

Ci-dessous mes copies d'Écrit 1 et d'Écrit 2 de l'Agrégation Interne d'EPS 2010, 15 en histoire et 16 en pédagogie, qui finissent major des écrits de ce concours. Elles ne constituent pas une correction et beaucoup d'éléments me semblent aujourd'hui à réécrire. Mais peut être qu'elles pourront vous aider dans votre préparation. Une occasion pour moi de remercier les formateurs de la prépa Agreg de l'académie d'Aix Marseille, ceux du Cned, les membres de la Pepsteam dont Stéphane Uriac, mes élèves qui ont été ma principale source d'inspiration pour le devoir d'écrit 2, ainsi que tous ceux (camarades, collègues, famille, amis) qui m'ont encouragée, guidée et permis de réussir ce concours.

Bonne lecture !

Cordialement, Marianne Tertian - Peyrotte



Écrit 2 : En collège et lycée, quelle place accordez-vous à la performance et à la compétition dans les différentes situations d'épreuves proposées en EPS compte tenu de l'hétérogénéité de la classe et des élèves en situation de handicap ?

Le rapport de la DEPP (Division de l'Évaluation de la Performance et de la Prospective) de 2005-2006 fait apparaître des résultats bien surprenants. Parmi les trois items les moins cités par les enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS), on trouve la compétition et la mesure (citées dans moins de 20% des cas). Pour autant, sur le terrain, la compétition et la mesure ne sont-elles pas leurs supports privilégiés ?

En collège et en lycée, général ou professionnel, c'est-à-dire dans le second degré, les élèves en situation de handicap sont de plus en plus nombreux à être intégrés en classe. Que leur inaptitude soit temporaire, ou définitive, totale ou partielle, la loi de 2005 sur l'égalité des chances leur donne le droit à la scolarisation, c'est-à-dire à recevoir une éducation et des apprentissages scolaires. Avec en 1990 la notion d'aptitude à priori, en 94 la classification des handicaps, en 98 la notion d'inaptitude partielle se substitue à celle de dispense, de nombreux progrès ont été accomplis. L'accueil de ces élèves en situation de handicap ajoute davantage à l'hétérogénéité qui n'est que le constat de la diversité des élèves dans nos classes. Cette diversité constitue-t-elle alors une contrainte supplémentaire ou une richesse sociale ? Nous envisagerons dans ce devoir les élèves en situation de handicap comme vecteurs d'une richesse sociale et dont la réussite des organisations pédagogiques et didactiques adaptées peuvent profiter à tous et à chacun dans le respect de la diversité. Les situations d'épreuves proposées en EPS sont diverses ; d'une part l'épreuve (du vieux français « esprovere ») peut être l'occasion de « vivre une expérience » (dictionnaire CNTLR), ou encore (du latin « probare ») de faire la preuve de sa valeur (dans le sens moyen âgeux d'être mis à l'épreuve du feu), d'être un jet d'imprimerie, une ébauche instantanée permettant des modifications

ultérieures (JL Ubaldi, 09, L'épreuve, Cned), et porte en elle des valeurs dont elle fait la preuve. Dans ces différentes épreuves, nous discuterons dans ce devoir de performance, qu'elle soit « sportive » ou « motrice » selon JP Famose 90 L'apprentissage moteur, et de compétition, soit la recherche par une ou plusieurs personnes d'un avantage selon le Larousse 09.

Quelle doit être aujourd'hui la place de la performance et de la compétition dans ces situations d'épreuves pour chaque élève et tous les élèves ? Doit elle être annexe et insignifiant comme le laisse penser le rapport de la DEPP cité dans nos premières lignes ? A contrario, doivent ils prendre toute la place, et faire uniquement coïncider ces épreuves à vivre avec la performance et la compétition ? L'EPS, n'est ce que cela ?

Nous défendrons dans ce devoir l'idée que notre enseignement en EPS doit accorder une place centrale, une place de support privilégié et une place éducative sous conditions à la performance et à la compétition dans les situations d'épreuve pour tous les élèves et chaque élève, en tenant compte de la richesse du cas particulier des élèves en situation de handicap pour répondre à l'hétérogénéité de la classe.

Dans une première partie, nous accorderons une place centrale à la performance et à la compétition dans des épreuves où recherche de performance et affrontement font partie des expériences à vivre pour tous les élèves et de chaque élève, même en situation de handicap.

Dans une seconde partie, nous accorderons une place de support privilégié à la performance et à la compétition, outil pour que des apprentissages puissent avoir lieu et que chaque élève dans sa diversité puisse faire sa preuve.

Enfin, dans une dernière partie, nous offrirons une place éducative « sous conditions » d'un traitement didactique solide à la performance et à la compétition pour offrir les valeurs de solidarité, d'équité, de respect par l'épreuve à l'élève en situation de handicap et à l'ensemble de sa classe de façon partagée.



Lors de cette première partie, nous discuterons de la place centrale de la recherche de performance et de l'affrontement comme expériences à vivre pour tous les élèves, dont les élèves en situation de handicap. Nous nous appuyons sur l'ouvrage « Epruver l'universel » (09) Ed Kimé de Mikael Dorel Xifaras et Ohji qui distinguent dans l'épreuve pour l'Homme le fait de « ressentir, valider et acquérir de l'expérience ».

En effet, « l'épreuve, c'est d'abord l'émotion » nous dit B.Jeu (77) dans Le sport, l'émotion, l'espace. Les compétences propres (Collège, Programmes 28 Aout 2008) sont au nombre de quatre, regroupant les « historiques » 8 groupements d'activités (Collège, Programmes 1996). Dans les deux premiers, la notion de performance et compétition apparaît lisiblement : rechercher le gain de la rencontre et rechercher la meilleure performance possible. Compétition et performance font partie du programme d'EPS et figurent parmi les compétences à enseigner. Il s'agit pour l'élève de ressentir ces expériences émotionnelles significatives : mais sous quels modes sont elles organisées ? Dans une même classe de 4^{ème}, nous présenterons Allan, grand sportif qui joue au hand ball en club (comme 70% des garçons qui ont une pratique sportive extérieure selon A.Davisse (99) dans « Elles papotent, ils gigotent »), Clémence qui n'a pas encore validé son niveau 1 en sports collectifs consécutivement à une poussée de croissance en 5^e – 4^e qui l'a placé dans une période de maladresse excessive (selon A.Braconnier (94) Les adieux à l'enfance), et Quentin, en fauteuil roulant, paraplégique, intégré en EPS au collège depuis la première année. Comment faire vivre l'expérience, et ressentir les émotions liées à la recherche du gain du match avec ces élèves très différents en sports collectifs ? Doit on proposer du rugby à tous sur le mode du défi en 1 contre 1 avec du plaquage

