

Epreuve : A.D.1 Matière : 0.200 Session : 2020

CONSIGNES

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

Selon REY, "la suractivité réformatrice" pourrait laisser croire à une évolution des manières d'apprendre et de faire apprendre, mais ces derniers semblent faire preuve d'une "remarquable et désespérante stabilité" (Le changement, c'est comment?, 2016). Toutefois, PROST met en avant que l'évolution des réformes disciplinaires renvoie à "des changements incrémentaux progressifs" par lesquels les évolutions depuis les années soixante n'ont pas été minimes (Du changement dans l'école, 2013). En ce sens, il semble que le processus d'évolution des réformes disciplinaires en EPS soit fluctuant et empreint de changements se concentrant dans la temporalité. Plus spécifiquement, au regard des propos de Georges MAGNANE, le sport tend à être "un puissant moyen d'action" (l2) quant à la formation de "la jeunesse" (l3), entre "semer" et "arroses" (l3). Dès lors, la place du sport en Education Physique et Sportive (EPS), est selon nous primordiale à questionner au sein du processus d'évolution des réformes disciplinaires en EPS, notamment en lien à son rôle dans la transmission de valeurs éducatives nécessaires à la formation des futurs citoyens. Ainsi, dans quelle mesure le sport, en tant que "moyen d'action", a-t-il impacté l'évolution des réformes disciplinaires en EPS?

En l'occurrence, MAGNANE met en avant que de prime abord, le sport "est très différent (...) de l'éducation physique" (l1-2), notamment au regard de "l'athlète qu'il exerce" (l1). En effet pour MAGNANE, le sport est "un fait social de masse" (La sociologie du sport, 1964) qui favorise "l'affirmation de soi par la voie compétitive" (BAUER, La plume et le sport, 2015). En effet, issu d'une famille paysanne où la performance physique de l'homme était primordiale, et ayant notamment été reporter aux Jeux Olympiques de Londres en 1948 où il

découvrait l'empreinte que possède le sport compétitif sur l'effervescence des masses, ce fait social possède un véritable pouvoir d'acculturation. C'est en cela que, malgré un parcours très ecclésiastique, il décide d'entamer des recherches en sociologie du sport au CNRS dès 1956. C'est à l'issue de cette période en 1964 que paraît le Sociologue du sport qui tend à questionner la place du sport comme moyen d'acculturation. Dès lors, nous pensons que malgré la faible contribution de MAGNANE dans le monde de l'EPS, ses travaux ont réellement impacté l'évolution des réformes disciplinaires en EPS, notamment des années soixante.

Plus précisément, les réformes disciplinaires renvoient à la définition des contenus à enseigner, des manières d'enseigner et de l'organisation des conditions d'enseignement (DUPRIEZ, Peut-on réformer l'école, 2015). Les réformes découlent des orientations des politiques éducatives définissant un projet socio-politique et économique (LEGRAND, Les politiques de l'éducation, 1988). En d'autres termes, par le biais des transformations socio-politiques et économiques les politiques éducatives induisent une transformation du système éducatif au travers de réformes structurelles (conditions d'enseignement) et disciplinaires, notamment ici en EPS (DEPOYER et JONNAERT, De la politique au curriculum, 2014). En cela, le processus évolutif des réformes disciplinaires en EPS est conditionné par la transformation des contextes sociétaux, dans l'optique de former des citoyens acclimatés à une nouvelle société.

© ISAMBERT-JAMATI, Les ordres scolaires, 1995

De fait, au regard de la sociologie des curricula, l'évolution des réformes disciplinaires ^{en EPS} équivaut à l'élaboration d'un curriculum formel qui encadre l'acte pédagogique, notamment en définissant les objets, méthodes et finalités (DURING, La crise des pédagoges corporels, 1981) qui tendent à être mobilisés et respectés au sein des leçons d'EPS. Dès lors, nous sommes convaincus que dans la mesure où ULMANN ait directement participé à l'écriture des Instructions Officielles (IO) de 1967, et que les travaux de MAGNANE aient influencé ce dernier (GUVINCHAT, Le plume et le sport, 2015), les idées relatives à un sport comme "fait social de masse" et d'acculturation ont pu imprégner

la discipline.

