EPS conduites à l'IRNP (Institut National de Recherche Pédagogique) de 1983 à 1986. Les résultats de ces recherches mettent en avant plusieurs éléments tel que la reconnaissance de l'EPS en tant que discipline d'enseignement mais aussi une grande confusion de l'EPS avec une animation sportive minorant les interventions centrées sur les contenus. Avec cette réintégration, la quête de conformité scolaire demeure un enjeu majeur à cette époque, l'adaptation aux élèves, à leur réussite, à leur spécificité amène une nouvelle relation pédagogique. A cette époque, les enseignants s'appuient toujours sur les textes officiels de 1967 marqués par une forte sportivisation.

Ces réflexions aboutissent donc aux IO de 1985⁹⁷ en collège et 1986⁹⁸ en lycée. La finalité des IO du collège est claire : « L'EPS a d'abord pour finalité de développer les capacités motrices de l'élève ». Mais également, la discipline souhaite donner les moyens « d'accéder à l'autonomie, de construire sa personnalité ». Les notions d'habiletés, de responsabilité, d'expression et de création sont centrales. En ce qui concerne les activités physiques proposées, « l'éducation physique et sportive ne se confond pas avec les activités physiques qu'elle propose et organise ». Cette période semble alors pleinement marquée par une volonté d'inscrire les besoins des élèves au sein des pratiques des enseignants d'EPS. La diversification des activités proposées montre cette volonté de transformer l'enseignement (Activité de pleine nature, duelle, danse, activité physique d'expression, etc). Marsenach parle d'une redistribution des APSA proposées (athlétisme, basket, volley, handball, danse, tennis de table, badminton, escalade, pratiques d'entretien). Cette évolution s'accompagne d'une enquête de la DEPP (2006) où plus de 87% des enseignants jugent « essentiel de prendre en compte les représentations des élèves ». Cette évolution des pratiques selon Deltour contribuerait à une redistribution en faveur d'une certaine « égalité » filles/garçons prônée⁹⁹. On peut voir également une volonté de prendre en compte les aspirations et besoins des élèves qui se révèle par un nouveau vocabulaire dans les TO (notion d'individualisation, de différenciation pédagogique, transfert d'apprentissage).

5.1. Une formation démixée jusque dans les années 1990 impacte les pratiques enseignantes

Dans les années 1980, les inégalités entre les enseignantes et les enseignants sont toujours visibles. Les femmes continuent d'intégrer un milieu majoritairement fréquenté par les hommes puisqu'ils représentent 60 % des enseignants contre 40 % pour les femmes en 1983¹⁰⁰. Szerdahelyi montre que les inégalités touchent en amont aux formations initiales, au sein des Unités d'Enseignement et de Recherche en Éducation Physique et Sportive [JEREPS] puis des Unités de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives [UFRS-TAPS], le mélange des sexes apparaît inachevé. En effet, « les promotions sont mixtes, les cours intellectuels également, mais subsistent des cours physiques séparés. La rencontre des sexes durant les formations n'efface donc pas l'hégémonie masculine sur les corps »¹⁰¹. Si la formation paraît mixte, cela n'est que de façade puisque certains cours restent différents selon les sexes. On suppose donc que les pratiques enseignantes sont impactées par cette formation pas encore totalement unifiée.

⁹⁷ Instructions officielles du 16 juillet 1985

⁹⁸ Instructions officielles du 17 Avril 1986

⁹⁹ DELTOUR, COSTANTINI & PASTEUR (« La notion d'échec en EPS le point de vue des IPR-EPS de l'académie de Grenoble », *Revue EPS* n° 323, 2005)

¹⁰⁰ Ministère de l'Éducation nationale, L'Éducation Physique et Sportive en France, Service d'information, 1983

¹⁰¹ SZERDAHELYI (« Enseignantes paradoxales. Femmes d'action en EPS (1941-1989) », *Revue Tréma* n°46, 2016)

Il faut attendre 1989 (décret du 29 avril 1988) pour avoir un concours unique entre les hommes et les femmes pour avoir une unification des pratiques auprès des élèves. Les postes sont indifférenciés selon les sexes, les attentes sont identiques et les hommes et les femmes passent le concours au même endroit.

5.2. Des acteurs continuent de proposer des pratiques émergentes afin de se séparer d'un sport modèle

De nouvelles pratiques apparaissent pour qu'il y ait apprentissage chez les élèves, c'est ce que Famose appelle l'apprentissage en situation complexe¹⁰² à travers l'expérience de la trace bleue. Pour l'illustrer, celui-ci prend l'exemple de jeunes enfants, âgés de 4 à 5 ans, s'entraînant à acquérir l'habileté de tourner à ski. La tâche qui leur a été proposée, afin de leur permettre d'apprendre, consiste à suivre une trace de couleur dessinée sur la neige à l'aide d'un colorant bleu afin de matérialiser la trajectoire des virages à réaliser. Contrairement à la période précédente où il s'agit de reproduire le mouvement du sportif de haut niveau, ici la seule consigne qui leur est donnée est de suivre cette trace sans s'en écarter. Après plusieurs essais, les enfants changent eux-mêmes leur comportement moteur et produisent une nouvelle solution motrice. Désormais, le virage va être déclenché et conduit par un léger pivotement simultané des deux skis. L'apprentissage en situation complexe selon Famose permet une réorganisation du comportement par l'élève lui-même. L'enseignant s'éloigne du rôle de transmetteur de savoir pour se rapprocher de celui du rôle de guide. L'élève devient plus acteur de ses apprentissages et le geste lui est approprié, il n'est plus celui du sportif de haut-niveau. La relation pédagogique évolue donc en lien avec les pratiques enseignantes.