correspondant plutôt à Allan ? Ou du volley à tous sur le mode de la rencontre correspondant plutôt à Clémence par des activités d'opposition plus « soft » nous dit Fontayne (99) privilégiées par les filles ? Ou encore du football avec des règles adaptées de sorte que personne n'ait le droit d'approcher de Quentin d'un même pour qu'il puisse pousser le ballon avec son fauteuil cerclé ? Doivent ils ressentir ces expériences ensemble et sur le modèle de qui ? Nous pensons qu'il est souhaitable que tous progressent : nous négocierons ensemble avec les parents de Quentin et Quentin dans le cadre de l'UPI les activités qu'il pourra pratiquer. Si le terrain de rugby n'est pas herbeux (inaccessible pour un fauteuil), nous pourrions envisager une pratique du flag rugby avec des règles rugby avec des règles adaptées : il est par exp interdit de toucher le fauteuil en courant, et quand Quentin a le ballon, tout le monde doit marcher. De plus le flag rugby, un peu plus soft dans l'opposition, correspondra davantage à Clémence, qui jouera dans le groupe qui tente de valider le niveau 1, avec Quentin qui n'a jamais fait de rugby, mais pas avec Allan, qui tentera cette année de valider son niveau 2. Nous noterons avec Gagnaire et Lavie (2005) in Cultiver les émotions, le bémol du sur-investissement du « défi » et du « score » dans les programmations et tenterons d'inclure de façon plus équilibrée les expériences émotionnelles pour engager tous les élèves, notamment les filles et les élèves en situation de handicap dans des activités de type « rencontre » que nous envisagerons plus loin.

Après avoir ressenti ces émotions, l'élève doit les valider. C'est à l'enseignant de « donner du sens aux apprentissages » (Mission du professeur 97), de montrer à l'élève d'où il vient, où il va, et qu'un apprentissage a bien lieu (J.Marsenach 91). Selon Newell (85), il y a trois stades dans l'apprentissage moteur : la coordination, le contrôle et l'habileté. Ce dernier stade (l'habileté) est déterminé par Guthrie (57) comme la capacité d'atteindre son objectif avec le maximum d'efficacité, d'efficience ou des deux. Autrement dit, un gain de performance peut traduire l'efficience de l'habileté et donc des acquisitions motrices. Or « les élèves sont conduits à gagner en efficacité » (Programmes de Collège, 2008), peut on la mesurer pour chacun ? C'est la troisième leçon d'escalade. Jérémy, Zoé et Lylian, 6^{ème}, savent mettre leur baudrier, faire leur nœud de 8, assurer, contre assurer en toute sécurité et grimper des voies de cotation 4a. Jérémy grimpe tout en force. Zoé très mince dans un rapport poids/taille optimal (Ratel 06, Sports. Med.) grimpe en finesse sur des prises excentrées. Lylian quant à lui est dispraxique, il a du mal à se situer dans l'espace et cette situation de proximité avec la paroi n'arrange rien. Nous proposerions une situation de chronométrage auto-référencée sur une voie de type 4a. Le but est d'améliorer son temps de référence : cela permettra de valider l'expérience de la règle suivante : « je pousse complètement sur mes pieds et j'enchaîne vite avec mes mains », et de valider la croissance de l'habileté dans la voie. Pour Lylian, nous proposerions une voie très lisible pour que le temps de prise d'information ne court-circuite pas l'enchaînement des actions. Jérémy pourra constater que pousser sur les jambes est moins fatiguant que tirer sur les bras, et Zoé prendra moins de prises pour aller plus vite. Chacun, en refaisant plusieurs fois la même voie pourra paramétrer l'action dans un système devenu plus lisible car plus stable, et se servir de la performance de façon centrale pour valider cette expérience. Ainsi dans les APPN, guidés par la compétence propre de la recherche d'une adaptation au milieu, la performance et la compétition centrées sur soi sont fondamentales pour témoigner de l'acquisition d'habiletés au regard des stratégies employées par les élèves, et de les guider vers l'efficience. Nous pensons avec D.Delignières 99 que la performance est indispensable pour que le sentiment de compétence puisse se révéler, d'autant plus en 6^{ème} chez des élèves « ayant le désir d'agir en vue d'une réussite ou d'un plaisir immédiat » (Programmes Collège 96).

Après avoir ressenti et validé cette expérience, il reste à nos élèves à l'acquérir. Le droit à la scolarisation, c'est, nous l'avons déjà mentionné, l'accès à l'enseignement et la validation des compétences en EPS, individualisés pour chaque élève. En gymnastique en classe de 6^{ème}, Driss est en surpoids depuis toujours, comme tous les membres de sa famille, et il lui est impossible de se hisser sur la barre inférieure. Lucas quant à lui a un blocage et refuse de tourner en avant. Certes Driss n'est pas considéré comme présentant un handicap, mais ne l'est-il pas puisqu'il lui est impossible de réaliser les mêmes tâches que les autres ? Nous avons proposé avec un cycle de lutte en parallèle de très nombreuses roulades, en avant, en arrière, autour d'un camarade, d'une barre, sur un plan incliné... Variant ainsi les conditions environnementales de l'exécution, nous avons favorisé les apprentissages selon Récopé (01) in L'apprentissage. Multipliant les tentatives, nous avons augmenté le temps de pratique, en gym et en

lutte, le temps de pratique étant la variable essentielle de l'apprentissage selon Schmidt et Lee (98). Alors, certes, Driss est monté sur la barre inférieure avec un plinth et Lucas a fait longtemps la roulade avant avec une balle en mousse sous le menton, mais tous deux, élève à la limite de l'obésité et élève « standard » avec des problèmes particuliers, ont validé leur niveau 1 en multipliant les performances motrices, et les occurrences et conditions de leur apparition. La performance motrice a été abordée sous tous ses abords mais la compétition a été certes moindre dans une activité « morphocinétique » (Goirand, 90) où prime la performance motrice référencée à un code. En effet, l'épreuve peut exister sans performance sportive mais non sans performance motrice, alors que la compétition ne peut exister sans performance et sans épreuve. Ces trois concepts s'emboîtent au sens de B.Jeu : « L'épreuve c'est d'abord l'émotion puis la performance et enfin la compétition » (ibidem).

Au cours de cette première partie, nous avons montré qu'une situation d'épreuve pouvait être de ressentir, valider et acquérir de l'expérience. Et ce par des expériences émotionnelles variées qui incluent performance et compétition pour tous, grâce à une performance et une compétition autoréférencées pour valider l'acquisition de nouvelles habiletés, et une performance motrice qui donne l'occasion à chaque élève de répéter tout en variant les paramètres de l'action. Epreuve, émotion, performance, compétition entretiennent alors des relations inclusives. L'élève en situation de handicap doit pouvoir vivre toutes ces expériences pour apprendre durablement et acquérir une culture sportive complète.



