



HAL
open science

Identité professionnelle et modes d'implication privilégiés chez les enseignants d'Education Physique et Sportive

Thérèse Roux-Perez

► **To cite this version:**

Thérèse Roux-Perez. Identité professionnelle et modes d'implication privilégiés chez les enseignants d'Education Physique et Sportive. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle: revue internationale*, 2003, 36 (4), pp.37-68. 10.3406/refor.2003.1856 . hal-01716225

HAL Id: hal-01716225

<https://hal.science/hal-01716225v1>

Submitted on 23 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Titre : Identité professionnelle et modes d'implication privilégiés chez les enseignants d'Education Physique et Sportive

Résumé

Durant les trente dernières années, l'Education Physique et Sportive (EPS) a vécu de profondes mutations institutionnelles. Les enseignants de cette discipline se sont investis différemment dans la dynamique, développant des stratégies professionnelles multiples. L'étude présente une typologie construite sur la base des modes d'implication privilégiés par les enseignants d'EPS, à l'intérieur ou à l'extérieur du système scolaire. Un double recueil de données, par entretiens puis par questionnaire, montre la manière dont les enseignants construisent un monde cohérent, justifiant et rationalisant leurs choix professionnels au travers de valeurs, de représentations du métier, des élèves et de l'évolution disciplinaire. La typologie rend compte de logiques d'action différentes. L'identité professionnelle apparaît alors comme plurielle et composite au sein du groupe des enseignants d'EPS.

Mots-clés : identité professionnelle, représentations, stratégies, implication.

Title : Professional identity and patterns of involvement physical education teachers favour

Abstract

Over the last thirty years physical education has gone through major institutional changes. Teachers of this subject have been involved in the changing process in different ways by developing various professional strategies. This article focuses on typology emerging from the patterns of involvement physical education teachers favour inside or outside the school system. The analysis of the information collected from both interviews and questionnaires shows the way physical education teachers tend to build up a coherent environment. They justify and rationalize their professional choices by referring to values, perceptions of the profession and pupils and changes in the discipline. The typology accounts for their taking different lines of action. Professional identity among physical education teachers can thus be seen in its multi-faceted and composite character.

Key-words : professional identity, perceptions, strategies, involvement.

Titulo : Identidad profesional y tipo de implicación privilegiado de los docentes de EFD

Sumario

Durante los treinta últimos años, la educación física y deportiva (EFD) a sufrido profundas mutaciones institucionales. Los docentes de esta disciplina se han implicado de manera diferente en la dinámica, desarrollando variadas estrategias profesionales. Este estudio presenta una tipología de los docentes de EFD construida sobre el tipo de implicación privilegiado, dentro o fuera del sistema escolar. Dos tipos de datos, uno por entrevista y otro por cuestionario nos enseñan como los docentes construyen un mundo coherente, justificando sus opciones profesionales a través de valores, de representaciones de la profesión, de los alumnos y de la evolución disciplinaria. La tipología permite destacar diferentes lógicas de acción. La identidad profesional resulta entonces como plural y compuesta al seno del grupo de los docentes de EFD.

Palabras claves : identidad profesional, representaciones, estrategias, implicación.

Identité professionnelle et modes d'implication privilégiés chez les enseignants d'Education Physique et Sportive

1. Introduction

Durant les trente dernières années, l'Education Physique et Sportive (EPS) a vécu de profondes mutations institutionnelles dont les effets ont été ressentis au sein du groupe professionnel des enseignants d'EPS. En 1981, l'entrée de l'EPS au ministère de l'Education Nationale a confirmé son statut de discipline d'enseignement à part entière. Durant la période qui a suivi, sa contribution aux réflexions concernant l'évolution du système éducatif fut marquée par la parution de nombreux textes officiels (1985, 1986, 1987, 1988). L'analyse de ces textes sur la période 1967-2000 (Roux-Perez, 2001) a permis d'identifier un ensemble d'éléments révélateurs de l'évolution disciplinaire. Les contenus spécifiques de l'EPS rendent compte de continuités et de changements : continuité des finalités, des valeurs et des objectifs disciplinaires, changement dans le statut accordé à l'élève qui devient acteur de ses apprentissages. En fait, placer l'élève au centre des préoccupations éducatives a induit la transformation des pratiques professionnelles : construction de projets pédagogiques, traitement didactique des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA)¹, réflexion sur les contenus à enseigner et sur les modalités d'évaluation, mise en place de procédures pédagogiques nouvelles (différenciation, évaluation formative, pédagogie du contrat, etc.). Cette évolution ne pouvant se faire sans une contribution active des enseignants d'EPS, l'institution a développé des stratégies pour stimuler la réflexion de fond et favoriser l'appropriation de ces changements : création de l'agrégation et des concours de recrutement internes, organisation de formations diversifiées.