Toutefois, selon la sociologie des curricula, un curriculum réel peut s'ériger en décalage au curriculum formel défini par les réformes disciplinaires (ISAMBERT-JAMATI, op cit). Concrètement selon SCHUT, les pratiques enseignantes peuvent ne pas répondre aux injonctions institutionnelles (dans, l'éducation du corps à l'école, 2012). Par conséquent, bien que le sport puisse tenir un certain rôle dans les réformes, notamment par la définition des types et modalités de pratiques jugées légitimes, son utilisation concrète en EPS peut diverger. Ainsi, comment les acteurs disciplinaires et politiques de l'EPS tendent-ils à s'appropriés ce "dilemme" (12) quant au rôle du sport pour permettre l'évolution des réformes disciplinaires en EPS?

Effectivement, MAGNANE note que le sport est un fait culturel empreint d'un "dilemme" (12), bon qu'il l'entende comme un "puissant moyen d'action" (12) et donc éducatif. En l'occurrence, MAGNANE souligne ce paradoxe en opposant d'un côté un champ lexical du renouveau (14 "humanisme", "liberté", 13 "jeunesse") et de l'autre un champ lexical de la désuétude (14 "risque", 15 "criminalisme", 16 "prestidigitations régionales"). De ce fait, le sport tend à devenir un objet d'étude fondamental à questionner par les acteurs de la discipline afin d'en faire un "puissant moyen d'action" (12) et donc d'éducation, participant à la légitimation de l'EPS. Concrètement, nous sommes intimement convaincus que cette question prend une part importante au sein des formations des enseignants qui sont des espaces de renouvellement pédagogique dont les acteurs se saisissent afin de transformer les contenus et pratiques en EPS (CARITEY et SAINT-MARTIN, Le singulier pluriel des formations initiales, 2006). Plus particulièrement, selon l'approche de la sociologie de la socialisation, la convergence des cultures techniques et scientifiques, et leur pluralité permet d'enrichir la discipline et de la multidimensionner culturellement afin de répondre aux injonctions scolaires et aux transformations des contextes sociétaux (LAMIÈRE, L'homme pluriel, 1998). En d'autres termes, nous pensons à l'instar de MERAND que les innovations pédagogiques et culturelles, notamment issues des centres de formation des enseignants d'EPS sont de "temps en temps manifestes" au sein des réformes disciplinaires en EPS (Entretien avec ... R. MERAND, revue EPS, 1984). Ainsi, les acteurs pédagogiques tendent à participer directement à l'évolution des réformes disciplinaires en EPS. Cependant, selon la sociologie des organisations, les acteurs pédagogiques et politiques tendent à se saisir des espaces de formations

comme des lieux d'affirmation de leur pouvoir et d'influences (CROZIER et FRIEDBERG, L'acteur et le système, 1992) dans l'optique notamment d'impacter idéologiquement l'évolution et l'élaboration des réformes disciplinaires (KLEIN, Une affaire de discipline, 2003). Effectivement, les cultures techniques et scientifiques dérivent des outils d'affirmation idéologique qui, au sein des formations, permet de diffuser une conception de l'EP qui sera réalisée sur le terrain par de futurs enseignants d'EPS (CARITEN et SAINT-MARTIN, *op cit*). Plus encore, BALUTEAU affirme que les espaces de formation initiaux et continus, permettent tout autant d'appliquer les injonctions institutionnelles dans une optique d'uniformisation (Une approche de la constitution politique de la formation continue, 2002). Ainsi, la formation des enseignants est le centre névralgique de la construction de l'EPS entre imposition politique, relente de diffusion idéologique et surtout comme outil de pouvoir dans l'optique d'impacter l'évolution de réformes disciplinaires en EPS. En l'occurrence, MAGNANE n'a que peu eu cette relente d'influence sur l'évolution des réformes disciplinaires de l'EPS dans la mesure où il n'a exercé, à l'École Normale Supérieure d'Éducation Physique (ENSEP) que quelques mandats. Par conséquent, dans quelle mesure cette effacement autour de l'évolution des réformes disciplinaires en EPS renvoie à une relente de "servir la jeunesse, ou l'armer" (l3)?