Dans cette continuité, Gasparini¹⁰³ amène une autre pratique concernant le volley-ball. Il propose une évolution des modalités de pratiques en volley selon le niveau de classe des élèves de la sixième à la terminale montrant une adaptation des pratiques enseignantes au public concerné pour mieux répondre à ses besoins singuliers. En effet, en sixième, l'objectif prioritaire est de « renvoyer la balle dans le camp adverse en frappe haute » en 2 contre 2 sur petit terrain de 4m x 4m à 5m x 5m, alors qu'en terminale, l'objectif prioritaire est « d'être capable d'organiser la relance et l'attaque, se spécialiser dans un poste, traiter les informations rapidement des décisions en fonction du type de jeu » en 4 contre 4 sur terrain de 7m x 7m. Une fois de plus, les pratiques ne sont plus figées mais évoluent en fonction de l'âge des élèves qui sont vu comme des enfants et non des adultes en miniature.

L'évolution des pratiques telle que nous la voyons par cet exemple s'accompagne d'une modification du concours qui prône l'usage de la didactique. On attend des savoir-faire didactiques qu'ils éclairent la présentation des contenus, les objectifs, articulés avec le niveau des élèves.¹⁰⁴ Nous pouvons également noter la multiplication des articles didactiques dans la revue EPS, visant à adapter les exercices aux niveaux des élèves dans les APSA qui devient la nouvelle manière de penser la discipline¹⁰⁵. Cette évolution des pratiques est visible dans l'évaluation qui guide les pratiques des enseignants avec l'arrêté du 17 juin 1983 du bac : parmi les 2 APS à choisir, une seule doit obligatoirement être une activité « à barème ». La volonté affichée est « d'élargir la gamme des activités enseignées et soumises à l'évaluation ». Les instructions officielles de 1985 vont dans ce sens avec les sept groupes d'APSE et la présence des APEX. Par une activité diversifiée, l'EP peut préparer à la compétition, la détente, l'entretien et ainsi répondre aux divers besoins de l'enfant. Il y a une adaptation par rapport à l'évolution de la culture sportive. Le concours des enseignants s'inscrit dans cette

¹⁰² FAMOSE (« Vers une théorie de l'enseignement des habiletés sportives » in RUFO, *L'enfant par son corps. Développement et activités physiques et sportives*, 1987)

¹⁰³ GASPARINI (« Volley-ball et sports de renvoi collectif en EPS », *Revue EPS* n°279, 1999)

¹⁰⁴ AMADE-ESCOT (« Profils de professionnalité recherchés et conceptions de la compétence dans les épreuves professionnelles des différents CAPEPS (1947-1989) » in CLEMENT & HERR, *L'identité de l'éducation physique scolaire au XXe siècle : entre l'école et le sport*, AFRAPS, 1993)

¹⁰⁵ ARNAUD (« La revue EPS et l'innovation-didactique 1950-1982 », *Revue EPS* n°194, 1985)

évolution avec notamment l'arrêté de 1981 qui ajoute une nouvelle épreuve écrite de « didactique et pédagogie de l'EPS » au CAPEPS. L'arrêté de 1985 inscrit aussi une troisième épreuve écrite d'admissibilité : « composition sur la méthodologie et la didactique de l'EPS » et aujourd'hui une épreuve orale de leçon pouvant porter sur les 5 champs d'apprentissage.

Ces évolutions majeures de la discipline prennent part au sein d'un contexte politique soutenant la place de l'enfant au centre des apprentissages par de nombreuses lois visant l'égalité des chances et la réussite de tous. De nombreuses lois font successivement leur apparition telle que la loi Jospin (1989) contribuant à l'égalité des chances, la loi Fillon (2005) garantissant à tous les élèves la maîtrise d'un socle commun. Au fur et à mesure des périodes, la place de l'enfant est donc de plus en plus au centre, et place l'élève comme être social à part entière. C'est ce que dénonce la philosophe A. Arendt¹⁰⁶ dans son ouvrage « crise de l'éducation » où il s'agit d'être en mesure de penser l'émergence d'un nouveau modèle éducatif pour mieux s'adapter à l'enfant.