Dans cette seconde partie, nous accorderons une place de support à la performance et à la compétition, simples outils de la technologie de l'intervention.

Dans une classe de Segpa, Ludovic et Marianne ont des problèmes de compréhension des consignes. Reconnus déficients mentaux, ils ont selon Kubs (90) un traitement de l'information relatif au nombre d'informations à traiter, et plus ils sont déficients, plus la performance diminue. Hick (52) avait constaté cet effet de la quantité d'information sur le temps de traitement cognitif. En cycle natation, nous proposerions de nous centrer uniquement sur un aspect de la performance au niveau 2 : le nombre de prises d'air. Selon JL Ubaldi (98) in Enseigner dans les classes difficiles, cet indicateur permet de quantifier les « pas en avant » au niveau 2. Par la stabilité de ce « fil rouge », nous ferons un feedback individualisé en l'écrivant sur un tableau de route avec des couleurs à chaque leçon. Ludovic et Marianne pourront donc visualiser leurs réussites par un aspect de la performance, outil de leur progression (le nombre de prises d'air). Ce tableau sera présenté à chaque début et fin de leçon, commenté par les élèves afin de garder le fil. Une compétition sera organisée en un contre un afin de favoriser la recherche de performance par l'émulation, et comparer les stratégies. Le tableau permettra à Marianne (« visuelle ») et les commentaires à Ludovic (« auditif ») de mieux apprendre conformément à leur « profil pédagogique » (A. De la Garanderie 82). Ainsi par leur traçabilité, les performances sont un outil d'apprentissage centrés sur un aspect de la performance : cela peut s'appliquer à tous les élèves ! De plus la compétition a été entrevue ici comme facteur de motivation, « archétype anthropologique », selon B.Jeu (77) ibidem, de la fuite et la poursuite (selon l'analyse des contes). La preuve de sa valeur, l'épreuve, est faite par amélioration de la performance.

La performance et la compétition sont aussi des outils qui favorisent d'autres apprentissages que les apprentissages moteurs. En effet au collège, l'enseignant vise l'acquisition de connaissances, de capacités et d'attitudes. Parmi ces attitudes, la capacité à observer est transversale dans le premier niveau de compétence des différentes activités. Reprenons la même classe de Segpa. L'enseignant a désormais décidé conformément à la situation, proposée par P.Pelayo, Chollet, Rozières, Maillard (96) in De l'école aux associations, de proposer un défi « plongeon ». Par deux, les élèves plongent en « allumette » et un observateur doit décider du nombre de points de

chacun : 3 points si l'élève entre dans l'eau en faisant très peu de vagues, 2 points en faisant des vagues, 1 point si il fait beaucoup de vagues. Celui qui a le plus de points gagne. Selon J.Lègre, dès la 6^{ème}, les enfants sont demandeurs de plus d'autonomie et d'occuper des rôles sociaux. Marianne et Ludovic vont réaliser plusieurs essais, l'un contre l'autre. L'épreuve s'apparente alors à une ébauche d'imprimerie, qu'on peut améliorer à chaque essai. Aujourd'hui Sophie est « dispensée », elle est simplement en situation de handicap temporaire (une entorse à la cheville), elle va donc intégrer le dispositif de « co-évaluation » (selon JA Méard 93) et s'intégrer aux apprentissages des rôles sociaux dans cette classe, par la performance et la compétition. Toutefois pour qu'un apprentissage social puisse avoir lieu, nous dit Davidson (98), il faut qu'une coopération aie été organisée. Or la situation de compétition peut freiner cette coopération. En effet selon Treasure (01) l'élève se conforme au but motivationnel de l'enseignant s'il est prégnant. A l'enseignant d'être clair sur le fait que cette situation croise des buts de compétition mais aussi ... de maîtrise ! Il essaiera de favoriser chez ses élèves un coping d'approche davantage centré sur la maîtrise (avoir 3 points) que sur la compétition (gagner) mais où les deux coexistent. Le climat motivationnel (Ames 92) est alors indispensablement tourné vers la maîtrise et la dédramatisation de l'erreur pour favoriser des apprentissages dans le groupe classe. Nous serons d'autant plus vigilants dans le cas d'opposition filles garçons comme celui de Marianne et Ludovic. Les garçons comme Ludovic sont davantage tournés sur la perception de la compétence sportive alors que les filles comme Marianne sont plus tournées vers l'apparence selon Fox et Corbin (89) Physical Self Perception Profile. Leur forme d'engagement dans la tâche peut être très différent : pour Ludovic être le meilleur et pour Marianne faire une belle forme. Il ne s'agit pas que l'agressivité se développe et que de la tension apparaisse, leurs motifs étant bien différent : l'enseignant y veillera. Ainsi on peut par la performance et la compétition centrées sur des buts de maîtrise combinés aux buts compétitifs, se servir d'elles comme des outils pour réaliser un apprentissage moteur (« s'aligner » pour rentrer dans l'eau) et un apprentissage social à certaines conditions.

Enfin, la performance et la compétition sont des outils pour favoriser le développement de compétences culturelles et méthodologiques. F.Bergé (09) Cèdre n° 8 exprime ce bouleversement de valeurs dans le cadre de la CC5 en vue d'orienter et développer les effets en vue de l'entretien de soi. L'objectif n'est plus de rechercher la meilleure performance (comme en CC1 ou « CP1 » de collège) mais de trouver la meilleure stratégie au regard de son projet. Emilie est inapte partielle et temporaire. Elle a une spondylolysthésie, c'est-à-dire une lyse de l'isthme de la dernière vertèbre avec un glissement de celle-ci. Au niveau de sa taille, son côté droit est 6 cm plus haut que son côté gauche. Elle porte un corset total mais uniquement de nuit. Frédéric est dans sa classe, élève moyen il est plutôt concentré sur l'amélioration de sa force et de son endurance, deux facteurs essentiels de l'estime de soi globale selon Fox et Corbin (ibidem). L'endurance est même le facteur qui contribue les plus à l'estime de soi globale selon Fox (99) : Frédéric la recherche car il cherche à se sentir bien dans son corps dans une phase où de 11 à 18 ans selon Lintunen (95) les perceptions de soi tendent à devenir de plus en plus fixes. Nous proposerions en relation avec le médecin scolaire un programme de musculation en endurance pour Emilie et Frédéric avec un complément de musculation en force sur les bras que Frédéric souhaite développer. A chaque entraînement, le projet de l'élève est défini pour la fois suivante et l'enseignant ajuste les charges. Emilie a par exemple prévu plus de lombaires mais pas d'abdos, nous lui conseillerions de rééquilibrer. De plus Frédéric a aussi prévu de faire des abdos : nous conseillerions à Emilie et Frédéric de les faire ensemble pour prendre du plaisir à pratiquer ensemble. Pas de compétition ici, si ce n'est cette forme d'entraînement qui lui est si proche.