À cet égard, MAGNANE affirme que le sport induit un "dilemme" quant au type d'éducation délivré à la "jeunesse" (l3). Effectivement, il entend que le sport peut avoir les meilleurs comme les pires effets en tant que moyen de culture ou, au contraire, un retour aux instincts d'agressivité (CALLEPE, *op cit*). De fait, nous pensons que ce "dilemme" (l?) entre "servir la jeunesse, ou l'armer" (l3) renvoie à une conception philosophique de l'éducation entre essentialisme et existentialisme. En effet, ROUSSEAU défend l'idée d'une éducation qui permet de faire émerger et d'amplifier les potentialités des élèves dans une logique essentialiste (Émile ou de l'éducation, 1762) alors que KANT souligne une conception existentialiste où la culture est un moyen d'éducation qui permet à l'enfant de sortir du statut d'animal (Réflexions sur l'éducation, 1803). Selon nous, par le biais du sport comme "puissant moyen d'action" et d'éducation, MAGNANE s'inscrit dans une approche essentiellement existentialiste (BAUER *op cit*). En l'occurrence, l'éducation renvoie à l'ensemble des processus

Epreuve : 1021 Matière : 0386 Session : 2020

CONSIGNES

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

et procédés qui permettent de transmettre une culture à tout être humain (REBOUL, les valeurs de l'éducation, 1989). Plus spécifiquement, au regard de la sociologie du corps, la culture transmise permet l'incorporation de manière légitime d'utiliser le corps, et ce notamment par l'appropriation de valeurs (LEBRETON, la sociologie du corps, 2018). Dès lors, dans la mesure où MAGNANE entend le sport comme source de vertus éducatives (AQUATIAS, dans la plume et le sport, 2015), il est un fait empreint d'une incorporation de valeurs éducatives.

En outre, le sport tend à être un objet et un moyen fondamental de structuration et de légitimation de l'EPS (MÉRANO, op cit). Plus spécifiquement, sa prise en compte, au prisme des types et modalités de pratiques, évolue en adéquation à celle des réformes disciplinaires en EPS. En effet, l'EPS est une discipline, dans une logique essentialiste, s'appuie sur des normes relatives afin de transmettre les usages légitimes du corps aux futurs citoyens, et ce au regard de l'évolution des valeurs sociales (MORALES et TRAVAILLOT, Débats et controverses autour des programmes d'EPS, 2016). Autrement dit, au regard de la psychologie sociale, l'EPS tend à transmettre des valeurs éducatives, manières d'être et d'agir désirables (REYNAUD, les valeurs, 2004) et qui transcendent les actions (SCHWARTZ, les valeurs de base de la personne, 2006), notamment définies au sein des réformes disciplinaires en EPS. Dès lors, la transmission des valeurs éducatives par la formation des corps, entre normalisation (FOUCAULT, Surveiller et punir, 1975) et épanouissement, est fondamentale pour l'organisation de la société (ARENDT, la crise de la culture, rééd 2015).

Toutefois, selon la sociologie des curricula, malgré la définition de types et modalités de pratiques, appliqués, et spécifiques à la transmission de valeurs éducatives, "la jeunesse peut incorporer un curriculum caché" (ISAMBERT-JAMATI, op cit), contenus et valeurs non pensés

et inconsciemment transmis. C'est en cela que MAGNANE alerte quant à un retour à une forme "d'animalisme" (L5) relatif à une incorporation de valeurs négatives telles que le pouvoir (SCHWARTZ, op ut) qui peut induire stigmatisation et discrimination. Ainsi, la réévaluation et l'évolution des réformes disciplinaires tendent à être imprégnées d'une prise en compte de ces dérives, tant scolaires que sociales, afin de redéfinir les finalités et contenus éducatifs.

Nous définissons l'idée selon laquelle l'évolution des réformes disciplinaires en EPS a continuellement été conditionnée par les orientations des politiques éducatives, soulignant un constant "dilemme" (L2) entre "tenir la gomme, ou l'arsenal" (L3). Dès lors, les réformes disciplinaires ont toujours eu pour enjeu critique de transmettre des valeurs éducatives par le biais de types et modalités de pratiques légitimées à l'école et en EPS qui répondent à la nécessité de former les corps de futurs citoyens. En outre, l'évolution des réformes disciplinaires en EPS est un processus fluctuant, notamment de par la multiplicité des délégués d'acteurs.

au sein des formations, qui répond à une double logique mise en adéquation des injonctions institutionnelles et de transformation de celles-ci. Avec cela, les acteurs politiques et disciplinaires appuient leurs positions via l'appropriation et le développement de cultures techniques et scientifiées, qui permettent notamment de questionner la place du sport en EPS.