5.3. Des pratiques qui répondent à l'évolution de la prise en compte de l'enfant

Depuis quelques années, comme le montre déjà Lobrot en 1996, le plaisir est non seulement un ingrédient de l'apprentissage mais son moteur, sans lequel il est impossible d'apprendre¹⁰⁷. Des pratiques évoluent à travers l'émergence de situations par le jeu. En effet, de nombreuses pratiques enseignantes évoluent dans la volonté de « varier les plaisirs » par une programmation équilibrée. C'est ce que montre Gagnaire et Lavie, pour qui, selon eux, « il est possible de faire vivre aux élèves différentes émotions, complémentaires au niveau des ressentis de plaisir, en programmant des APSA qui renvoient à différents types d'expériences émotionnelles »¹⁰⁸.

Les réflexions au sein du groupe « Plaisir & EPS » consistent à instaurer le plaisir au cœur du processus éducatif en EPS afin d'améliorer la réalité scolaire en refusant de laisser les enseignants et les élèves en proie à leurs difficultés et leur mal-être. Il s'agit de concrétiser les réussites par des scores ou des points « parlants », pratiquer et apprendre en même temps, proposer des projets individualisés, etc. Par exemple, en course d'orientation pour une classe de 6ème, prendre du plaisir à pratiquer et réussir immédiatement devient alors nécessaire pour permettre aux élèves de s'inscrire dans le parcours d'apprentissage que nous souhaitons leur proposer. Ce premier dispositif met tout en œuvre pour favoriser une réussite initiale rapide : travail en binôme favorisant la collaboration, parcours qui démarre et termine au point de rassemblement, numéros, emplacements et nombre de balises connus, parcours courts. La réussite escomptée va permettre à chaque groupe d'accéder à un niveau de pratique plus exigeant mais plus valorisant.

Ces nouvelles pratiques permettent une évolution de la relation pédagogique où l'enseignant échange avec ses élèves sur les moyens de réussite, il les encourage, les stimule par le jeu et se place en tant qu'accompagnateur dans la réussite du parcours des élèves.

¹⁰⁶ ARENDT (« La crise de l'éducation », *La crise de la culture*, 1972)

¹⁰⁷ LOBROT (« Le plaisir : condition de l'apprentissage », *Journal des psychologues* n°140, 1996)

¹⁰⁸ GAGNAIRE & LAVIE (*Le Plaisir des élèves en EPS: Futilité ou nécessité*, AEEPS/AFRAPS, 2007)

6. Les pratiques des enseignants répondent aux besoins de former des élèves compétents, responsables et autonomes dans le but de préparer des élèves adaptables à la société, la relation pédagogique se veut plus interactive et différenciée

6.1. Des pratiques enseignantes qui prennent en compte l'élève et l'environnement dans lequel il évolue

Le paradigme neurocognitif des années 1990 laisse peu à peu sa place à celui « d'action située », initié par Durand¹⁰⁹ qui semble intégrer la dimension sociale. Cette évolution des pratiques enseignantes en ce sens est appuyée par Denis Hauw¹¹⁰ qui dénonce également la nécessité de prendre en compte l'élève en tant que tel au centre des pratiques. Pour lui, il s'agit avec les théories situées, de mettre en exergue le caractère fortement contextuel de l'activité humaine en réaction aux approches cognitivistes traditionnelles. L'action n'est plus une simple reproduction de geste mais plutôt un apprentissage où l'enseignement est à envisagé en relation avec leurs contingences sociales, historiques, environnementales ou culturelles. Dans cette approche, l'apprentissage ne résulte plus d'un enseignement décontextualisé mais plutôt de la capacité d'un élève à répondre à une compétence, terme qui depuis 1992, par la charte des programmes (BO no 8 du 20 février 1992) est au centre des textes officiels. Chaque élève doit acquérir différentes compétences peu importe ses capacités, son sexe ou son origine sociale.

Cette notion se retrouve avec Komart et Adé¹¹¹ où l'élève réalise une « interconnexion » entre les situations, c'est-à-dire qu'il s'agit pour l'élève à partir de ses expériences cruciales passées de faire des rapprochements entre le dispositif dans lequel il est engagé et d'autres déjà vécus. Il prend l'exemple du badminton et du tir en handball. La consigne donnée à l'élève est : « Fais comme en badminton, cherche à tirer loin de ton adversaire ». Par ces connexions d'expériences, l'élève ne recommence pas les situations de départ à chaque nouvelle APSA. Cela lui permettra, dans un empan temporel plus lointain, de reconnaître des situations qu'il a déjà vécues et pourra ainsi mieux s'adapter à ce qui l'entoure et donc à une adaptation plus rapide dans la société sur du long terme. Ces pratiques enseignantes prennent en compte l'élève en tant qu'individu évoluant dans un environnement signifiant où il ne s'agit plus de faire des situations décontextualisées ou sans lien entre elles mais plutôt d'essayer de faire le rapprochement afin que l'élève acquiert des compétences sur du long terme.

Plus récemment, au sein d'un groupe de réflexion mixte, Récopé en 2017, propose des outils facilitant l'enseignement du volley-ball du collège au lycée. Il montre une adaptation du volley pour ses élèves pour permettre la réussite de tous, depuis leur niveau initial. Les contacts aménagés (attrapé-lancé, rebond accompagné) peuvent s'envisager comme des outils pédagogiques intermédiaires facilitant l'entrée dans des logiques collectives de l'activité (renvoi partenaire, relai de passe et attaque, jeu sans ballon). Ici, il propose des aménagements pour faciliter l'apprentissage des élèves grâce au rebond dans la pratique du volley. Nous voyons bien une volonté des concepteurs de chercher à mettre en réussite les élèves en adaptant chaque situation proposée dans des formes de pratique scolaire et non de proposer des situations calquées sur le sport de haut-niveau.

