

Chapitre 2.1

**Rédiger une introduction
et un plan détaillé au CAPEPS**

Les enseignants d'EPS et la diversité sociale et culturelle des élèves

Sujet: « Dans quelle mesure les relations entre enseignants et élève en Éducation physique se sont-elles transformées depuis la fin du XIX^e siècle ? »

(Par Hervé Delisle, CAPEPS Externe 2014, Écrit 1)

■ **Accroche**

La consultation de l'ouvrage de Zoro (*Images de 150 ans d'EPS. L'EPS à l'école en France*, 2002) nous montre de nombreux clichés de leçons d'EP depuis les années 1880. Des bataillons scolaires de 1882 à une leçon actuelle de step en passant par une séance de plein air des années 1950, les photographies permettent de repérer de nombreux changements dans les activités proposées aux élèves, leur tenue vestimentaire, les lieux de pratique, les organisations spatiales... Mais l'iconographie ne permet de repérer que très partiellement le type de relations qu'entretiennent les enseignants avec leurs élèves.

■ **Définitions des termes et mises en tension**

En effet, selon Postic (*La relation éducative*, Paris, PUF, 1982) « La relation éducative est l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement et vivent une histoire »¹. Cette définition nous incite à inscrire ces rapports sociaux dans une structure institutionnelle mais aussi dans une perspective dynamique et historique. La modélisation de Houssaye (*Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang, 1988) sous forme de « triangle pédagogique » met pour sa part en lumière trois acteurs à l'œuvre dans la relation pédagogique : l'élève (É), l'enseignant (E) et le savoir (S) sont engagés dans un triple processus de

1. Définition de la relation pédagogique (Postic M., *La relation pédagogique*, Paris : PUF, 1982, rééd. 2001).

formation (E/é), d'apprentissage (é/S) et d'enseignement (E/S). Nous nous proposons de baser notre questionnement sur la modélisation de Houssaye en l'enrichissant de la double dimension institutionnelle et historique que suggère Postic.

■ **Questionnement en fonction des élèves (premier élément)**

Questionnons tout d'abord l'évolution des cohortes d'élèves entre 1880 et 2012 : à quels moments ce public a-t-il connu de grands changements en nombre comme dans sa structure sociale ? La suppression institutionnelle de l'examen d'entrée en 6^e en 1959 n'a-t-elle pas modifié la relation pédagogique en EP par l'arrivée de nouveaux publics d'élèves ? La spécificité corporelle de l'EPS n'a-t-elle pas, à certains moments, exclu ou au contraire mis en valeur certaines catégories d'élèves accueillis à l'école ? Comment ont été accueillis les élèves physiquement faibles ou handicapés en EPS ? Les filles et les garçons ont-ils été pris en compte de la même façon ? Des mouvements sociaux comme celui de 1968, revendiquant une émancipation de la jeunesse, voire « l'interdiction d'interdire », n'ont-ils pas modifié l'état d'esprit des élèves vis-à-vis de l'école et de l'EPS ? L'introduction de la mixité dans les cours d'EP, encore rare à la fin des années 1970 si l'on en croit Volondat (« Entretien avec Michel Volondat », *Revue EP&S* n° 332, 2008), a-t-elle modifié notablement la relation éducative ? L'émergence sans cesse renouvelée de nouvelles pratiques « californiennes » (Pociello, *Les cultures sportives*, Paris, PUF, 1995) ou « icariennes » (Sobry, *Socioéconomie du sport. Structures sportives et libéralisme économique*, De Boeck, 2003) caractéristiques de la « Génération glisse » (Loret, *Génération glisse : dans l'eau, l'air, la neige. La révolution du sport dans les années fun*, Paris : Éd. Autrement, 1995) n'amène-t-elle pas une nouvelle demande de la part des élèves, tant dans les APS proposées que dans la relation pédagogique ?

■ **Questionnement en fonction des enseignants (deuxième élément)**

Les enseignants aussi ont connu des changements depuis 1880. Quelle influence a pu avoir l'allongement de la durée des formations ? Quel impact ont eu les modifications des contenus de formation et des sciences de référence dans la manière de concevoir l'élève et donc la relation pédagogique ? La création des IREP en 1927 puis des STAPS cinquante ans plus tard a-t-elle amené une modification des relations pédagogiques en EPS ? Les changements dans les procédures de recrutement ont-ils eu une influence forte sur la relation pédagogique ? La cohabitation entre 1942 et 1982 de formations très différentes dans leur durée comme dans leurs contenus n'a-t-elle pas amené des relations très différentes avec des enseignants aux profils très variés ? Dans ce même axe de réflexion, la séparation des formations et des concours de recrutement masculins et féminins jusqu'au milieu des années 1980 n'a-t-elle pas eu une influence sur les relations éducatives ? L'arrivée récente des TICE, récemment intégrées dans les formations, va-t-elle modifier cette relation au point de la déshumaniser ?