Nous venons dans une première partie de 1964 à 1983 qu'une politique éducatrice de manifestation scolaire conditionne l'évolution de réformes disciplinaires en EPS relative à la construction d'une culture sportive de masse où le sport compétitif est un "puissant moyen d'action" (L2) éducative. Cependant, certains acteurs en EPS dénoncent le retour à un certain "animalisme" (L5) et un ancrissement par le sport compétitif, qui

contraire à un véritable " culte de la liberté".

Nous soulignons dans une deuxième partie de 1983, date de réforme du BAC relatif à une dénormation des pratiques, à 2002, que les politiques éducatives qui priment une lutte contre l'échec scolaire conditionnent l'évolution de réformes disciplinaires en EPS tournée vers des pédagogies différenciées. Cependant, la place du sport, entre objet et moyen de l'EPS porte à débat au sein des acteurs pédagogiques et induit différentes acceptations d'une EPS " humaniste ".

Nous mettons en exergue dans une troisième partie de 2002, date de publication du BAC qui induit la définition d'un projet personnalisé, à nos yeux, que les politiques éducatives ont bien à une volonté d'inclusion impartie l'évolution de réformes disciplinaires relatives à une logique par compétences et de vivre ensemble, mettent au centre de la pratique la " participation sociale " (l4). Rappelons, de part une multifonctionnalité de plus en plus prégnante au sein des UFR STAPS, la place des pratiques, et notamment des sports, que l'on trouve quant à la formation des futurs " éducateurs " (l3).

Nous venons dans cette première partie que les politiques éducatives de manifestation scolaire induisent une évolution des réformes disciplinaires de l'EPS autour du développement d'une culture sportive de masse.

En l'occurrence, MAGNANE estime que le sport " constitue un puissant moyen d'action " (l2) dans l'optique de former et " servir la jeunesse " (l3). De fait, la France est à une période de véritable développement économique et industriel (DEFrance, Spot et pouvoir au XXI^e, 1994) qui induit une volonté de former une main d'œuvre qualifiée et des cadres acclimatés à la logique de concurrence (COMBEAU-MARAI, les années Herzog et la sportivisation de l'EP, 1998). Il y a donc une nécessité de former des corps efficaces par la transmission de valeurs de performance et de concurrence. En cela, le sport et la technique deviennent les vecteurs et les produits de cette idéologie postmoderne (DUMONT, Spot et progrès au tournant des années soixante, 2006) en adéquation

avec orientations politiques. A cet égard, HERZOG se saisit d'un contexte favorable au développement du sport pour réformer l'EPS. Effectivement, dès 1959, le BAC tend à sportiviser la leçon d'EP en définissant les niveaux de performances par la table LETESSIER (COMBEAU-MARI, op cit). De plus, par une politique rapide et sans contournement, HERZOG publie les circulaires de 1961 (1^{re} journée sportive) et de 1962 (Imitation, entraînement, compétition) (J-L MARTIN, Du projet politiques aux instructions officielles en EP, 1997), qui affirme l'orientation sportive des réformes disciplinaires en EPS. Dès lors, avec une évaluation renforcée et par la transmission de savoirs techniques directement réinvestissables et transférables par reproduction (ATTALI et SAINT-MARTIN, le rôle de l'école dans la genèse d'une culture sportive de masse, 2007), les réformes de l'EPS tendent à répondre à un processus de masculinisation relative relative aux réformes structurelles progressives (BERTHOIN (1959), CAPELLE-FOUCHET (1963), MABY (1975)) et à une relative de formes des corps efficaces via la transmission de valeurs de performance et de concurrence. A travers une modalité compétitive, le sport en EPS, via ses réformes, tend à être en adéquation à la relative d'affirmation de soi par la voie compétitive défendue par MAGNANÉ. Néanmoins comme le souligne ce dernier, le sport peut être source des "pires tendances régressives" (16). En l'occurrence, bien que la réforme disciplinaire en EPS de 1967 fasse du sport un "fait social" notamment par la transmission de "techniques sportives et gestuelles comme support de l'acte pédagogique", les pratiques sportives tendent à être marquées d'un point de vue sexuel, pouvant "cerner" particulièrement le public féminin. Effectivement, alors que le public masculin a accès aux sports de combats, les filles ont à la place accès aux gymnastiques rythmiques et à la danse, marquant une forme traditionnelle, voire "régressive" de l'EPS, alors qu'au sein de la société, les femmes ont de plus en plus accès à une diversité de pratiques sportives (TERRET, les femmes et le sport, 2007)