¹⁰⁹ DURAND (Chronomètre et survêtement : reflet de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique, 2001)

¹¹⁰ HAUW (« Enseignement et apprentissage : Une vision située », *Revue EPS* n°298, 2002)

¹¹¹ KOMART & ADE (« Un P.A.C pour les compétences en EPS », *Revue EPS* n°363, 2014)

6.2. L'enjeu prioritaire au sein des textes officiels : mettre en place une pédagogie différenciée au sein des classes

Ces pratiques tentent de répondre à un enjeu majeur de notre système scolaire qui est de faire réussir tous les élèves. L'enseignant doit s'adresser à tous, il « vise la réussite de tous les élèves et contribue, avec les autres disciplines, à l'instruction, la formation et l'éducation de chacun. Elle participe à l'acquisition et à la maîtrise du socle commun et permet de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Par la pratique scolaire d'activités physiques sportives et artistiques (APSA), l'enseignement de l'EPS garantit à tous les élèves une culture commune ». Aussi, « conformément aux obligations fixées par la loi d'orientation et la loi sur le handicap de 2005, le collège se doit d'accueillir tous les élèves, quels que soient leurs besoins éducatifs particuliers ou leurs situations de handicap (...) ce qui suppose que la classe, les groupes d'apprentissage et l'enseignement de la discipline, soient organisés et aménagés pour le permettre »¹¹². Ces aménagements dans les pratiques et nécessaire afin de « développer les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine »¹¹³.

Dans cette continuité vient s'inscrire la réforme des collèges 2015 pour redynamiser le collège et améliorer l'égalité des chances par un accompagnement personnalisé des élèves et les enseignements interdisciplinaires, enfin la récente loi pour une Ecole de la confiance (2019) prônée par le ministre de l'EN Blanquer pour la lutte contre les inégalités vient pleinement s'inscrire dans ces volontés de placer l'élève au centre des apprentissages. Les enseignants tentent tant bien que mal de mettre en place un enseignement prenant en compte ces nombreuses lois notamment avec l'apparition des TICE et des EPI lors de la réforme des collèges de 2015. C'est le cas également au lycée (2019) où l'enseignement de la CP5 y est obligatoire dans les programmes lycées depuis 2010. La CA5 redéfinit en partie la relation pédagogique entre l'enseignant et sa classe par de nouvelles modalités de pratique. Les attentes sont relativement claires. Il s'agit de donner les moyens à l'élève d'être compétent et autonome dans sa pratique et ce, durant toute sa vie. C'est à l'élève de choisir lui-même ses mobiles, sa charge de travail, le nombre de répétitions, etc. L'enseignant devient un superviseur qui fait émerger, il gère, analyse et aide les élèves à faire des choix.

6.3. Une réalité de terrain: des pratiques qui peinent à mettre en place ces réformes officielles

Cependant, malgré ces nombreuses volontés politiques et une tendance à l'évolution des pratiques enseignantes, nous pouvons constater que celles-ci mettent du temps à évoluer. En effet, le sondage de l'académie de Créteil à la fin des années 1980 montre une persistance d'un ménage à trois pour 80% temps scolaire ne laissant aux APPN (1 %) et aux APEX (4 %) une faible place. Les enseignants freinent ce changement, une EP encore très sportive perdure¹¹⁴. Cette réalité se retrouve dans les années 2000 où les activités traditionnelles demeurent les plus pratiquées avec les sports collectifs (29 %), l'athlétisme (20 %) et la gymnastique (15 %). Les activités artistiques (APA) et les activités de pleine nature (APPN) restent sous-représentées (3 %). Moins d'un établissement sur deux propose une APPN ou une APA. « On peut se dire que l'on retrouve toujours et encore les mêmes APSA et que rien ne change »¹¹⁵.

En effet, l'apparente diversité des activités physiques prônées au sein des textes pour valoriser les aspirations différentes et ainsi tendre vers une égalité de réussite est loin de se retrouver dans les pratiques puisque la place accordée aux activités physiques d'entretien corporel est très faible¹¹⁶. Combaz et Hoibian montre une

¹¹² Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008

¹¹³ Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013

¹¹⁴ BESSY (« Nouvelles pratiques sports de base », *Revue EPS* n°227, 1991)

¹¹⁵ DURALI & COLL (« Collège : La réalité des pratiques en EPS - L'exemple de la Seine St Denis », *Revue EPS* n°296, 2002)