■ Questionnement en fonction des savoirs enseignés (troisième élément)

Enfin, l'évolution des savoirs enseignés influence la relation pédagogique en EPS. Le passage des gymnastiques militaires aux approches médicales au sortir de la première guerre mondiale, la méthode naturelle des années 1940 et le sport éducatif des années 1960 n'engagent pas l'élève dans les mêmes motricités, ne lui laissent pas la même liberté de mouvement. La relation pédagogique s'en trouve certainement modifiée. Mais, pour employer le langage retenu depuis les programmes de 2008 (Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008), au-delà des motricités et des capacités, c'est aussi dans les attitudes et les connaissances à transmettre qu'il est certainement possible de repérer des changements. Entre les « trois forces » de Hébert (*Le Code de la force. La force physique, ses éléments constitutifs et sa mesure pratique*, 1911) et la formation d'un « citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué » préconisée par les programmes du lycée de 2010 (Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010), les termes changent, mais aussi les objectifs et le type de relation pédagogique induit par l'évolution de ces derniers. Pour autant, la permanence d'un terme comme celui de « santé », présent dans les textes de 1959 (Instructions officielles du 20 juin 1959) comme dans ceux de 1967 (Instructions officielles du 19 octobre 1967) ou de 2010 (*ibidem*), ne s'accompagne-t-elle pas d'une évolution des conceptions qui y sont attachées ? Et, par conséquent, de celle des relations pédagogiques engagées pour parvenir à cet ambitieux objectif ?

Les modèles de Houssaye et de Postic sont, selon nous, à compléter par trois approches complémentaires¹ pour enrichir notre questionnement et mieux comprendre la dynamique évolutive des relations pédagogiques en EP depuis la fin du XIX^e siècle. Tout d'abord, la réflexion d'Arnaud (*Les savoirs du corps. Éducation physique et éducation intellectuelle dans le système éducatif français*, Lyon : PUL, 1992) sur la notion « d'orthodoxie scolaire » nous permet de poser l'hypothèse que les relations pédagogiques dominantes en EP sont celles qui sont en phase avec les attentes de l'Institution scolaire à une époque donnée. Ensuite, le travail de Bourdieu (*La distinction. Critique social du jugement*, Paris : Les éditions de Minuit, 1979) nous amène à questionner l'espace de l'EP comme un « champ » au sein duquel les acteurs débattent en vue d'acquérir une position légitime et dominante. Si l'évolution des relations pédagogiques en EP peut être liée à des évolutions scolaires et sociales comme celles évoquées ci-dessus, la dynamique interne de la discipline joue aussi un rôle dans cette évolution. Enfin, le travail de Marsenach (« Tradition ou innovation en EP ? », *Revue EP&S* n°s 175 à 177, 1982) nous rappelle qu'il existe à chaque époque une tendance centrale dans les relations pédagogiques. Mais cette tendance est encadrée par une tendance régressive et une tendance progressiste. Les conceptions philosophiques, la formation reçue comme l'ancienneté dans la

1. Enrichir votre argumentation de différents points de vue vous permet d'analyser finement le sujet et d'apporter des éléments de contradiction et donc d'argumentation.

profession expliquant en partie le positionnement de chaque enseignant dans chacune de ces tendances. C'est dans la mise en lumière des évolutions de cette tendance centrale que nous situerons notre démarche.

■ **Problématique¹**

Nous tenterons de montrer que l'enseignement de l'EP s'est pendant très longtemps basé sur une relation majoritairement magistrocentrée, bien que la référence aux méthodes actives faisant une place centrale à l'élève soit claire dès les textes de 1923. C'est le type de savoir transmis qui semble avoir évolué en passant d'une mise en forme anatomique à la fin du XIX^e siècle à une mise en forme cognitive de nos jours. Au-delà de la mise en évidence de permanences et d'évolutions, nous tenterons de montrer en quoi elles répondent à une dynamique mêlant des influences démographiques, des attentes politiques et des débats internes à la discipline.

■ **Proposition d'un plan chrono-thématique**

Nous proposons un développement chronologique en cinq parties organisées par les évolutions repérables dans la tendance centrale des relations pédagogiques :

1/ Avant la première guerre mondiale : apprentissage par le dressage et la soumission à l'autorité (Pavlov, 1900) / corps patriotique ou machinique / prédominance des militaires mais critiques des médecins puis de Hébert / discipline marquée par la présence militaire (enseignants, formations, crédits...) ⇒ une relation pédagogique magistrocentrée sans liberté de mouvement ou d'expression de l'élève.