Aussi dans cette seconde partie, nous avons vu que la performance, l'entraînement et / ou la compétition sont des outils supports à des apprentissages moteurs, sociaux, culturels et méthodologiques. Leur place de support les rend encore indispensables à une technologie de l'intervention efficace, pour que les élèves « fassent la preuve » de leurs apprentissages, en situation ou non de handicap.



Dans cette ultime partie, nous accorderons une place éducative à la performance « sous conditions » d'un traitement didactique solide pour offrir les valeurs de respect, solidarité, équité dans les épreuves et par l'épreuve.

Goirand (09) Revue Contrepied 23 édicte ses conditions pour qu'une compétition soit éducative. Elle doit être juste. En effet la loi de 2005 sur l'égalité des chances insiste sur ce devoir de justice ; les accompagnements de programmes du Lycée de 2002 demandent quand à eux « plus d'équité que d'égalité ». On ne traite pas les garçons, les filles, les élèves en situation de handicap de la même façon mais on adapte les situations pour que tous puissent apprendre et réussir. En tennis de table, Samir qui apprend le jeu placé avec des balles accélérées joue contre Nicolas, paraplégique. Il n'y a pas de filet, les bords de la table sont cerclés et réhaussés pour empêcher la balle de tomber. Samir est assis sur une chaise également. Le but pour Nicolas est de renvoyer avec la main sans faire décoller la balle par des trajectoires tendues et des balles accélérées. Ce qui compte ici c'est la notion de « compensation » pour que Nicolas réussisse, pour une EPS juste, centrée sur des apprentissages, et équitable. Pour que ce soit le cas, Samir et Nicolas doivent avoir le même niveau, ou bien Samir joue en jeu aménagé. Avec un élève paraplégique capable de tenir une raquette, Samir aurait le droit de renvoyer sans que la balle fasse deux rebonds sur la table. Mais quand Samir joue avec d'autres élèves, c'est le même principe : soit le rapport de force est équitable et la compétition peut avoir lieu, soit le rapport de force est déséquilibré : si on sait d'avance qui va gagner, on joue en situation aménagée. Johann, plus fort que Samir, ne peut jouer que sur le côté coup droit de Samir (le temps que Samir apprenne à accélérer ses balles !), ou on commence le match avec « handicap » 8/0 pour Samir par exp. Ainsi l'équité peut s'appliquer à tous dans la compétition par une épreuve qui permette de garantir l'incertitude de la performance par la score pour que tous apprennent.

Ensuite Goirand (09) *ibidem* nous dit que la compétition ne doit exclure personne. On doit accepter la diversité des réponses de nos élèves. N.Mascret (09) Cahiers du Cèdre n°8 et Revue Contrepied propose d'organiser la rencontre entre « compétition et compétence » en badminton. Sur une logique de double score en situation d'opposition (avec équité de résultat par des groupes plus homogènes), Nicolas Mascret propose d'arrêter le match à 15 points et compte le nombre de points en zone dangereuse. Ainsi ceux qui ont gagné et frappé fort mais pas en zone dangereuse marquent plus de points que celui qui perd, mais celui qui gagne avec des volants « placés » en zone dangereuse est celui qui marque le plus de points. Une bonne solution pour accepter la diversité des réponses motrices efficaces tout en valorisant les aspects stratégiques. Il s'agit ici non pas de former un « joueur de zones dangereuses » mais un joueur efficace, tout en acceptant les stratégies de chacun dans leur diversité. Il n'y a pas que la performance et le score d'une compétition qui comptent et « l'effet d'attente » au regard d'une « réponse juste » a été analysé et critiqué en docimologie. Sarah bat Igor en renvoyant en zone centrale. Sa stratégie est efficace ! Mais Driss (en surpoids) bat Sarah en frappant fort en zone centrale... la stratégie de Driss est donc aussi efficace. Marianne (en déficit mental) bat Driss en jouant en zone dangereuse. Sa stratégie est donc efficace également ! Il s'agit ici « d'identifier les problèmes qui se posent, les résoudre et stabiliser les réponses » (Programmes Collège 08) dans le cadre d'une action située où la vérité n'existe que dans l'action. Et de dégager les moments où cela pose problème où la stratégie n'est plus efficace pour proposer une rupture et de nouveaux apprentissages qui aient du sens.

Enfin, la place éducative de la performance et de la compétition sont à envisager par l'épreuve dans le respect de chacun dans le cadre d'une culture unitaire et de tous dans le cadre d'une culture commune. Nous avons poursuivi depuis 2005 un projet handivoile en mêlant des classes de 4^e avec des élèves issus d'IME (sourds, malvoyants, handicapés mentaux). Le but est de réaliser ensemble une épreuve (traverser la baie, rejoindre une île) en « mixant » les binômes valides-non valides. Angelo Greco (07) in *L'expérience des Sauveteurs en Montagne* a montré que le partage d'émotion forte signifiante était constitutive d'une solidarité, d'un esprit commun, d'une cohésion de groupe. En effet Berthoz (97) in *EPS 268* nous indique que le système limbique est à l'interface entre perception et action. Le souvenir rappelle l'émotion et ancre l'action de façon plus profonde. Faire un raid ensemble,

« traverser » en double, en bateau collectif ou mini-J (bateau adapté pour les handicapés solo) et dinghy (idem mais bateau double), c'est réussir une performance collective. C'est montrer qu'en pédagogie différenciée il existe un niveau « souhaitable » selon JA Méard (93) où les différences ne sont plus éludées mais acceptées.

La place éducative de la performance et de la compétition ont été mises sous conditions d'un traitement juste et compensatoire, inclusif et respectueux de chacun, vers une culture commune intégrant les différences, par des épreuves loyales, ouvertes, pleines d'émotion et de défi collectif. La compétition si nous l'avons soulignée par le rapport de force équitable et la rencontre avec la compétence, n'a pas toujours sa place dans des moments de rencontre de l'autre et de coopération. C'est certes un levier, qui n'est pas non plus obligatoire !



Pour conclure ce devoir, nous avons mis en évidence que la performance et la compétition occupent une place de choix. Choix culturel et politique central puisqu'elles font partie des expériences à ressentir, valider et acquérir pour chacun. Choix de technologie de l'intervention ensuite puisque ce sont des outils d'apprentissage majeurs (moteurs, sociaux, culturels et méthodologiques) pour tous. Choix de l'enseignant de valeurs éducatives de solidarité, d'équité, de respect pour former une « culture unitaire pour chacun et une culture commune pour tous » (JP Goirand 90). Cette place centrale, de support, éducative, et la réflexion menée pour des élèves particuliers amène l'enseignant à généraliser ces apports.