En outre, d'une période de remise en cause de la culture traditionnelle (CAPDEVILLE et MOURIAU, Mar 68 : L'entre deux de la modernité, 1988), les réformes et pratiques disciplinaires en EPS sont fortement remises en cause.

Effectivement, MAGNANÉ souligne que par le biais du sport "les éducateurs" tendent à être assujettis à un "debutisme" (13) 8...1.16

Epreuve : 2021 Matière : 0206 Session : 2020

CONSIGNES

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

constant. De fait, PUJADE-RENAUD au sein^{en 1960} de l'Institut Régional d'Éducation Physique et Sportive (IREPS), remet en cause le model techniciste, compétitif et sportif qui adopte les pratiques et les réformes disciplinaires de l'EPS. En effet et limitas de MAGNANE, elle note que le sport "conservit la jeunesse" (13) plus qu'elle n'enrichie sa "liberté" (14). Ainsi, PUJADE-RENAUD prône le fait de "déclamer le chronomètre et le décimeter" (L'expression corporelle impossible, 1975) et s'appuie sur la psychopédagogie et la phénoménologie afin de proposer en EPS l'expression corporelle, qui dans une logique essentialiste, favorise le "culte de la liberté" (14) de l'individu. Cependant, malgré un échec par la création du Groupe de Recherche en Expression Corporelle (GREC) en 1968 par BONNANGE à Toulouse, l'acceptation de l'expression corporelle, sous forme de danse, ne sera que plus tardive au sein des réformes disciplinaires en EPS, dans les années quatre-vingt.

En outre, au sein de l'ENSEP et via les Stages M. BAQUET, MERAND initie et développe des travaux autour du sport comme objet et moyen "d'enrichissement de la participation sociale" (14) de chaque élève. En effet, en s'appuyant sur les travaux de WALLON et de PIAGET en psychologie de l'enfant, il propose l'élaboration de situation d'apprentissage dans une logique constructiviste (MERAND, M. WALLON... et l'enfant, Sport et plein air, 1969). Autrement dit, il étudie les réformes de l'enfant en situation, par et pour les pratiques sportives, dans l'optique d'acculturer l'élève dans une logique de socialisation tout en renforçant le "culte de la liberté" par une forme d'individualisation. C'est de ce fait, par la richesse pédagogique de ses travaux, que MERAND est entendu comme une source de l'élaboration des IO de 1969 (BAYER, Epistémologie de APS 1990) et qu'il a directement participé à l'élaboration et l'évolution des réformes disciplinaires en EPS lors de la commission nationale en 1982

⊕ et de l'échec scolaire

Toutefois, comme le note MAGNANE, le sport, notamment compétitif, est source des "prestidigitations" (l.6) qui prennent forme en EPS et à l'école par une montée des inégalités de réussite[⊕] (ATTALI et BELLIER, L'échec scolaire, un débat historique contrasté, 2007), qui nécessite une refonte en profondeur des réformes disciplinaires.

Nous montrons dans cette deuxième partie que les politiques éducatives relatives à une lutte contre l'échec scolaire conditionnent l'évaluation des réformes disciplinaires en EPS tournées vers des pédagogies différenciées.