2/ Entre les deux guerres : émergence des méthodes actives dans le discours (Montessori, Freinet, IO de 1923) / corps énergétique, en bonne santé, robuste dans une perspective productive et sanitaire / lutte entre les médecins et Hébert qui préconise le mouvement et le primat du pédagogue / discipline dominée dans l'espace scolaire, souvent négligée, peu orthodoxe ⇒ relation pédagogique magistrocentrée, mais laissant plus de liberté de mouvement à l'élève chez Hébert. L'école des Roches comme tendance progressiste.

NB / Vichy : Peu de changements dans la forme des exercices avec l'adoption de la Méthode naturelle (non prévue initialement par Hébert pour servir le régime autoritaire de Vichy comme support privilégié des leçons, mais une idéologie de l'exclusion).

3/ Jusqu'au milieu des années 1960 : début de la massification scolaire (Réforme (Jean) Berthoin du 06/01/1959 qui échoue sur un point essentiel : l'orientation et celle du ministre de l'Éducation nationale (Christian) Fouchet et du recteur (Jean) Capelle en 1963 avec notamment la création des collèges d'enseignement secondaire, les CES). Cros (1960) parle de « l'explosion scolaire » / importance de l'activité physiologique de l'élève dans son apprentissage / le passage progressif d'un corps travailleur à un corps sportif mais quatre groupes physiologiques / lutte entre les tenants de

1. Problématique ciblée sur la permanence d'une attitude magistrocentrée et sur la dynamique évolutive des savoirs transmis.

l'hygiénisme (IO de 1959, Seurin, etc.) et les promoteurs du sport comme moyen d'éducation physique et morale (Baccalauréat de 1959, IO 1962, Herzog). Allongement des formations, rigueur des évaluations (Barème Letessier) mais difficultés matérielles ⇒ une relation pédagogique magistrocentrée, basée sur le mouvement de l'élève, la mesure des résultats en phase avec les exigences de rationalisation et les difficultés matérielles (Attali & Saint-Martin, *L'éducation physique de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*, Paris : A. Colin, 2004). Différenciation de la relation selon les moments de l'EP : leçon, séance de plein air, AS. Calais et Corbeil-Essonnes comme tendances progressistes (participation des élèves accrue, mise en place de l'observation par les élèves...).

4/ Jusqu'au milieu des années 1980 : accueil, surtout au collège (Loi Haby, 1975), de nouveaux publics d'élèves aux attentes différentes / importance de l'activité technique de l'élève dans son apprentissage / Prédominance du corps sportif et technique (IO 1967) malgré des demandes d'élèves déjà sensibles à d'autres pratiques et d'autres pédagogies / lutte entre les tenants du sport éducatif (FSGT, Mérand, Marsenach), l'approche de la psychomotricité (Le Boulch), la conduite motrice (Parlebas) et les propositions alternatives (Brohm, Pujade-Renaud). Un décalage se fait sentir avec les attentes scolaires et sociales en lien avec le corps à partir du milieu des années 1970 ⇒ Une relation pédagogique magistrocentrée, basée sur le mouvement technique de l'élève, la mesure des résultats, la compétition. Une structure d'organisation assouplie repérée par Marsenach (« Tradition ou innovation en EP », *Revue EP&S* n°s 175 à 177, 1982), mais où l'enseignant reste « dissimulé dans le matériel ». Émergence de la problématique de l'échec scolaire en EP.

5/ Jusqu'à nos jours : affirmation de la place centrale de l'élève dans la relation (Loi d'Orientation de 1989) / « Seconde explosion scolaire » dans les lycées à partir de 1985 / importance de l'activité cognitive et projective de l'élève dans son apprentissage / essai d'intégration de modèles de corps alternatifs (Activités physiques sportives et artistiques, compétence propre n° 5) et de tous les élèves (Loi d'orientation du 11 février 2005). Propositions didactiques de Nantes, Lyon, Créteil qui valorisent des entrées différentes dans la discipline / une orthodoxie scolaire presque totale (discours, didactiques, évaluations...) ⇒ une relation pédagogique plus interactive et différenciée en théorie, mais une injonction d'autonomie comme « barbarie douce » pour reprendre le titre de l'ouvrage de Le Goff (*La barbarie douce : la modernisation aveugle et de l'école*, Paris : La Découverte, 1999, rééd. 2003).

■ **Ouverture possible**

L'arrivée des assistants électroniques en EP est-elle une chance pour faire entrer l'EP de demain dans une pédagogie active et appropriative ? Quelle relation pédagogique peut-on envisager à l'horizon de 2020 dans un cycle de course longue où chaque élève serait doté d'un cardiofréquencemètre communiquant par Fi avec un ordinateur qui adaptera son programme en temps réel ?