En APPN toutefois, la nouvelle mouture de l'ENV (Ecole Nationale de Voile) propose trois motifs d'agir : « la sensation, l'exploration, la performance » pour la voile en club et en milieu scolaire. Selon C.Pociello (94) les activités mutant vers l'individualisation, C.Perrin (93) nous disant que l'hédonisme est un phénomène global chez les ados et A.Lioret (95) in Génération glisse promulguant le passage d'une culture digitale (centrée sur la compétition et la reconnaissance de soi) à analogique (centré sur l'épreuve) nous avons revu nos critères de performance. Au lieu de réaliser une régata pour valider les compétences, nous proposons trois épreuves de niveau différents : la réussite de chacune témoigne de façon lisible du niveau de compétence... car être le meilleur ou être compétent, que considérons nous comme étant le plus important, suivant que nous ayons été compétiteurs ou non, au filtre de nos représentations ?



***Écrit 1 : Depuis 1940 jusqu'à nos jours,
l'évolution des courants pédagogiques
et les formes prises par l'activité des
élèves en EPS sont-elles tributaires des
conceptions de la santé ?***

T.Terret en 2002 précise que le troisième objectif de l'EPS concernant « la gestion de sa vie physique et l'éducation à la santé » (programmes de Collège d'Aout 2008 et de Lycée Professionnel de 2009) s'est imposé pour des enjeux sociaux de lutte contre la sédentarité, bien loin des débats des didacticiens et pédagogues de la discipline. Or en 2009, un rapport de l'OCDE, « Regards sur le sport » classe la France 23^e sur 24 pays pour les exercices physiques. Dans ces conditions, il devient urgent de se questionner sur les relations entre conceptions de la santé, de la pédagogie et de l'activité de nos élèves en EPS (Education Physique et Sportive).

Pour A.Prost (85) in *Eloge des pédagogues*, « toute éducation est politique ». La santé apparaît comme un enjeu social, culturel et économique assigné de façon forte à l'EPS depuis 1923. Toutefois le concept de santé n'a cessé d'évoluer depuis 1940, tant dans sa définition, dans son importance perçue que par les représentations du corps « sain » qu'elle véhicule. On passe d'une santé normative (au sens de Lebecq 05), physiologique (comme le propose Seurin en 49 dans « L'homme sain ») et indispensable pour redresser et reconstruire (selon M.Attali et J.Saint Martin, 09, Cned), à une santé psycho-sociale (selon l'OMS en 77) et secondaire (selon B.During 00), vers une santé processus plus complexe qui revient en force (selon T.Terret 02 et G.Fernandez 2004). Nous reviendrons plus précisément sur les acceptions du concept de santé tel qu'il est perçu par les enseignants, scientifiques et textes officiels dans notre devoir. Nous nous questionnerons sur l'existence d'un tribut pour l'évolution des courants pédagogiques et les formes prises par l'activité des élèves au regard des conceptions de la santé.

Dans un premier temps, on peut considérer qu'en temps de guerre, payer un tribut c'est être vassalisé au vainqueur, de façon forte et lui être aliéné. Dans un second temps, on peut considérer si ce tribut est ponctuel que c'est seulement lui devoir quelque chose, de façon plus ténue. Enfin, être tributaire, c'est aussi être dépendant (être tributaire de quelqu'un pour se lever par exemple) et cette relation de dépendance devient bilatérale, puisque la personne dont on est dépendant n'acquiert son statut que parce que l'autre existe. Nous définirons les courants pédagogiques (du grec παιδος (« païdos ») l'enfant) comme une vague de représentations partagées par un groupe de référence (enseignants, scientifiques, concepteurs) sur l'enfant : dans la logique de relations enfants-enseignants (Pierre Arnaud 82), dans la façon de se représenter son corps et son développement, ainsi que sa façon d'apprendre. Ces courants évoluent, changent de direction, d'intensité, de nature et parfois aussi meurent. Dans son rapport, M.Pochard ne dit-il pas que la représentation que les enseignants ont de leur métier et des enfants qu'ils ont à former influence sur la nature de leur enseignement ? Les formes prises par l'activité des élèves en EPS, sous l'impulsion des formes de pratique proposées par les enseignants, sous tendent à la fois la forme perçue par l'enseignant (mouvement, geste, conduite motrice),

les activités supports de multiples formes (gymnastiques positives et méthode naturelle, sport et APS, formes de pratique scolaires), et l'activité cognitivo-motrice réelle des élèves (copier, faire, construire son savoir en référence à C. Amade Escot 88).

Un tel tribut existe-t-il ? Ce tribut est-il une relation forte de vassalisation, une relation plus ténue de dette, ou une relation d'interdépendance ?

Nous défendrons dans ce devoir l'idée que des représentations autour de l'enfant renouvelées et l'activité multiforme de nos élèves ont toujours payé un tribut aux conceptions de la santé. Toutefois, ce tribut témoigne à la fois d'une relation de vassalisation inaliénable quand à un objectif de santé sans cesse redéfini, d'une relation d'interdépendance envers le contexte évolutif dans lequel se réactualisent la notion de pédagogie, des pratiques et de la santé, mais encore une relation de dette au regard de l'importance relative de l'enjeu de santé pour légitimer la place de l'Education Physique et Sportive au sein du système éducatif.

Dans une première partie, nous montrerons que le choix des modes de relation enseignant – enseigné et des activités supports dépend d'une définition réactualisée d'un objectif de santé : le tribut ici implique une vassalisation forte.

Puis dans une seconde partie, nous verrons en quoi cette relation n'est pas unilatérale mais bel et bien dépendante du contexte dans lequel elle émerge : la notion de tribut est ici ténue et ne tient qu'au fil de cette interdépendance, liée aux représentations autour de l'élève, de son activité cognitive, des représentations scientifiques de la santé.

Enfin, pour conclure ce devoir, nous illustrerons dans quelle mesure les conceptions pédagogiques autour du projet de l'élève en devenir, de l'activité de l'élève par sa forme extérieure et sa mesure ont une dette envers l'importance relative de l'enjeu de santé pour légitimer leur place au sein du système éducatif et par cela même, la place de l'EPS.



Au cours de cette première partie, nous nous efforcerons de montrer que le mode de relation enseignant – élève et d'activité support sont vassalisés, et donc fortement tributaire, d'un objectif de santé sans cesse redéfini.