En effet MAGNANE que le sport peut servir dans une conception "humaniste" à servir la jeunesse" (l.3). A cet égard, la société française tend à être minée par l'exclusion, la violence urbaine et le chômage ce qui nécessite de redéfinir les valeurs à transmettre autour d'une logique citoyenne (TERRÉ, Une histoire de l'Éducation Physique, Revue Spirale, 1998). D'autant plus, la manifestation scolaire a renforcé l'hétérogénéité des publics scolaires et l'échec scolaire s'est progressivement amplifié (PROST, L'enseignement s'est-il démocratisé, 1992). En cela, les politiques éducatives, découlant de ces contextes socio-éducatifs et sociétaux, en corrélation avec commissions horizontales en 1982, sont orientées vers la volonté de lutter contre l'échec scolaire par la formation de corps responsables via la transmission de valeurs de citoyenneté. Ainsi, à la confluence de ces orientations politiques, et des travaux entrepris en sociologie du sport par POCIELLO (TERRÉ et SAINT-MARTIN, Demander le programme, 2000) et de FAMOSE en psychologie à l'INSEP, l'évaluation des réformes disciplinaires en EPS débouchent sur une diversification des pratiques et une contrainte sur des pédagogies différenciées. Concrètement, les travaux de POCIELLO, en lien à la lettre de mission envoyée par SAVORY à HEBRARD en 1983, alors président de la commission

verticale, démontrent que la société est sujette d'une diversification des pratiques que l'EPS se doit de saisir. Ceci se traduit dès le BAC de 1983 qui diversifie le champ des pratiques en EPS. De plus au sein des IO de 1985 et 1986 est mise une focal sur les pédagogies différenciées, du contrat dans la volonté de développer des habilités, pour se connaître, connaître les autres et connaître les APS" (IO 1986). Cette orientation est fortement connotée d'un cognitivisme emprunt des travaux de FAYOSÉ alors proche collaborateur d'HEBRARD.

De plus, cette logique de contraction sur l'élève et de ciblage est imposée à l'issue de la loi Jospin, mettant l'enfant au centre de système éducatif par une éducation citoyenne et responsable qui se traduit au sein des IO de 1996 qui mettent un accent prépondérant sur le rapport à la règle pour responsabiliser les élèves. A l'instar de MAGNANE, il y a donc une volonté "d'inscrire" "la jeunesse" par la règle, pour le responsabiliser et qu'il incorpore des valeurs citoyennes lui permettant de vivre une certaine "liberté" en tant que citoyen éclairé, lucide et autonome (Programmes lycée, 2000).

Toutefois, bien que les modalités et types de pratiques tendent à évoluer via les réformes disciplinaires en EPS, un certain "habitus sportif" tend à être prégnant (COMBES et HOUBIAU, Quelle culture corporelle à l'école, 2009). Effectivement, BESSY, à l'appui de l'enquête SPRESE en 1985, note que certains "sports de base" (sports collectifs, gymnastique athlétisme) sont encore largement présents, notamment sous modalités technicistes (Nouvelles pratiques, sports de base?, 1991) et performantes. A l'instar de MAGNANE, cette rétrocession des pratiques induit une forme d'arsenement de la jeunesse⁽¹³⁾, notamment le public féminin qui selon A. DAVISSE, subit les normes représentatives d'un sport éminemment masculinisé (La masculinité en EPS, 1996). Dès lors, le sport en tant qu'objet ou moyen nécessite d'être questionné dans l'optique de répondre les réformes disciplinaires en EPS, aussi bien que la formation des enseignants.

En effet au regard des propos de MAGNANE, le sport induit pour "les éducateurs" (13) un dilemme quant au type d'éducation à privilégier en EPS. En l'occurrence, pour questionner et enrichir le débat autour de la structuration de l'EPS et de ses réformes disciplinaires, PINEAU impulse l'élaboration de groupes académiques d'Immersion