L'éducation des corps, de la personne et la formation du citoyen

Sujet: « Comment a évolué le contrôle du corps de l'élève en EPS depuis la fin du XIX^e siècle? »

(Par Hervé DELISLE, CAPEPS Externe 2014, Écrit 1)

■ **Accroche¹**

Dans l'ouvrage « EPS, réflexions et perspectives » (Hébrard, *EPS, réflexions et perspectives*, Paris : Éd. *Revue EP&S*, 1986), nous apprenons que 71 % des élèves viennent en cours d'EPS pour « se défouler ». Ce terme fort et spontané semble indiquer que ces derniers ne sont pas prioritairement sur le pôle du « contrôle du corps » quand ils se présentent en cours d'EPS de nos jours. Un premier questionnement nous amène à nous demander si ce constat est lié à la période à laquelle le sondage a été proposé aux élèves ou s'il est possible de repérer ces comportements depuis la fin du XIX^e siècle ?

■ **Définition des termes, mises en tension et questionnement**

Jusqu'où une discipline, même « entièrement à part » comme le note Hébrard (*ibidem*, 1986) peut-elle accepter le défoulement si elle souhaite rester « à part entière » et ne pas devenir « étrangère dans la maison-école »² ? (Arnaud, « Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement : la mise en forme scolaire de l'éducation physique », *Revue française de pédagogie* n° 89, p. 29-34, 1989). Si, comme le signale Ulmann (*La nature et l'éducation*, 1987), « l'éducation est l'action d'une culture sur une nature », et si l'espace scolaire est une « machine à apprendre, surveiller et hiérarchiser » ainsi que l'avance Foucault (*Surveiller et punir*, Paris : Gallimard, 1975),

1. Accroche par un exemple mettant en lumière une apparente contradiction avec le libellé du sujet.

2. Retour sur la dimension scolaire de la discipline.

la thématique du corps et de son contrôle est donc au centre des enjeux éducatifs et sociaux de l'EPS actuelle et nous pouvons penser que cette perspective n'est pas neuve¹.

Pour mieux comprendre cette thématique, il est nécessaire de questionner et de cerner finement les termes du sujet. Nous pouvons définir le verbe « contrôler » par une triple orientation : surveiller, vérifier et maîtriser. En utilisant ces trois acceptions, on doit se demander à la fois quels ont été les moyens de contrôle du corps utilisés en EPS ainsi que rechercher les lignes directrices de cette évolution. Selon nous, ce contrôle doit être envisagé selon trois moments : le contrôle *a priori* se lira par les activités motrices et les contenus enseignés aux élèves ainsi que par la lecture médicale, le contrôle *a posteriori* par le biais des examens et des procédures d'évaluation et le contrôle *in situ* lors de l'acte pédagogique par le biais des modes de transmissions pédagogiques (Marsenach, *ibidem*, 1982). Dans les trois cas, les élections et les évictions seront éclairantes sur les choix de la discipline².

Mais pouvons-nous considérer l'EPS comme une discipline homogène et admettre ainsi que, quel que soit le moment ou le profil professionnel de l'enseignant, le type de contrôle du corps est uniforme ? Nous ne le pensons pas et émettons l'hypothèse que, selon que l'on considère la leçon d'EP, une séance de plein air ou encore l'association sportive, les objectifs assignés comme les pratiques proposées à ces différents moments privilégient certains types de contrôle du corps des élèves. De même, les « *profils de professionnalité* » des enseignants, tels qu'ils sont repérés par Pérez-Roux (*Identité(s) professionnelle(s) des enseignants : les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité*, Paris, Éd. EP&S, 2011) nous semblent susceptibles d'éclairer notre regard en nous amenant, par exemple, à considérer la formation initiale comme un vecteur intéressant de compréhension du sujet. Il nous semble possible d'établir un lien entre les contenus de cette formation, et notamment les champs scientifiques privilégiés pour analyser l'activité des élèves, et le type de contrôle qui sera privilégié sur les corps des élèves.

Si l'EP est une discipline singulière, elle n'est pas pour autant uniforme. En nous appuyant sur les travaux de Herr (« Les textes officiels et l'histoire », *Éducation physique et sport en France 1920-1980*, Clermont-Ferrand : AFRAPS, 1995), nous pensons que les pratiques ne sont jamais en « *correspondance terme à terme* » avec les textes officiels³ ? Il s'agira dès lors, avec Forquin (*École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, De Boeck, 1989, rééd. 1996), de repérer des décalages, des distorsions ou des latences entre ces deux facettes de la discipline pour mieux répondre à la question de l'évolution du « *curriculum prescrit* » et « *du curriculum réel* » dans le domaine du contrôle du corps des élèves par l'EPS.

1. Questionnement du mot « contrôle » et mise en évidence de possibles indicateurs.

2. Affinement de la réflexion par la mise en lumière de nuances liées aux différents moments de l'EPS et de « profils professionnels » variés chez les enseignants.

3. EP officielle et EP réelle, des décalages possibles dans les curricula vécus par les élèves.