De 1940 à 1962, la définition de la santé est selon Lebecq (2005) une norme négative : elle traduit une absence de maladie, de pathologie. Sont alors favorisées les activités physiques qui répondent à cet objectif de lutte contre la dégénérescence (40-45), de reconstruction du pays et de l'enfant victime de la guerre (après 1945). Celle de G. Hébert, la Méthode Naturelle et celle de P. Seurin, l'éclectisme « étroit » ou « fermé » de gymnastique utilitaire et d'application, sont à l'honneur dans les textes de la discipline (IO 45, 59), et ce afin de « redresser les corps » (G. Vigarello 78). P. Seurin en 1949 dans « L'homme sain » écrira qu'« il y a plus de chances de bonne santé dans un corps bien construit ». En développant la rectitude de la colonne vertébrale, l'ampliation thoracique, les exercices correctifs pour les sujets fragiles (Chez Hébert 1913), on construit un corps solide en bonne santé physique. Le mode de relation à l'enfant traduit cette volonté de « sérieux » et de « méthode » (C. Prevost 89 Du passé ... et de l'avenir de l'EPS), en privilégiant un mode de relation « transmissif » (selon J. Marsenach 82). B. Michon et B. Caritey (96) Spirales n°16 à travers une analyse des pratiques révèlent le type de discours tenu en 45 par les enseignants. « Prenez ces seaux,

mouillez vous ». Les règles d'hygiène et l'impératif ne cèdent guère la place à la discussion... Le mode de relation transmissif et la pratique de la méthode naturelle et de l'éclectisme étroit centré sur les gymnastiques positives afin de redresser les corps sont vassalisés à une définition de la santé, norme négative, défendue par un corps bien construit. Toutefois nous noterons que le sport pointe le bout de son nez, comme le stipule J.Thibault en 1971, par l'A.S., pour servir de détente dans les lycées caserne, et s'y développe.

De 1962 à 1993, la définition de la santé change. Elle devient « physique, psychologique et sociale » selon l'OMS (77), ce n'est plus un état mais une « capacité à maintenir un équilibre ». On passe d'un développement physique de la santé à une recherche de la « promotion de la santé » (Bergé, 08, doc .pdf académie de Lyon). La santé est entendue au sens de Canguilhem (66) perçue uniquement par le sujet et non objectivée de l'extérieur. Dans ce contexte, il devient important que les élèves développent leur psychomotricité au sens de Le Boulch et même leur psychosociomotricité au sens de P.Parlebas, pratiquent du sport et le pratiquent souvent. Jarthon (96) dira qu'à cette époque « le sport, c'est la santé ». En rupture avec la « gymnastique poussièreuse et anachronique » (L'équipe, Octobre 68) qui ne peut développer les aspects psycho-sociaux. Dans les IO de 62, l'EPS poursuit cet objectif de santé « qui s'apprend sans cesse », et les enseignants les développent dans les pratiques sur le mode incitatif (selon J.Marsenach 82), dans cet esprit de promotion de la santé par le sport. Ainsi les courants pédagogiques incitatifs et les activités supports que sont les APS puis les APSE (1967) sont vassalisés au regard d'une définition de la santé, psychosociale par le sport. Il y a ici confusion entre EPS et Sport, et la promotion de la santé fusionne dans les conceptions avec la promotion du sport. J.Comiti dira en 1968 que « le sport à l'école est un échec total ».

En 1993, Claude Pineau introduit par un arrêté relatif au bac la notion de « gestion de sa vie physique ». La définition de la santé a changé : elle ne fait plus seulement l'objet d'une instruction et d'une éducation mais d'une formation. La santé devient un processus, objet d'éducation, relié à l'enseignement de compétences selon G.Cogérino (95). La définition de la santé établie par Mandersheid en 1994 est la capacité pour un individu de mobiliser ses ressources intellectuelles et affectives pour résister et s'adapter à un environnement stressant et changeant, et ce afin d'y vivre le plus pleinement et le plus longtemps possible. Le mode de relation est appropriatif selon J.Marsenach (82) ; il s'agit de s'approprier ce processus par des compétences, à l'image aujourd'hui des débats autour de la composante culturelle 5 au Lycée (orienter et développer les effets relatifs à l'entretien de soi), qui identifie bien l'EPS comme répondant à cette nouvelle définition de la santé. L'activité support est la « forme de pratique scolaire » fortement soumise au traitement didactique. M.Portes (09) Cahiers du Cèdre n°8 définit ce traitement didactique qui peut éclairer ici nos propos. Il s'agit pour l'enseignant de « mettre en cohérence des textes institutionnels (plus ou moins prescriptifs) avec ses connaissances » : celles de l'activité, et des élèves, scientifiques (et ses représentations sur eux), « ses valeurs » (estime-t-il aujourd'hui prioritaire ou non l'objectif de gestion de sa vie physique ?), « ses élèves et son établissement d'exercice ». Ainsi les courants pédagogiques sur un mode de relation appropriatif et les activités supports par les formes de pratique scolaires didactisées sont vassalisées au regard d'un objectif de santé processus, relié à des compétences objectivables, elles mêmes processus. Cela est vrai dans la mesure où ce traitement didactique est filtré par l'enseignant au regard de ses valeurs personnelles et des représentations qu'il a de ses élèves.

Au cours de cette première partie, nous nous sommes efforcés de montrer que les modes de relations pédagogiques (transmissif, incitatif, appropriatif) et les activités supports (méthodes rationnelles, sport, formes de pratique scolaires) ont toujours été vassalisées au regard d'une définition de la santé évolutive (norme négative et redressement, psycho-sociale et psychomotricité par le sport, processus d'auto-adaptation par des compétences objectivables). Mais dans la dernière limite mise en évidence, nous nous sommes questionnés sur le filtre des valeurs et des représentations par l'enseignant... Qu'en est-il ?



Pendant cette seconde partie, nous montrerons que le tribut dû par les conceptions pédagogiques et l'activité réelle des élèves n'a pas toujours été si forte à la conception de la santé par la conception de l'enfant « sain » qu'elle véhicule. Tout du moins est ce une relation d'interdépendance, ténue, liée au contexte scientifique et social en pleine mutation.