Disciplinaires (GAIIP). Toutefois, ce dispositif est aussi bien source d'effervescence pédagogique que de véritables luttes conceptuelles. Effectivement, PINEAU, entant qu'inspecteur général, se rallie au GAIIP de Nantes dirigé par DELAUNAY dont la conception est empreinte de la psychologie motrice de PARLEBAS, faisant du sport un moyen pour l'EPS. Le GAIIP de Lyon de GOIRARD s'appuie sur une conception anthropologique relative au travail de B. JEAN, la logique soutenue par le SNEP. Dès lors, dans les années quatre-vingt-dix l'évolution des réformes disciplinaires en EPS renvoie de manière sous-jacente à une "guerre des tranchées" politique et idéologique entre le syndicat majoritaire de l'EPS (SNEP) et l'Inspection générale (IG) qui se matérialise notamment par la publication du PBC de 1993 relatif aux domaines d'action, chers à l'IG, mais farouchement combattus par le SNEP qui obtient gain de cause sous BAYROU. En outre, le GAIIP de Breteil dirigé par A. DAVISSE tente d'établir une didactique d'enseignement au prisme sociologique relatif aux motifs d'agir des élèves, et anthropologique afin de se centrer sur l'élève apprenant, renvoyant notamment à la problématique de l'échec du public féminin. Cette conception induit notamment la mise en place, conjointement avec les conceptions de DEHLEMMES et TRIBOLAT, la mise en place de la composante culturelle 5 au sein des programmes de 2001, mettant au centre les motifs d'agir des élèves. Cependant A. DAVISSE dénonce un détournement des conceptions initiales et pointe du doigt la possible résurgence d'une acceptation suggérée et du corps gracieux féminin (DAVISSE, Filles et garçons en EPS; différents et ensemble, 2010). Dès lors, les pratiques instaurées peuvent de façade renforcer la culture de la liberté (L4) dans une logique de "venir la gemme" (L3) à l'instar de MAGRANE, mais il semble que les "tendances régressives" (L6) tendent à rester prégnantes, questionnant notamment la structuration d'une véritable cohésion sociale (PURU-BELLAT, L'inflation scolaire, 2006)

Epreuve : 201 Matière : 0386 Session : 2020

CONSIGNES

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

Mais mettons en exergue dans cette troisième partie que les politiques éducatives en lien à une volonté d'inclusion conditionnent l'évolution des réformes disciplinaires relatives à une logique par compétences et de vivre-ensemble.

En l'occurrence selon MAGNANE, le sport doit pouvoir enrichir la "participation sociale" (14) de tous et de chacun dans une logique de "culte de la liberté". De fait, à une période où les discriminations et l'individualisme minent le lien social (HOUBIAN, La France en quête de lien social, 2013), en concomitance à une volonté de former d'un individu manager et compétent au travers un "capitalisme de singularité" (ROSENVALLON, La société des égaux, 2011), les politiques éducatives tendent à imbriquer nécessité de transmission de valeurs de solidarité par la formation d'un corps adaptable. Effectivement, le socle commun de connaissances, de compétences (2005) puis de culture (BO n°17 23/04/15) renvoie à l'incorporation et au développement de compétences fondamentales pour s'intégrer au monde social et s'y adapter. Cette conception relative aux compétences comme source d'intégration tend à enrichir la volonté d'inclusion scolaire, soulignée par la loi BLANQUER (2019), déjà entamée par la création des Unités Locales d'Inclusion Scolaire (ULIS). Ainsi, ces politiques conditionnent l'évolution des réformes disciplinaires en EPS par l'institution d'une nécessité de structures de vivre-ensemble, notamment au travers d'une pédagogie par compétence. A cet égard, les programmes d'EPS du Collège (2015) sont axés ce que nous entend que les choix de types et modalités de pratiques en EPS sont conditionnés par la sélection d'un domaine auquel il participe. Concrètement, l'ensemble du parcours de formation des élèves est conçu comme

un véritable "maillage" (DEBVCHE, 2017), une connexion "d'histoire" (TERRE, L'enchaînement des tâches et des leçons du point de vue de l'engagement de l'élève en EPS, 2017), structuration d'un flux expérimental relatif à un ciblage des objets d'enseignement dont l'imbrication favorise la construction de compétences. Plus encore, une réelle focal est mise en avant par la prise en charge des rôles sociaux comme structurant de la pratique, source d'inclusion et de formation à la citoyenneté. Dès lors, de par la diversification des modalités de pratiques, induites par les réformes disciplinaires en EPS et la prise en compte des besoins locaux des élèves (LAVIE, 22/11/18, Café pédagogique), l'enseignant d'EPS tend à préserver l'activité des élèves (ADE et KOMAR, Un PAC pour la construction de compétences en EPS, 2014) dans l'optique de "servir la jeunesse", donner cette impression de "liberté" (14) dans le cadre scolaire. De fait, nous pensons que la mise en adéquation des réformes disciplinaires en EPS relatives à une pédagogie par compétence et de vivre-ensemble, avec une forme de liberté pédagogique, favorise la multiplication des types (APSA) et modalités (ludique, à maître, coopératives, ...) de pratiques qui tendent dans un premier temps à "arrêter" (13) les élèves aux normes scolaires, dans une certaine autonomie, afin de participer à la formation de futurs citoyens libre de part leur intégration au monde social et à la lucidité de leur choix de vie.