¹¹⁶ COGERINO (« Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement », *Dossier EPS* n°37, 1998)

absence de changement, peu d'ouverture aux activités nouvelles depuis les années 1980¹¹⁷. Plus encore, certains auteurs font le constat de réelles disparités avec une discipline qui reste très proche du sport. C'est en tout cas l'impression partagée par les élèves qui se rendent en « sport ».¹¹⁸ On peut également noter une disparité entre les établissements. En effet, lorsque les APPN sont programmées, c'est principalement dans les établissements « favorisés » (équipements). De plus, elles sont souvent mises en forme scolaire, « compétitivisées », ce qui les éloigne de leur fondement culturel et renforce les inégalités.¹¹⁹

Les pratiques des enseignants sont alors vivement critiquées dans leur aspect sportif notamment avec les chiffres prégnants de la DEPP (2006) qui montre que 57,5% des enseignants sont membres d'un club et pas moins de 30% font de la compétition, on parle de « polarisation sportive du corps enseignant ». Les programmes semblent être des « cadavres exquis »¹²⁰, les enseignants peuvent librement intégrer ce qui est conforme à leurs conceptions, valeurs et détournent ce qui s'en écarte¹²¹. Enfin, il y a très régulièrement des nouveautés (notamment lexicales) mais qui n'influencent pas réellement les pratiques d'enseignement. De plus, Combaz et Hoibian notent un manque de formation pour les pratiques d'entretien ainsi que des conditions matérielles coûteuses et éloignées (surtout pour les APPN), s'opposant à la rigidité de l'organisation scolaire¹²².

Si on note une volonté marquée de faire évoluer la discipline, nous remarquons que sur le terrain les évolutions sont encore lentes, que cela concerne l'évolution des pratiques ou la relation pédagogique.

6.4. Les enseignants jonglent entre les injonctions officielles et l'adaptation au contexte singulier

Amade-Escot, Refuggi et Amans-Passaga¹²³ ont mené des travaux entre l'influence des pratiques enseignantes et les savoirs à enseigner issus du champ de la didactique. Ces auteurs considèrent les pratiques dans « leur organisation, leur mode de fonctionnement, leur dynamique ». Leur recherche s'inscrit dans une perspective d'observation des pratiques enseignantes. Elle concerne un enseignant d'EPS en charge de l'encadrement des sports collectifs dans l'association sportive scolaire dans un collège rural. Les travaux montrent que l'action du professeur est façonnée par les institutions dans lesquelles il évolue.

Pour illustration, l'enseignant est observé au sein de l'AS dans l'APSA handball, les auteurs montrent que dans son collège rural celui-ci met en place une organisation assez directive lors de l'AS. Ses consignes sont souvent prescriptives dans le but de favoriser la réalisation correcte par l'élève du geste technique et la mise en œuvre de la solution pertinente en contexte d'opposition : « avance vers le ballon », « recule », « reste près du poteau », « récupère puis dribble », etc. Ce sont autant d'injonctions relevant d'interventions rapides à partir d'observables macroscopiques sans le détour par une interprétation. L'enseignant joue donc avec les contraintes et son autonomie pour conduire son projet éducatif et sportif. Nous voyons dans cette étude que la relation pédagogique mise en place au sein de la classe est influencée par le contexte dans lequel l'enseignant intervient.

¹¹⁷ COMBAZ & HOIBIAN (« Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales – 1980-2006, *Sciences Sociales et Sport* n°2, 2009)

¹¹⁸ FAUCON (« EPS ou initiation sportives : les profs d'EPS sont-ils vraiment indispensables ? » in CARLIER, *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*, AFRAPS, 2003)

¹¹⁹ POGGI (« L'illusion d'une éducation corporelle commune en éducation physique et sportive, *L'année sociologique* n°52, 2002)

¹²⁰ KLEIN (« Programmes d'EPS au lycée. La grenouille, le bœuf et le mille-pattes » *Revue EPS* n°285, 2000)

¹²¹ COGERINO (« Enseignants d'EPS et évaluation certificative : enjeux implicites relatifs à la justice et l'équité », *Revue Spirale* n°43, 2009)

¹²² COMBAZ & HOIBIAN (« Quelle culture corporelle à l'école? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales – 1980-2006 » in LOUDCHER, *Éducation physique et sport dans le monde contemporain*, AFRAPS, 2011)

¹²³ AMADE-ESCOT, REFUGGI & AMANS-PASSAGA (« Pratiques enseignantes et spécificités de l'action didactique en milieu rural : l'intervention en association sportive scolaire », *Carrefours de l'éducation* n°24, 2007)

6.5. Exemple d'une pratique souhaitant s'éloigner d'une logique sportive.

Hanula, Llobet et Saulnier¹²⁴ font le constat en 2015 d'une EPS qui favorise les élèves sportifs et délaisse les élèves non sportifs qui sont en constante augmentation. Pour ces auteurs, « entre le mérite de gagner (parfois sans transpirer) et le mérite du dépassement, des efforts et de la sueur, nous pensons qu'à l'école il est opportun de valoriser la deuxième voie, sans négliger pour autant le fond culturel ». Ainsi, leur proposition de pratique ne porte pas sur la comparaison de la performance entre les élèves mais plutôt sur le fait de relativiser les performances selon les capacités de chacun.