De 1940 à 1961, ce qui se passe dans la tête de l'élève est considéré comme une « boîte noire ». Entre un stimulus, sort une réponse, à l'image du conditionnement opérant de Pavlov. Même si des courants pédagogiques innovants apparaissent, comme la rédaction du plan Langevin-Wallon en 47 le laisse entrevoir, ou l'école innovante de Célestin Freinet dès 1933, le mode dominant de conception pédagogique autour de l'élève est celle d'un vase. Dans un état de non-savoir en arrivant à l'école, il est tel le vase qu'on remplit de couches successives dans la « Gestalt Theory ». L'activité réelle de l'élève cognitivo motrice réside dans l'acte de « copier », reproduire une forme, ou un « geste juste » dont parle Levet Labry (00) dès 1945 à l'INS dans la formation des maîtres d'EP. La santé, perçue comme les représentations du corps sur le mode anatomique, est en relation avec l'exercice pour atteindre les effets désirés. G.Hébert (12) in L'EP ou l'entraînement par la méthode naturelle précisera que l'exercice est le même chez la jeune fille, le jeune homme ou l'homme d'âge mur, mais que le dosage et l'intensité varient. Les exercices correctifs pour les élèves des 4 groupes physiologiques créés par les IO et renforcés en 45 par une visite bimensuelle chez le médecin renforcent cette idée. La représentation dominante du corps guide une vision de la santé qui recherche des effets anatomiques par un conditionnement opérant par stimulus-réponse. Santé, pédagogie et activité entretiennent des relations d'interdépendance dans un contexte scientifique en évolution, et le tribut n'est plus aussi clair.

De 1962 à 1985, les apports de la psychomotricité vont révolutionner les représentations. Jean Le Boulch souhaite dès 1962 « renverser l'obstacle hygiéniste ». Le fait qu'il soit médecin éminent aide à crédibiliser son apport. Il dira notamment qu'il est dérisoire de « former des débiles moteurs resplendissants de santé ». La vassalisation à la santé est ici remise en cause. Pourquoi ? Les apports de la psychologie, notamment de Freud, bouleversent les apports scientifiques et les représentations. Dans le même temps, en 1968, ces nouvelles sciences sont intégrées dans les formations dans les Uereps. Certes une formation « plaquée », « parcellaire » selon L.Haureplace (67) in Quelques réflexions pour la formation des cadres de l'EP et du sport, mais une formation tout de même, qui prendra une part croissante. Dans les représentations des enseignants, certains comme JP Julliard (82) in L'EP et la réussite de tous, militent pour que les formations se tournent davantage vers l'enfant qui se meut, renouvelant les préoccupations pédagogiques. Alors que en Juillet 62, une circulaire stipulait que les techniques prendraient une place plus importante dans la formation continue. Véritable « révolution scientifique » opérant, selon G.Vigarello (75) un changement majeur du regard de l'enseignant. Ses représentations de l'enfant sont désormais portées sur la maîtrise. L'activité de l'élève se diversifie des situations problématiques (J.Le Boulch), aux situations par aménagement du milieu (JP Famose), aux situations motrices (P.Parlebas) : l'activité est donc adaptative par des mises en situation. En cela, le tribut à la conception de la santé semble bien mince, si ce n'est que selon A.Rauch (83) le sport a fait glisser le débat de la santé dans le champ des APS. Les représentations de l'apprentissage de l'élève et de son activité cognitivo-motrice, davantage centrés sur la maîtrise par les mises en situations, sont à rapprocher de l'évolution du concept psycho-social de la santé. Les repères se déplacent non plus sur la forme du geste mais sa qualité et les raisons cognitives qui l'expliquent. On passent d'un conception dualiste à moniste du corps.

Enfin de 1986 à nos jours, « le corps académisé » selon S.Mierjesewski (thèse sous la direction de J.Defrance) va continuer à rendre abstraites ses représentations de l'enfant qui apprend et « cognitiviser » son activité motrice. En effet, la notion de compétence développée par Leplat (87) va donner l'image d'une compétence « invisible », base d'un iceberg où la performance serait seule visible, alors que pourtant la compétence est évaluée. Les enseignants vont se désengager de la notion de « performance », de « chronomètre » (enquête de la DEPP 2005-2006 pour qui les enseignants citent ces items le moins souvent). Ils vont engager leurs élèves dans les « situations résolution de problème » comme JL Ubaldi (98) in Enseigner dans les classes difficiles, par la situation de référence du « serpent » (deux nageurs accrochés l'un derrière l'autre doivent parcourir une distance pour apprendre à s'équilibrer). Ces « S.R.P » (situation résolution de problème) constituent le plus haut niveau d'activité cognitive dans la taxonomie de C.Amade Escot (88) et sont cités dans les programmes de Collège 2008 : « identifier des problèmes, les résoudre, stabiliser ses réponses ». Alors quid de la relation à la santé ? Elle est ici bien mince, et simplement reliée par le modèle bioinformatique (G.Vigarello) académisé qui soutient à la fois la représentation de l'apprentissage de compétences par des SRP pour gérer une vie physique qui relève plus de l'auto-adaptation que de l'adaptation selon Lebecq 05.

Dans cette partie, nous avons montré que les courants pédagogiques centrés sur la représentation de l'élève qui apprend (Gestalt Theory et stimulus-réponse, maîtrise et psychomotricité, compétence et cognitivisme) et l'activité de l'élève (copier, faire, construire son savoir) ne sont que mincement interreliées à la conception d'une santé basée sur les représentations du corps (anatomique, moniste, bioinformatique). Toutefois, si nous avons vu le tribut comme une vassalisation forte et interdépendance plus ténue, ne peut-on penser que ce tribut est une dette à payer pour que l'EP fasse preuve de son impact, s'intègre et convainque en milieu scolaire ?



Dans cette ultime partie, nous illustrerons dans quelle mesure les conceptions pédagogiques autour du projet de l'élève à former, de l'activité observée par l'enseignant d'après sa forme extérieure et sa mesure, ont une dette envers l'importance relative de l'enjeu de santé pour légitimer leur place au sein du système éducatif et par cela même, la place de l'EPS.

De 1940 à 1959, selon D.Delignières (96) EPS 242, et selon les documents .pdf disponibles sur son site web (<http://didier.delignieres.pagesperso-orange.fr>), le courant naturaliste est dominant. Il s'agit de retrouver l'homme primitif en harmonie avec son milieu et donc en bonne santé selon G.Vigarello et M.Métoudi (80) in La nature ou l'air du temps, mais également de pérenniser un ordre social d'avant guerre selon C.Bard (01). L'enjeu de santé est donc primordial, que ce soit de 40 à 45 pour « Regenerer la race par l'idéologie de la pratique sportive » (Revue tout le sport n°1) ou de 45 à 59 pour reconstruire le pays et l'enfant touché par la guerre (M.Attali, Saint Martin 08 Cned). L'activité proposée est le mouvement naturel, tel que marcher, sauter, courir, lancer... et le parcours peut être chronométré. Dans ce cas, le projet de l'élève à former et l'activité mise en place ne peuvent qu'être conformes à l'objectif dominant : l'objectif naturaliste. G.Andrieu (92) note qu'il s'agit « d'être fort pour être utile » et en formant des patriotes utiles, l'EPS se rend indispensable au système scolaire mais surtout à la nation. Le tribut est alors au plus haut.