Durant cette période, des divergences de point de vue entre les enseignants sont apparues de façon plus marquée : des "objets professionnels"² (Moliner, 1993) tels que le statut des APSA, le projet pédagogique, les contenus disciplinaires, les procédures d'évaluation, etc., ont été appréhendés de façon très variée. Certains enseignants se sont inscrits dans la dynamique de changement alors que d'autres, se sentant en décalage avec les compétences professionnelles nouvelles exigées par l'institution ont eu tendance à résister à ce changement en estimant que la discipline était en train de perdre son identité. Pour rester en cohérence avec eux-mêmes et construire du sens dans leur action au quotidien, ils ont alors investi des espaces de liberté, privilégiant certains aspects du métier et développant des stratégies professionnelles multiples. La présente étude analyse cette réalité à travers différents modes d'appréhension du métier, mis en relation avec des types d'implication particuliers choisis par les enseignants d'EPS dans ou hors du système scolaire. Cette approche participe d'une réflexion sur la construction de l'identité professionnelle, envisagée comme un processus complexe et dynamique qui fait inter-agir l'évolution de la personne (inscrite dans son histoire et en lien avec les autres), l'évolution du métier d'enseignant et celle de la discipline EPS, ancrée de façon très particulière dans l'école.

D'un point de vue théorique, la question de l'identité professionnelle a initié la construction de nombreuses typologies d'enseignants (Altet, 1996 ; Blin, 1997 ; Hirschhorn, 1993 ; Obin, 1993). Quelques unes se sont attachées à décrire plus particulièrement les dynamiques identitaires de certaines catégories d'enseignants (Ardouin, 1995 ; Mabile, 1994 ; Pouchain-Avril, 1996) ; d'autres ont porté plus spécifiquement sur le groupe professionnel des enseignants d'EPS. Des typologies prenant en compte les valeurs référentes inscrites dans l'histoire de la discipline (Gougeon, 1994) ou les actions stratégiques des enseignants d'EPS en quête de reconnaissance (Dorvillé, 1989 ; Legras, 1996) ont servi à contextualiser cette

¹ Les nombreuses pratiques physiques compétitives ou de loisir sont regroupées à l'intérieur du monde de l'EPS (et notamment dans les textes officiels) sous le terme générique d'Activités Physiques et Sportives et Artistiques (APSA).

² Ces objets professionnels émanent d'une analyse des textes officiels portant sur la période 1967-2000 et constituent des "indicateurs" significatifs pour rendre compte des représentations professionnelles des enseignants interrogés.

étude. Pour Legras (1996), certains enseignants construisent des identités professionnelles en s'inscrivant dans des « espaces d'action »³ plus ou moins larges leur permettant de se positionner et d'être reconnus dans l'exercice de leur profession. Par ailleurs, l'investissement dans des activités de nature différente (obligatoires, volontaires et/ou bénévoles) au sein de l'établissement est sous-tendu par des valeurs et des conceptions différentes du métier.

En effet, au-delà d'un idéal professionnel commun (Couturier et Duret, 2000 ; Roux-Perez, 2001), permettant la défense du groupe professionnel et son maintien dans l'école, les enseignants d'EPS véhiculent un ensemble de valeurs et de croyances, partagées avec certains autres enseignants, compatibles avec leurs pratiques professionnelles ou personnelles et repérables à travers leurs représentations du métier, des autres et d'eux-mêmes. En construisant ces représentations, les enseignants réduisent d'éventuelles dissonances avec leur environnement humain (les autres acteurs) et institutionnel (les textes officiels). Les théories de la consistance cognitive (Festinger, 1957 ; Heider, 1958 ; Kiesler, 1971) en lien avec celles des représentations sociales (Abric, 1976 ; Jodelet, 1984 ; Moscovici, 1961) et professionnelles (Blin, 1997) éclairent ce point de vue ; elles permettent d'étudier la manière dont les enseignants perçoivent l'évolution de leur discipline et justifient leurs positions vis-à-vis du métier. Formes de connaissances porteuses de valeurs (Moscovici, 1961), les représentations donnent sens à la pratique et légitiment une certaine "vision du monde". Elles servent à agir et réagir face à l'environnement tout en conservant un équilibre cognitif dans un contexte professionnel particulier. En ce sens, les représentations sont des matrices d'action qui contribuent à la construction des identités professionnelles (Barbier, 1996 ; Camilleri, 1990 ; Dubar, 1991 ; Barbier et Galatanu, 1998 ; Tap, 1980). Deux niveaux d'analyse sont envisagés pour appréhender cette notion.

Tout d'abord, l'identité professionnelle, c'est ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur (Ion, 1990). Modèles professionnels, institutions de formation, culture de métier, communauté de pratiques, organisations syndicales, participent à la construction de cette identité. Ainsi, la socialisation professionnelle s'inscrit dans un double processus d'unification (appartenir à une communauté) et de distinction (reconnaissance de l'EPS dans l'école comme discipline spécifique). Cette recherche d'intégration et de différenciation se retrouve à l'intérieur du groupe professionnel : le sentiment d'appartenance à une communauté n'empêche pas le sujet de se penser comme unique et différent des autres. En ce sens, la notion d'identité est paradoxale : elle désigne ce qui est unique, ce qui distingue et différencie des autres, mais elle qualifie aussi ce qui est identique, c'est-à-dire semblable, tout en étant distinct. Cette ambiguïté sémantique a un sens profond : elle suggère que l'identité oscille entre similitude et différence, entre ce qui fait de l'individu une identité singulière et qui, dans le même temps le rend semblable aux autres (Tap, 1998).