Toutefois, comme le souligne MAGNANE, le sport, et via la logique par compétences, peut être source de "tendances régressives" (16). A cet égard comme le souligne Mica HIRT, dans le cadre des sciences de l'éducation, si la compétence est hors-sol, sans être ancrée sur une véritable culture commune, elle ne permet de ne former des individus qui ne font que s'adapter aux situations sans véritablement les questionner (Journée Jean ZAY, 31/06/2017). En cela, pour développer un véritable "culte de la liberté" (14), il est fondamental selon lui de définir une véritable culture commune que ne laisse pas la tétal latente aux enseignants, sans peine de créer de véritables inégalités de formation. Par conséquent,

les réformes disciplinaires en EPS nécessitent d'évoluer vers une définition plus précise des contenus à transmettre, certains en laissant une certaine liberté à définir une culture locale, mais avec une véritable culture commune qui fasse sens et cohésion par le partage de véritables valeurs de solidarité.

Cependant, nous constatons que cette hégémonie libertaire au sein des formations contribue à questionner en substance la formation des enseignants au sein des VFR STAPS.

De fait, MAGNANE met en évidence que "l'éducateur" nécessite de toujours faire face à un "dilemme" (12) quant au type d'éducation, particulièrement questionné au sein des formations. Effectivement, en lien à la massification du système universitaire, le nombre d'étudiants en STAPS a considérablement augmenté ce qui impacte la formation de ces derniers avec des contenus techniques des différentes APSA (LEZIART, L'évolution de la formation en STAPS, 2007). Plus encore, les VFR STAPS rendent compte d'une diversification importante des cultures scientifiques qui permet aux étudiants de questionner la professionnalité mais qui tend à maintenir un véritable flou en pratiques enseignantes et formations initiales (LEZIART, *op cit*). En cela, bien que les étudiants soient acculturés à l'évolution des réformes disciplinaires en EPS, la réelle application de ces injonctions institutionnelles tend à être floue de par une mise en pratique en faible quantité et une formation technique certes diversifiée mais de plus en plus restreinte (LEZIART, *op cit*). En conséquence, les formations continues relatives au Projet Académique de Formation (PAF), contribuent non seulement à concrétiser l'application des réformes disciplinaires en EPS mais aussi à développer l'expertise technique des enseignants d'EPS de terrain. Au travers cette expertise chaque "éducateur" s'imprègne d'une forme de professionnalité, entre application des réformes disciplinaires et expertise pratique, pour répondre à la double nécessité de former des citoyens corporellement éduqués entre nécessaire ancrage aux normes sociétales, "liberté" et épanouissement. Par conséquent, l'évolution des réformes disciplinaires en EPS et leur application nécessite une forte complémentarité entre formation initiale et continue.

En conclusion, nous avons défendu l'idée selon laquelle l'évolution des réformes disciplinaires en EPS, entre manifestation sportive et pédagogie par compétences, a continuellement été conditionnée par les orientations des politiques éducatives, augmentant la "participation sociale" (l4) et soulignant un "dilemme" (l2) constant entre "sens de la mesure, ou l'absence" (l3). Dès lors, les réformes disciplinaires en EPS ont eu pour épigone de promouvoir des valeurs de performance, de autonomie et de responsabilité par le biais de types et modalités de pratiques de plus en plus diversifiées pour former des corps efficaces, responsables et adaptables. En outre, l'évolution des réformes disciplinaires en EPS a fluctué au grès des débats d'acteurs au sein des formations initiales et continues par le biais d'une diversification idéologique ainsi que des cultures techniques et scientifiques concomitantes.

Plus largement, nous pensons que l'avènement du e-sport (LORET, Quel sport en 2030?, 2018), tend à questionner en substance ce "dilemme" entre "sens de la mesure, ou l'absence" (l3). En effet, les nouvelles technologies imprègnent la société et induisent une nouvelle relation à la corporalité et à la socialisation que les réformes disciplinaires en EPS doivent saisir. Tout l'enjeu se joue selon nous au sein même des espaces de formation comme lieu d'innovation et de saisie des enjeux contemporains.