Ces auteurs dénoncent le fait qu'« en sport, les places sur le podium sont limitées alors qu'en EPS, chacun devrait y avoir accès à partir du moment où il s'engage avec intensité, persévérance et améliore ses résultats. Cela fait des années déjà que les apports sur la motivation, les climats de maîtrise, les attributions causales et autres théories de l'expectation font partie des contenus de la formation en STAPS. Cependant, sur le terrain comme dans les protocoles certificatifs, certaines habitudes ont la vie dure. Certaines fiches bac actuelles de courses, de sauts ou de lancers attribuent plus de 2/3 des points à l'évaluation de la performance ».

Ces auteurs ajoutent que « l'évaluation, si elle prend en compte les ressources des élèves au départ, afin de fixer des cibles individuelles à chacun, peut être un puissant levier pour rendre l'EPS plus inclusive, notamment pour les élèves décrocheurs, ceux qui ont une faible estime d'eux-mêmes au plan moteur ».

L'illustration est proposée pour une classe de 5^{ème}, en cycle de haies. Deux parcours de 40m sont proposés avec des distances 1^{ère} haie, distance inter-haies et hauteur de haies différentes. Puis deux autres parcours sont proposés où les haies sont remplacées par des « rivières », la pose d'un pied entre les rivières est interdite. Les élèves sont chronométrés sur le parcours de haie et sur le parcours de rivière. L'objectif cible de chaque élève étant de battre son record sur la moyenne des deux parcours. Les élèves seront compétents et performances s'ils parviennent à atteindre leur performance cible. Pour terminer, les élèves en fin de séance peuvent défier d'autres élèves plus rapides en leur imposant différents handicaps (Départ assis, de dos, accroupi, sur le ventre...) pour favoriser le plaisir et le jeu peu importe son niveau initial.

Par cette pratique, les auteurs montrent une nouvelle approche de la performance moins stigmatisante, l'enseignant dans sa relation à l'élève est un accompagnateur, il soutient aussi bien les sportifs que les moins sportifs en les encourageant et en les félicitant pour que chaque élève soit en réussite.

Le dernier bulletin officiel¹²⁵ de 2021 concernant les évaluations au baccalauréat va dans ce sens en attribuant moins de points à la performance. 12 points lui sont attribués (AFL 1) et 8 points concernent les dimensions méthodologiques et sociales (AFL 2 et 3). Par exemple, les documents disponibles sur Eduscol concernant l'évaluation de la danse décompose l'attribution des points ainsi : 12 points pour l'AFL 1 sur la « maîtrise gestuelle et la qualité de la composition » et 8 points sur les AFL2 et 3 : « l'évaluation s'appuie sur l'engagement de l'élève dans le projet de création qui évolue dans le temps » et « le rôle de spectateur critique sur la base du retour d'observation de deux compositions d'autres élèves ».

Pour toutes les APSA proposées au baccalauréat, il s'agit donc d'attribuer 12 points sur la dimension purement motrice et 8 points sur la dimension méthodologique et sociale, ce qui tend à éloigner les pratiques des enseignants d'une logique sportive.

¹²⁴ HANULA, LLOBET & SAULNIER (« Devenir champion de soi-même. Playdoyer pour une démarche équitable et égalitaire », *Revue Enseigner l'EPS* n°267, 2015)

¹²⁵ Bulletin Officiel n°4 du 28/01/2021

6.6. La théâtralisation pédagogique au sein de la relation pédagogique

La relation pédagogique ne se limite pas uniquement à un échange formel entre l'enseignant et l'élève, Boizumault et Cogérino¹²⁶ parlent de « théâtralisation pédagogique [qui] contribue à l'implication et aux apprentissages des élèves ». L'étude montre principalement que les communications non verbales permettent « d'améliorer l'efficacité pédagogique, la gestion de la classe, des élèves et leurs apprentissages ». Ces auteurs ajoutent que l'origine des communications spécifiques apparaissent car le métier de l'enseignant repose avant tout sur l'humain, l'individu singulier qui est « en action, rarement assis, durant des apprentissages moteurs ». Ainsi, « le corps de l'enseignant est souvent utilisé pour montrer, démontrer, corriger à des distances variées. Les communications non verbales employées peuvent avoir plusieurs fonctions : contribuer à la mise en place de la situation (complément de la consigne, concrétisation de la tâche ou des mobilisations à effectuer), ou à sa régulation (feed-back correctifs, d'encouragement, de félicitations, de critiques) ou conservation du contrôle »¹²⁷.

La relation entre l'enseignant et les élèves est donc grandement influencée par la personnalité de l'enseignant et notamment dans ses modes de communication n'ayant pas forcément recours à la parole. Il s'agit des silences, gestes, postures, tension du corps, mouvements, expressions faciales, regard, sourire, ton de la voix, rythme de l'élocution, vêtements, proxémie, etc., qui complètent le message verbal¹²⁸.

6.7. Le genre de l'enseignant influence les relations pédagogiques et les pratiques

La relation pédagogique et les pratiques enseignantes peuvent être impactées par la notion de genre. C'est ce que montre Couchot-Schiex dans ces travaux lorsqu'elle étudie les leçons d'enseignant(es) d'EPS. Elle étudie au travers des leçons de badminton, gymnastique et handball, les différences qu'il peut y avoir entre l'enseignant et ses élèves dans les interactions et les contenus d'enseignement selon que l'enseignant et l'élève soient du genre féminin ou masculin.