A un niveau personnel (Tap, 1998) l'identité se constitue à l'articulation de trois axes principaux plus ou moins en tension : a) l'individu préserve le sentiment de rester le même au fil du temps et doit nécessairement s'adapter, en fonction de changements plus ou moins souhaités et/ou contrôlés : il se situe donc entre continuité et changement ; b) l'individu élabore une image de soi en relation (accord, tension, contradiction) avec celles que, selon lui, les autres lui attribuent : cela conduit à un sentiment de reconnaissance ou de non reconnaissance d'autrui ; c) l'individu fait en sorte de conserver une cohérence (unité) interne tout en développant, à travers de multiples facettes, une relative diversité.

L'identité professionnelle prend appui sur le "socle" de l'identité personnelle et y intègre des composantes professionnelles : pour trouver un équilibre, l'individu se représente la discipline, le métier, les pratiques professionnelles et s'engage dans l'action. Ceci conduit à

³ Ces espaces d'actions correspondent aux actions entreprises aux différents niveaux du système éducatif, depuis la classe, l'établissement jusqu'aux structures administratives départementales, académiques ou nationales.

des modes d'implication privilégiés porteurs de formes de reconnaissance plus ou moins valorisantes. En fait, s'impliquer revient à mettre en jeu une part importante de soi, révélatrice de son identité et de ses aspirations. En effet, l'individu s'engage en fonction des valeurs, des idéaux portés par son système de représentations et s'implique durablement dans le secteur qu'il s'est choisi, si cet engagement lui donne un sentiment de contrôle de la situation et une forme de reconnaissance sociale (Mias, 1998). A ce titre, l'implication professionnelle constitue un révélateur des conduites d'un sujet dans les rapports qu'il établit avec son environnement professionnel. En ce sens, les représentations professionnelles peuvent être considérées comme des grilles de lecture de cet environnement spécifique. Définies comme « *un ensemble de cognitions descriptives, prescriptives et évaluatives portant sur des objets significatifs et utiles à l'activité professionnelle et organisées en un champ structuré présentant une signification globale* » (Blin, 1997, p. 89), les représentations professionnelles sont en lien avec la pratique, l'identité et les savoirs professionnels, avec lesquels elles forment les composantes essentielles du système professionnel. Pour Mias (1998) l'implication surplombe ce système et en représente la ressource énergétique. Ainsi, prendre en considération les modes d'implication privilégiés par les enseignants d'EPS à l'intérieur ou à l'extérieur du système scolaire, c'est tenter de comprendre ce qui fait sens pour eux et donne une cohérence à leur action.

2. Méthode

Une pré-enquête (1994) a porté sur un échantillon de quinze enseignants d'EPS du second degré (établissements publics du Maine et Loire) choisis selon des critères délibérément contrastés en fonction du sexe, du statut, de l'établissement d'affectation, de la stabilité dans le poste et des formes d'engagement (en formation, dans l'établissement, dans l'institution, en milieu fédéral). Une première approche du groupe professionnel a été réalisée à partir d'entretiens semi-directifs. Une analyse de contenu a permis : a) de repérer certains éléments du discours des enseignants ; b) de faire émerger le "noyau central" des représentations professionnelles (Abric, 1976 ; Flament, 1987). Dans un deuxième temps des "cartes de représentations" ont été construites pour chaque groupe à partir des différents "indicateurs" professionnels ; elles intègrent les explications, les rationalisations qui permettent à chaque sujet de (re)construire son "monde" professionnel. Ces "cartes" dévoilent un réseau de significations révélateur de la manière dont l'individu construit une cohérence dans le but de rester équilibré. Chaque tableau s'organise donc à partir des éléments de représentation issus des discours des enseignants interrogés. Ils portent sur : a) le parcours professionnel et le système de valeurs sous-jacent ; b) les prises de position sur les "indicateurs" fournis par l'analyse des textes officiels⁴ ; c) les éléments de rationalisation utilisés par les enseignants pour conserver un équilibre cognitif ; ils sont organisés autour de l'évolution de l'EPS, des représentations de l'élève et du type d'implication privilégié.

L'enquête réalisée en 1998 a complété ces données. Un questionnaire intégrant en partie les réponses à l'enquête exploratoire (1994) a été envoyé dans trois académies différentes (Nantes, Créteil et Corse)⁵. Les 381 retours sur les 654 questionnaires envoyés ont offert des garanties de représentativité par rapport à la population nationale du point de vue du sexe, de l'âge, du type d'établissement d'affectation et du statut des enseignants au moment de l'enquête. Au-delà des questions classiques d'identification, le questionnaire interrogeait l'histoire familiale et sportive, la formation initiale et continue, le parcours professionnel et le rapport au métier. Ce dernier point était envisagé à travers : a) le rapport à l'équipe d'éducation physique de l'établissement ; b) les difficultés rencontrées dans le contexte

⁴ Il s'agit d'objets professionnels tels que le statut de l'élève, l'apprentissage, les types de savoirs privilégiés, la place de l'évaluation, les modalités de gestion de la mixité et le projet pédagogique.