Toutefois, T.Terret (02) envisage la rupture au niveau de l'OSSU à la fin des années 50 où « G.Roux hésite entre une pratique hygiéno-ludique et une pression sportive de plus en plus pressante ». Cet avènement des loisirs sportifs (cf Dumazedier) va mettre l'objectif de santé au « second plan » selon

B.During (00). L'enjeu de santé devient alors faible, dilué. Delignières (98) dira que lorsqu'un objectif devient obsolète, un autre prend sa place pour assurer la pérennité de la discipline. Le courant « naturaliste » est donc remplacé par le courant « culturaliste ». Le projet de l'élève à former est donc celui du sportif, de masse ou d'élite, selon la pyramide coubertinienne, mais du sport pour tous selon C.Bayer (90) in Le matérialisme dialectique, traversant toutes les strates de la société : le sport est devenu un fait culturel. Le Memento de FSGT de 1975 met en parallèle l'activité de l'enfant, son développement, et les techniques du joueur de haut niveau . « L'école est devenue l'annexe du club » dira G.Andrieu (90). Les courants pédagogiques et les activités seront davantage tributaires du courant culturaliste, lui devant une intégration scolaire de 59 à 1970. Preuve en est, les chiffres de l'AS passent de 3% en 1940 à 12% de licenciés au milieu des années 60 et 20% en 1970, son taux actuel. Ainsi, passant du naturalisme au culturalisme, le projet d'enfant) former devient le sportif tandis que la référence au champion fait foi, le fait culturel perce dans les pratiques d'EPS (comme l'AS) : le tribut à l'enjeu de santé est faible. Il n'existe que dans la mesure où le culturalisme inclut le naturalisme (cf JM Jarthon 96 « Le sport c'est la santé »). Mais un certain nombre de projets de lois vont menacer la pérennité de l'EPS en milieu scolaire (plan Soisson, loi Mazeaud).

En 1981, avec l'élection de F.Mitterand et l'intégration de l'EPS à l'éducation nationale, ces réformes sont ajournées. A l'ordre du jour selon D.Delignières : un courant « citoyen ». L'EPS lutte contre « l'échec scolaire » (loi Avice 84) et va tenter de continuer à se mettre en conformité avec le système scolaire. Alors que selon A.Rauch 83 auparavant l'enseignant d'EPS était dans l'établissement scolaire « chez les autres », il fait sa place. Selon G.Fernandez (04) in Vers une EP scolaire, il tourne le dos à la perche sanitaire de l'augmentation des dépenses de santé (J.Camy 89), au profit de ces problématiques éducatives : ZEP, violence, citoyenneté au profit de laquelle une heure est acquise en 6^e en 1996. Depuis 1993 où Pineau introduit le 3^e objectif de l'EPS, la gestion de sa vie physique, la discipline est en plein questionnement. L'élève à former est un élève gestionnaire de sa vie physique et « éduqué pour la santé » (C.Perrin 93). Mais il ne suffit plus d'éduquer tous les élèves : il faut dorénavant former chaque élève, dont ceux qui présentent des handicaps temporaires ou définitifs en adaptant l'épreuve d'évaluation à leurs possibilités. L'évaluation de l'activité des élèves est quantifiée : A.Rhéty (08) Vitalisation des savoirs professionnels, chronomètre les enseignants avec une variabilité du temps de pratique de 10% à 90% de la leçon. Elle est aussi qualitative par l'appréciation du projet d'entraînement par F.Bergé (09) Cedre n° 8 dans le cadre de la CC5. Depuis 1993, face aux perches sanitaires de plus en plus nombreuses (prises de risque en APPN, sédentarité), les courants pédagogiques centrés sur le citoyen à former et chaque élève dans sa diversité, et l'évaluation quantitative et qualitative des conduites motrices sont et vont être de plus en plus tributaires, nous le parions, d'un enjeu de santé résurgent, pour exister, convaincre et se développer en milieu scolaire.

Dans cette partie, nous avons montré que les courants pédagogiques par les représentations de l'élève en devenir (patriote, sportif, citoyen), et de l'activité multiforme de l'élève perçue par l'enseignant (le mouvement, la référence au geste du champion, les conduites motrices) et évaluée par lui (parcours chronométré, performance, évaluation centrées sur la diversité) sont tributaires de l'importance relative aux enjeux de santé. Tribut au plus haut de 40 à 59, tribut euphémisé de 60 à 81 quand le naturalisme est fondu dans le culturalisme, tribut croissant de 81 à nos jours. Ces tributs sont les dettes que l'EPS a à payer pour faire preuve de sa légitimité au sein du système éducatif.



Pour conclure, nous avons tenté dans ce devoir de mettre en cohérence de façon originale les acceptions polysémiques des différents concepts et de déterminer la nature du tribut ainsi que son

existence. Ce tribut existe mais prend différentes formes suivant les aspects des concepts que nous avons mis en lumière. Les modes de relations pédagogiques (transmissive, incitative, appropriative) et les activités supports (méthodes rationnelles, sport, formes de pratique scolaires) ont toujours été vassalisées au regard d'une évolution de la définition d'un objectif de santé (norme négative, psychosociale, processus d'auto-adaptation). Pourtant les courants pédagogiques centrées sur l'élève comme apprenant (Gestalt theory et boîte noire, maîtrise, compétence) et l'activité réelle d'apprentissage (copier, faire, construire son savoir) ne sont que mincement en interrelation et ce uniquement avec une conception d'une santé basée sur les représentations du corps (anatomique, moniste, bioinformatique) : ce tribut est considéré ici comme une relation d'interdépendance. Enfin, les courants pédagogiques par les représentations de l'enfant en devenir (patriote, sportif, citoyen) situées dans des courants plus larges (naturaliste, culturaliste, citoyen) au moyen d'une activité perçue et évaluée par l'enseignant (mouvement, geste du champion, conduite motrice) paye un tribut variable (très haut de 40 à 59), relatif (59 à 81) et croissant (de 81 à nos jours), dette à payer pour légitimer la place et le statut de l'EPS comme discipline d'enseignement.

Le rapport de l'OCDE « Regards sur le sport » (09) interroge l'enseignant que nous sommes sur la « fracture sexuée » des pratiques physiques. Les femmes et les jeunes filles pratiquent de moins en moins de sport. A.Davisse (99) in Elles papotent, ils gigotent, chiffre à 27% le nombre de filles qui pratiquent en dehors de l'EPS... c'est trop peu ! Historiquement freinées dans leurs pratiques physiques pour éviter un « surmenage excessif » et « les préparer à la fonction sacrée de la maternité » selon MT Eyquem 44, ne payons-nous pas aujourd'hui par la sédentarité des jeunes filles le lourd tribut d'une histoire des pratiques « ségrégative » (selon A.Davisse) ?