Cette étude montre que les enseignants de genre féminin et masculin s'ancrent dans les stéréotypes véhiculés dans les sports de haut-niveau. Par exemple, le badminton est une activité connotée masculine, ainsi, « dans leurs discours sur l'activité, les enseignants renforcent les comportements-type des filles et des garçons : attaque placée et défense au filet pour les filles, smash pour les garçons »¹²⁹. Nous retrouvons les mêmes observations pour la gymnastique où « la gymnastique féminine s'est masculinisée, elle est copiée sur celle des garçons : essentiellement acrobatique. L'accent est mis sur l'aérien, les rotations, la prise de risque ; on assiste à une uniformisation corrélative d'une moindre créativité »¹³⁰. Les enseignants dans leurs pratiques emploient un discours sexué en parlant plutôt de « beau » pour les filles et de « risqué » pour les garçons.

Les choix didactiques semblent grandement effectués en lien avec les pratiques fédérales où les matchs constituent une grande partie de la séance. Couchot-Schiex note que « dans les trois activités, les enseignants marquent une différence de contenus proposés aux filles dans le sens d'une simplification des exercices ou d'une réussite inaccessible ou à différer sur le long terme »¹³¹.

¹²⁶ BOIZUMAULT & COGERINO (« La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant », *Revue STAPS* n°98, 2012)

¹²⁷ BOIZUMAULT & COGERINO (« La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant », *Revue STAPS* n°98, 2012)

¹²⁸ GENEVOIS (« Note de synthèse. Etho-psychologie des communications et pédagogie », *Revue française de pédagogie*, volume n°100, 1992)

¹²⁹ COUCHOT-SCHIEUX (« Observation des pratiques des enseignant(es) d'EPS au regard du genre », *Recherche et formation*, n°54, 2007)

¹³⁰ COUCHOT-SCHIEUX (« Observation des pratiques des enseignant(es) d'EPS au regard du genre », *Recherche et formation*, n°54, 2007)

¹³¹ COUCHOT-SCHIEUX (« Observation des pratiques des enseignant(es) d'EPS au regard du genre », *Recherche et formation*, n°54, 2007)

Les interactions sont touchées par cette sexualisation des pratiques. Avec les filles, les enseignants ont tendance à être plus proches physiquement alors qu'ils interagissent de plus loin avec les garçons. Par cette procédure, « les enseignants confortent les stéréotypes de sexe : douceur, discrétion et espace intime pour les filles ; force, expression publique et grand espace pour les garçons ». L'effet du genre est donc très important au sein des pratique enseignantes. Concernant les enseignantes, les femmes utilisent plus facilement une forme de contrôle (notes, sanctions, menaces) alors que les hommes, utilisent plutôt une autorité s'appuyant sur la présence physique. Pour la plupart, les femmes ne souhaitent pas mettre en œuvre l'autorité et avouent ne pas apprécier de jouer ce rôle de « gendarme ». Ainsi, il semblerait largement que « les professeurs d'EPS choisissent leurs activités, initient des choix didactiques, développent des comportements avec leurs élèves qui s'expliquent pour partie par leur identité de genre »¹³². Les remarques, les interactions verbales ou non verbales sont donc en grande partie influencées selon que l'élève soit de genre féminin ou masculin et de la même façon pour les enseignants.

6.8. Des enseignantes novices peinent à instaurer une autorité pédagogique au sein de leur leçon en EPS...

Ces auteurs¹³³ montrent que « l'autorité prend une dimension prédominante dans la relation qui unit l'enseignant à sa classe » mais que « l'autorité constitue une préoccupation pédagogique pour le professeur novice »¹³⁴. Mendel¹³⁵ reconnaît l'autorité comme un « rapport de pouvoir entre un individu prescripteur et un individu destinataire », il considère que l'autorité est « la variété de pouvoirs qui assure l'obéissance des subordonnés ». Ce qui signifie que les pratiques enseignantes sont empruntées des expériences vécues et que l'expertise se développe au fur et à mesure des années d'enseignement. Les pratiques enseignantes et la relation enseignant-élève est donc variable chez le jeune enseignant qui démarre sa carrière.

Plus précisément, Houssaye montre que, « soucieux de gérer au mieux l'axe maître-élèves (...), l'enseignant oscille entre une relation de proximité qui tend vers la symétrie, et une relation de distance qui pose l'asymétrie. Bref, loin de le mettre à l'aise, l'autorité le met à mal ! »¹³⁶. L'enseignant semble donc devoir trouver un équilibre entre une proximité avec l'apprenant où l'humain et les émotions entrent en jeu tout en gardant une certaine distance par une posture d'enseignant représentant l'institution.

Vygotski¹³⁷ montre que d'un rapport prioritairement distancié dans lequel le « jeune enseignant » a tendance à renforcer exagérément son pouvoir institutionnel, par phénomène de « surcompensation » doivent s'opérer des transformations qui amèneront le novice à passer de gestes du métier initialement appris et conformistes à des gestes professionnels secondairement construits et personnalisés¹³⁸.