⁵ 654 questionnaires ont été envoyés pour diffusion auprès des enseignants d'EPS : 100 dans l'académie de Corse, 200 dans l'académie de Créteil et 354 dans l'académie de Nantes (soit un par établissement).

professionnel ; c) les différentes tâches remplies par l'enseignant à l'intérieur ou à l'extérieur du système scolaire.

Par ailleurs, une série de questions ouvertes avait pour but de comprendre comment les enseignants d'EPS analysaient l'évolution de la discipline et de le référer : a) au degré de motivation exprimé pour l'enseignement ; b) à la perception des textes officiels ; c) aux changements observés dans les pratiques professionnelles depuis l'entrée dans le métier.

A cela s'ajoutaient des questions à choix multiple ordonné permettant de repérer les représentations du métier : la première portait sur l'idéal professionnel abordé à travers le choix de trois items dans un référentiel de compétences issu des travaux de Paquay et Wagner (1996) ; la deuxième invitait l'enseignant à choisir trois activités professionnelles dont il se sentait le plus proche dans l'exercice de sa profession.

Les données ont été traitées avec le logiciel d'enquête Modalisa (version 3.8). Une partie des résultats, issue essentiellement des tris à plat, a permis d'appréhender ce qui pourrait fonder une identité collective. Par ailleurs, la typologie amorcée dans la pré-enquête de 1994, sur la base de quinze entretiens semi-directifs, a été requestionnée en 1998. Pour cela, certaines variables du questionnaire ont été isolées : des variables "objectives" : sujets entraîneurs (n = 74), sujets compétiteurs (n = 96), sujets impliqués dans l'institution, en dehors de l'établissement (n = 79). Par ailleurs, des variables "subjectives" liées à l'analyse de contenu de la question ouverte suivante : "*Pourriez-vous donner en trois mots ce qui, selon vous, caractérise l'EPS actuellement ?*" ont été utilisées. Le groupe des "éducateurs" a été constitué à partir du croisement des réponses "*réussite de tous les élèves*" et "*relation enseignant-élève*" (n = 96) constitutives de la logique du groupe lors de l'enquête de 1994 ; le groupe des « enseignants critiques » vis-à-vis de l'évolution disciplinaire (n = 103) a été construit à partir des réponses "*discours* », « *crise d'identité* », « *conformité aux autres disciplines*" à cette même variable.

A la suite de cette opération, un profil de modalités a été systématisé pour prendre en compte les modalités en attirance (khi 2 au seuil significatif de 0.05)⁶ ; cette observation a permis : a) d'appréhender à plus grande échelle la typologie amorcée en 1994 ; b) de repérer de nouveaux éléments constitutifs de cette typologie ne visant pas l'intégration de tous les enseignants mais donnant à voir des identités professionnelles diversifiées au sein du groupe professionnel des enseignants d'EPS.

Enfin, durant l'année 1999-2000, quinze enseignants très caractéristiques de cette typologie (c'est-à-dire n'appartenant qu'à une seule catégorie), ont été choisis pour réaliser des entretiens semi-directifs et approfondir ce travail : trois enseignants de chaque catégorie ont été systématiquement interrogés pour expliciter de façon plus affinée et plus contextualisée les réponses au questionnaire. Cette approche complémentaire a pris en considération le sujet dans la singularité de son processus identitaire lié à son histoire, à la diversité des contextes qu'il traverse et au sens qu'il construit autour de ses formes d'engagement.

3. Résultats

Dans un premier temps, l'étude a montré qu'il existe une identité professionnelle commune aux enseignants d'EPS fondée sur deux représentations collectives fortes ; l'analyse de contenu réalisée à partir des "mots qui caractérisent l'EPS aujourd'hui" montre que pour 28% des enseignants interrogés, "*la relation à l'élève*" est privilégiée en EPS et que pour 16% d'entre-eux, cette discipline permet l'accès à des "*valeurs éducatives*" (développement de la santé, de la sécurité, de la solidarité, de l'autonomie, de la citoyenneté). Par ailleurs, les enseignants d'EPS repèrent les changements au sein de la discipline à travers la "*réflexion sur la didactique de l'EPS*" (28%), la "*centration sur l'élève*" (22%) et "*l'évolution de l'évaluation*" (21%). Enfin, l'enquête met en évidence un certain nombre de représentations

⁶ L'intitulé de ces modalités est retranscrit entre guillemets et en italique dans le texte.

partagées sur la profession. Pour les sujets interrogés, l'enseignant d'EPS est avant tout un "éducateur" (33%), un "animateur" (16%) et un "guide" (14%). Du point de vue des qualités professionnelles, il est capable de "construire des contenus pour que l'élève progresse" (22%) et sait "être en relation" (15%).

Au delà de cette identité collective fondant en quelque sorte une culture commune, l'enquête montre des clivages importants au sein du groupe professionnel et la coexistence d'identités multiples. Les modes d'appréhension du métier, reposant sur des conduites spécifiques, sont mis en relation avec des formes d'implication particulières dans ou hors du système scolaire, sous-tendues par un système de valeurs et de représentations professionnelles. Les associations de certains éléments de discours, représentatives de logiques distinctes, constituent des "mondes" à travers lesquels les individus construisent des cohérences à la fois professionnelles et personnelles. Un travail de synthèse a permis de dégager des caractéristiques dominantes, des idéaux-types auxquels un certain nombre d'enseignants se rattachent.

L'identité professionnelle apparaît alors comme plurielle et composite et conduit à la construction d'une typologie d'enseignants d'EPS : les "entraîneurs" (19% de la population enquêtée), les "compétiteurs" (25%), les "éducateurs" (25%), les "acteurs institutionnels" (20%) et les "critiques" (27%)⁷.

3.1. Le groupe des enseignants "entraîneurs"

Pour ce groupe, constitué majoritairement d'enseignants masculins se situant dans une tranche d'âge supérieure à 40 ans, l'implication dominante est externe au milieu scolaire. Leur engagement en club au titre d'entraîneur s'inscrit dans la durée et ne se limite pas à des tâches d'entraînement : ils peuvent aussi assumer des fonctions de trésorier, président, etc. Possédant en moyenne deux diplômes sportifs, ils continuent à se former par le biais de stages fédéraux. Certains d'entre eux pratiquent encore en compétition de même que leurs enfants qui évoluent majoritairement au niveau régional. On repère donc l'importance d'une "culture club" au sein de la famille.

Pour ces enseignants, le "professeur d'EPS idéal" maîtrise de nombreuses APSA et peut établir de bonnes relations avec les élèves grâce à la pratique sportive. Se caractérisant par de bonnes qualités physiques générales, ils ont pensé leur enseignement par rapport au plaisir de la pratique compétitive et en référence à l'image des sportifs de haut-niveau. De ce point de vue, ils expriment un décalage avec l'évolution actuelle de l'EPS qui se limite, pour eux, à l'emploi d'une nouvelle terminologie "savante" et ne change en rien les pratiques professionnelles. En raison du "manque de temps", ils s'opposent à une évolution, dont ils ne sont pas convaincus de l'utilité, et qui leur semble se faire au détriment du temps de pratique sportive. Ainsi, le groupe minore la "*réflexion didactique*" et la mise en place d'un "*projet pédagogique*" nécessitant des concertations entre enseignants pour structurer l'enseignement de l'EPS sur une base commune. La distorsion entre ce qui leur est demandé et ce qu'ils font, est réglée en partie par le développement de certains domaines de leur profession comme l'animation de l'Association Sportive au sein de l'établissement scolaire.

Ces enseignants focalisent leur attention sur les textes de façon sélective de manière à justifier leur place dans le système scolaire, notamment vis-à-vis des élèves et des enseignants des autres disciplines qui continuent à envisager l'EPS à travers les pratiques sportives. Ce regard sur la discipline (identité pour autrui) renforce leur argumentation. Par ailleurs, les élèves sont décrits à travers un seul (motivé par le jeu et la compétition), porte parole fictif des conceptions de l'enseignant. Pour ces enseignants, l'action reste la "voie royale" pour

⁷ La répartition dans les différents types indique un total supérieur à 100% dans la mesure où certains enseignants peuvent avoir une double appartenance. Par ailleurs, l'entrée dans la typologie par les modes d'implication privilégiés ne permet pas de prendre en compte la totalité des enseignants du corpus.

apprendre, la réflexion sur l'action s'avérant peu probante. A l'intérieur de l'établissement, nous observons une tendance forte à ne pas participer au travail de groupe au sein de l'équipe EPS. Là encore, ils disent "manquer de temps" pour s'inscrire dans l'élaboration de projets collectifs. Dans la mesure où, pour eux, le métier d'enseignant est proche de celui de "technicien", il semblerait qu'ils aient déjà acquis ces capacités dans le cadre du club et de leur formation. Si l'enseignant idéal doit savoir "*élaborer des contenus pour que l'élève progresse*", c'est dans l'APSA que les progrès sont attendus. Ainsi apparaissent en filigrane des représentations professionnelles permettant à ces enseignants de rester équilibrés. On remarque la difficulté à s'inscrire dans l'évolution de l'EPS car les repères sont ailleurs. Dans leur histoire, ils ont été valorisés grâce à leurs qualités physiques. Cette reconnaissance les a amenés à prendre des fonctions d'entraîneur. Leur identité professionnelle reste construite avant tout sur leur réussite sportive et non fondée sur une discipline à enseigner. En conséquence, nombre de ces enseignants énoncent des difficultés quotidiennes dans l'exercice de leur métier : elles sont "*d'ordre pédagogique*" (gestion de classe difficile, publics scolaires hétérogènes, etc.) ; elles sont aussi liées à "*l'évolution des textes officiels*". Cet aspect souligne un décalage possible entre ce qui les motive et l'évolution de la discipline, plaçant l'élève au centre des apprentissages. La prise en compte de tous les élèves, quel que soit leur niveau de ressources motrices et leur motivation pour les pratiques sportives conduit à des procédures de différenciation coûteuses en temps et obligeant les enseignants à requestionner la seule logique de l'APSA comme voie d'entrée dans les apprentissages. Cette approche semble les dérouter. De ce point de vue, la mixité est remise en cause car la différence de résultats entre filles et garçons pose problème. Les processus d'apprentissages, la centration sur l'élève sont occultés par "manque de temps", de même que les textes incitant à transformer les pratiques pédagogiques et notamment les modalités d'évaluation. Les enseignants de ce groupe restent centrés sur la performance : connaissant le niveau des élèves, ils jugent l'évaluation formative inutile. La seule perspective envisagée pour s'inscrire dans l'évolution de l'EPS consisterait à bénéficier d'un nombre d'heures d'enseignement plus conséquent, leur permettant de ne pas "sacrifier" le temps de pratique.