Enfin, Boizumaul et Cogérino prennent l'exemple du savoir pour mieux comprendre ce qui impacte l'autorité de l'enseignant novice au sein de ses pratiques : « le professeur novice propose des contenus d'enseignement qui ne facilitent pas l'activité de l'élève, et parfois même l'en éloignent. Dû à un manque de maîtrise personnelle du savoir abordé qui se traduit par des consignes qui vont à l'encontre de ce qui doit être, ou bien, par un manque d'analyse des capacités et des besoins des élèves qui se traduit par des consignes difficilement réalisables ou au contraire déjà acquises. La conséquence observée est le détournement de la tâche par

¹³² COUCHOT-SCHIEUX (« Observation des pratiques des enseignant(es) d'EPS au regard du genre », *Recherche et formation*, n°54, 2007)

¹³³ ALLEC & JORRO (« L'autorité pédagogique de professeurs novices en situation d'EPS », *Revue Sciences humaines et sociales*, 2009)

¹³⁴ DUSSAUSSOIS (*Pourvu qu'ils m'écoutent : Discipline et autorité dans la classe*, 1997)

¹³⁵ MENDEL (*Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*, 2003)

¹³⁶ HOUSSAYE (*Deligny, éducateur de l'extrême*, 1998)

¹³⁷ BARISNIKOV (« VYGOTSKY. Défectologie et déficience mentale », *Revue française de pédagogie* n°112, 1995)

¹³⁸ JORRO (*Professionaliser le métier d'enseignant*, 2002)

l'élève, associée à une représentation de ce dernier envers son enseignant qui place celui-ci pour incompetent. Il n'est plus pris au sérieux ».

Tout le travail de l'enseignant novice semble donc de trouver un équilibre puisque ne viser que le savoir place l'enseignant dans l'isolation intellectuelle et éloigne l'élève de la relation, donc décontextualise l'enjeu de l'Ecole. Ne viser que l'élève place l'intervention dans le champ normatif des relations humaines, entre soumission et rébellion, et éloigne le savoir, donc décontextualise l'enjeu de l'Ecole¹³⁹. Les gestes professionnels ainsi que les savoirs sélectionnés semblent donc influencer les pratiques enseignantes et la relation que l'enseignant a avec ses élèves.

7. Conclusion

L'histoire de la relation pédagogique et des pratiques enseignantes est donc une histoire non linéaire, parfois progressive et évolutive, parfois stagnante voire régressive. Fortement impactée par des facteurs multiples tels que les textes officiels, les acteurs et les concepteurs, mais aussi des contextes politiques, économiques et sociaux et des formations d'enseignants diverses, l'EPS est une discipline qui n'évolue pas à part. Ces nombreux facteurs ont construit une identité spécifique à la discipline depuis la fin du XIXème siècle et tout au long du XXème siècle. Si elle est le lieu de multiples transformations depuis sa naissance jusqu'à aujourd'hui, notamment par des enjeux militaire, hygiénique, sportif, éducatif et citoyen, elle a également souvent été marquée par une stagnation à certaines périodes. C'est le cas des années 1960 avec un courant de sportivisation où la prise en compte de l'enfant en tant qu'individu est lente à entrer dans la leçon de l'enseignant et cela pendant de très longues années malgré les injonctions officielles et des acteurs engagés en EPS.

Récemment, Eduscol¹⁴⁰, site web dédié aux enseignants édité par la direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse, lance une « stratégie numérique pour l'éducation 2023-2027 ». L'objectif étant de renforcer l'usage du numérique et d'y développer des compétences pour la réussite des élèves. Avec l'ère du numérique, les capsules vidéos, le concept de classe inversée en EPS (par exemple : regarder la vidéo d'un nœud de huit en escalade puis le faire en classe avec simplement l'approbation du professeur d'EPS) ou encore les logiciels sur tablettes en gymnastique (regarder en détail les contenus d'une roulade avant maîtrisée puis la reproduire, utiliser un tableau de score et analysées les données récoltées en sports collectifs), nous pouvons voir récemment des évolutions notables dans les pratiques enseignantes et dans la relation entre les élèves et l'enseignant. Dans un contexte de sédentarité grandissante, d'explosion des réseaux sociaux et de consommation à outrance des appareils numériques, nous pouvons nous demander quelle place leur accorder dans nos gymnases, au sein de nos pratiques pour en faire un levier afin d'améliorer la motricité et la santé de nos élèves.

Mieux vaut-il prendre le temps d'expliquer les critères de réalisation d'une roulade-avant accompagné d'une démonstration ou utiliser le numérique de façon à voir la réalisation plusieurs fois et de façon individuelle pour mieux la reproduire ?

¹³⁹ BOIZUMAULT & COGERINO (« La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant », *Revue STAPS* n°98, 2012)

¹⁴⁰ Ministère de l'Education nationale. Eduscol. Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen : sciences expérimentales et technologie. Paris : Ministère de l'Education nationale, 2012