3.2. Le groupe des enseignants "compétiteurs"

Pour ce groupe, constitué majoritairement d'enseignants masculins âgés de 20 à 40 ans, l'implication dominante est externe au milieu scolaire. Ils pratiquent un sport de compétition de façon assidue. Quelques uns sont entraîneurs et se forment aussi en milieu fédéral. Il pourrait y avoir une continuité entre ce groupe et le précédent au niveau de l'implication en club : comme pratiquant et entraîneur puis, après 40 ans, comme entraîneur.

L'idée d'un "enseignant idéal" qui "*s'adapte vite par rapport à l'essentiel*", "*maîtrise les APSA*" et reste actif sur le plan sportif semble en cohérence avec leur mode d'implication privilégié. Se situant assez peu en décalage avec l'évolution des textes, ils en valorisent certains aspects pour trouver une cohérence forte avec leurs propres conceptions. Ils privilégient, par exemple, la dimension motrice de l'EPS (sa spécificité) et accordent une valeur particulière au développement de la santé par la pratique "raisonnée" des APSA.

Par rapport aux enseignants du groupe précédent, ils marquent plus nettement dans leurs discours, la différence entre le plaisir lié à leur pratique compétitive et l'enseignement de l'EPS. L'équilibre tiendrait à la gestion réussie d'une pratique compétitive pour soi et du désir de "faire apprendre" des APSA diversifiées en EPS. Ainsi, il y aurait "un temps pour chaque chose". Au niveau scolaire, spécialistes dans certaines APSA, ils tentent de tenir compte des différences inter-individuelles et de relativiser la performance en se situant sur une logique d'enseignement des APSA à travers leurs aspects fondamentaux. Enfin, une image idéalisée de l'élève apparaît en filigrane : actif, motivé pour progresser, ayant le goût de l'effort, il partage avec l'enseignant un intérêt pour la pratique physique.

3.3. Le groupe des enseignants "éducateurs"

Pour ce groupe, qu'aucun élément en terme de sexe ou d'âge ne semble caractériser, l'implication dominante est interne au milieu scolaire. Pour la plupart, ces enseignants n'ont jamais été entraîneurs de club. Privilégiant la relation pédagogique, ils s'intéressent à la "réussite de tous" les élèves, ce qui semble en phase avec leur motivation initiale pour le métier liée à la possibilité, dans cette discipline, d'un "autre regard sur l'élève" et d'une "relation privilégiée" avec celui-ci. On peut donc dire que les valeurs se situent autour de l'élève à éduquer, ce qui contribue à un "très fort" niveau de motivation pour l'enseignement de l'EPS, discipline envisagée du point de vue de son utilité sociale.

L'image du "professeur d'EPS idéal" est celle d'un éducateur, pédagogue, polyvalent dans sa discipline, ouvert sur les autres enseignements et investi dans l'établissement. La recherche de réussite du plus grand nombre les amène à valoriser la réflexion sur les contenus pour qu'ils soient accessibles et permettent à chacun de progresser. Le métier le plus proche de celui d'enseignant est celui de "guide-accompagnateur". Pour ce groupe, l'enseignement s'organise autour de valeurs éducatives sans oublier la possibilité d'accès, pour tous, aux pratiques corporelles. De ce point de vue, ils s'inscrivent dans le sens de la Loi d'Orientation sur l'Éducation (1989) et des textes officiels spécifiques à l'EPS qui en sont un prolongement. Ainsi, l'évolution de la discipline est perçue positivement dans la mesure où elle positionne l'élève au cœur même des préoccupations pédagogiques.

Dans les discours, il est souvent question de "laisser le temps" aux apprentissages de se faire, en veillant à articuler action et réflexion sur l'action. Pour cela, ces enseignants sont prêts à laisser de côté certains aspects de la demande institutionnelle qui les ennuiet, pourvu qu'ils aient le sentiment de garder, au sein de cette évolution, la possibilité d'apporter leur contribution à l'épanouissement de l'élève. La priorité est donnée à l'apprentissage de l'élève considéré comme une personne, dans ses dimensions à la fois motrices, cognitives, affectives et relationnelles. Cela conduit les enseignants de ce groupe à mettre en avant les valeurs de justice. L'évaluation est donc relativisée en fonction des ressources motrices des élèves ; dans cette perspective, ce sont les progrès réalisés durant le temps d'apprentissage qui sont valorisés. Cherchant avant tout à donner le goût de la pratique corporelle, ils choisissent de proposer des APSA variées, pour une éducation corporelle large et équilibrée, reposant sur des savoirs essentiels. Par ailleurs, le projet pédagogique constitue le moyen d'œuvrer ensemble, au sein de l'équipe EPS, pour plus de cohérence dans les apprentissages proposés aux élèves. Dans la mesure où l'enseignant se centre sur le "faire apprendre", la mixité est envisagée comme un moyen de coéducation. L'organisation en groupes de niveaux reste une procédure passagère pour éviter l'étiquetage des élèves, maintenir une image de soi positive, source de motivation pour apprendre. Les élèves sont évoqués dans leur diversité : ceux qui sont en difficulté (à aider prioritairement), ceux qui sont performants (qui ne doivent pas s'ennuyer) etc. Cette approche amène les enseignants de ce groupe à développer des formes de différenciation pédagogique tout en exprimant la forte tension qui existe entre la prise en compte de tous les élèves et l'écoute attentive de chacun. Enfin, leur implication confirme la nécessité d'une ouverture à l'établissement voire au-delà. En effet, ils assument bien souvent des tâches en dehors de leur rôle d'enseignant, au sein de l'Éducation Nationale (formateur, responsable de secteur, jury de concours de recrutement, etc.). Par ailleurs, ils soulignent l'importance de la dimension relationnelle dans les formes d'engagement qu'ils privilégient.

3.4. Le groupe des enseignants "acteurs institutionnels"

Pour ce groupe, constitué majoritairement d'enseignants agrégés (par concours interne), âgés de 40 à 50 ans, l'implication est interne au milieu scolaire. Stables dans l'établissement, ils sont engagés dans de nombreuses tâches (coordonnateur EPS, professeur principal, etc.), ce qui laisse supposer une ouverture bien au-delà de la seule logique disciplinaire. Impliqués

dans l'institution, ils sont sollicités à divers titres (conseiller pédagogique, formateur, membre de groupes d'innovation pédagogique, etc.). Cette double reconnaissance par l'institution et au sein de l'établissement contribue sans aucun doute au "*très fort niveau de motivation*" actuel pour l'enseignement de l'EPS.

Pour ces enseignants, le "professeur d'EPS idéal" est centré sur le processus enseigner / apprendre. Valorisant le modèle du "praticien réflexif" (Altet, 1996 ; Paquay et Wagner, 1996) ils entendent mesurer les effets de leur pratique pédagogique sur les apprentissages des élèves. Par ailleurs, ce groupe s'accorde à valoriser l'utilité sociale de la discipline et la construction d'une identité disciplinaire passant par une réflexion sur les contenus et leur évaluation, ce qui suppose des moments de concertation au sein de l'équipe. La centration sur les savoirs de l'EPS (pôle didactique) les amène à minorer le poids donné aux APSA. Celles-ci sont envisagées au delà de leur logique spécifique, comme un moyen de développement de savoirs transversaux. Dans une approche plus généraliste, les enseignants de ce groupe se centrent sur la compréhension de l'action, le développement d'habitudes de travail, l'acquisition de méthodes, etc. Nombre d'entre eux évoquent un parcours qui les a amenés très tôt à s'intéresser à la transversalité des apprentissages. De ce point de vue, le suivi des élèves les préoccupe et les procédures formatives prennent tout leur sens.

En accord avec la Loi d'Orientation sur l'Education (1989) ces enseignants privilégient la "*réussite de tous les élèves*". Par ailleurs, ils décrivent l'enseignant d'EPS comme un "*concepteur*", ce qui semble en phase avec les différentes tâches qu'ils assument au sein de l'institution, notamment celle de formateur.

Pourtant, ces enseignants évoquent deux types de résistance liées à des représentations différentes de la discipline : a) celles des élèves vis-à-vis de choix didactiques qu'ils peuvent faire pour se centrer sur le processus enseigner / apprendre ; b) celles des collègues d'EPS qui sont décrits comme porteurs d'immobilisme (travail minimal, peu de recherche pour des formes d'évaluation innovantes et respectueuses des élèves, manque de cohérence dans l'enseignement et manque d'autonomie vis-à-vis de la hiérarchie). Cet ensemble d'éléments correspond aux caractéristiques opposées à celles qu'ils s'attribuent : engagement fort dans le travail, recherche de formes innovantes, volonté de mise en cohérence des contenus et de l'évaluation, autonomie par rapport à l'inspection. Reconnus par l'institution, ils éprouvent des difficultés à faire passer un discours auquel ils adhèrent fortement et cherchent à se positionner par rapport aux collègues de leur discipline.

3.5. Le groupe des enseignants "critiques"

Constitué majoritairement d'enseignants âgés de 40 à 60 ans, ce groupe ne montre aucune forme d'implication particulière. Les enseignants qui le constituent n'ont pas, pour la plupart, le statut de certifié (ou l'ont obtenu à l'ancienneté). Le niveau de motivation pour l'enseignement de l'EPS est "*moyen*", en raison notamment de "*mauvaises conditions de travail*", de "*problèmes de santé*" et de "*problèmes relationnels*" avec les autres acteurs. De manière générale, ils ne travaillent pas en groupe au sein de l'équipe EPS, excepté pour des tâches d'organisation pédagogique.

Pour ces enseignants, "l'enseignant idéal" est celui qui "*connaît bien la psychologie de l'adolescent*" et qui "*maîtrise les APSA*". C'est sans doute pour cette raison qu'ils associent le métier d'enseignant à celui de "*technicien*". De leur point de vue, les pratiques professionnelles n'ont pas changé, malgré une tendance de la discipline à trop théoriser, au détriment des pratiques. Certains d'entre-eux se disent soumis à de multiples pressions, notamment de l'inspection pédagogique, et ont le sentiment d'avoir toujours à se justifier. Pour la quasi totalité, l'EPS est en crise d'identité, à la recherche d'une conformité qui la fait basculer du côté des discours. La demande institutionnelle apparaît comme une contrainte et, les difficultés quotidiennes sont perçues comme étant liées à "*l'évolution des textes officiels*".

Pourtant, à l'inverse des autres groupes, la relation à l'élève, la réflexion sur les contenus, et les valeurs éducatives fondatrices de la discipline sont minorées. Il en est de même pour ce qui renvoie au développement moteur.

Ce groupe, en résistance par rapport à l'évolution de la discipline, semble avoir quelques points communs avec les "entraîneurs" mais, à la grande différence de ces derniers, les "critiques" ne sont impliqués ni en club, ni dans des pratiques sportives personnelles, ni dans l'établissement. En fait, l'essentiel, pour ces enseignants, consiste à "*s'adapter au contexte*" tout en préservant son temps libre. En effet, ils disent "gérer leur temps" pour que leur travail n'empiète pas sur leur vie personnelle. L'équilibre tient grâce à ce dosage permanent de leur implication. Les procédures pédagogiques et didactiques "coûteuses" préconisées par les textes sont critiquées et refusées. Par ailleurs, les élèves ne sont jamais évoqués directement, si ce n'est à travers leur besoin de défoulement et de jeu, mettant à distance à la fois le projet pédagogique et les objectifs d'apprentissage. Pour ce groupe, les priorités portent sur la famille, les loisirs, et plus largement sur la recherche d'une certaine qualité de vie.

4. Discussion

La construction de cette typologie, visant à décrire, d'un certain point de vue, le monde des enseignants d'EPS, s'est élaborée à partir des modes d'implication privilégiés, c'est-à-dire ce qui mobilise les acteurs, dans ou hors de l'institution scolaire.

On repère tout d'abord que les enseignants qui ne se reconnaissent pas dans l'évolution disciplinaire ont tendance à valoriser des formes d'implication extérieures (le club, la pratique sportive, la famille). On peut aussi comprendre ce phénomène autrement : c'est parce qu'ils ont pris ces options (extérieures) qu'ils ne peuvent assumer toutes les missions qui leur sont confiées à l'intérieur du système scolaire ; leur champ d'action se limite alors à la classe et à la dimension pédagogique inhérente à la conduite du groupe. En revanche, lorsqu'ils sont impliqués à l'intérieur du système scolaire, les enseignants d'EPS ne se contentent pas d'un engagement à l'échelle des classes mais s'inscrivent dans des actions à l'échelle de l'établissement, tenant en même temps dimension pédagogique et éducative. Par ailleurs, il semble que le contexte du collège se prête davantage que celui du lycée à l'engagement des enseignants d'EPS. Au collège, l'hétérogénéité des élèves est telle que l'équipe éducative doit trouver les moyens d'accompagner des adolescents en pleine transformation ; l'éducation physique trouve sa place de façon évidente. Ceci semble plus délicat au lycée où le cloisonnement des savoirs et leur degré de prestige en fonction de l'obtention du bac, donnent à l'EPS une place relativement mineure ; l'action des enseignants d'EPS reste souvent cantonnée à l'échelle de la classe. Il leur faut alors se battre pour investir d'autres espaces et, dans notre corpus, peu décident de le faire réellement.

Par ailleurs, l'étude souligne l'émergence de micro-mondes à travers lesquels les sous-groupes professionnels construisent des cohérences professionnelles (privilégiant la dimension pédagogique et/ou éducative et/ou institutionnelle) mais aussi personnelles (implication au niveau associatif, familial, etc.). Les modes d'implication privilégiés conduisent les enseignants à justifier et à rationaliser leurs choix au travers de représentations du métier, des élèves et de l'évolution disciplinaire. Cette "organisation du monde" est reliée à leur propre histoire sportive, scolaire, professionnelle ; elle intègre à la fois les interactions que les enseignants ont noué avec les autres, accompagnées d'affects positifs ou négatifs (Barbier et Galatanu, 1998) et les valeurs construites au fil du temps qui mobilisent le sujet et donnent sens à son action.

Cette approche renvoie à la "logique de la stratégie" (Dubet, 1994) qui amène les individus à interpréter la situation, à gérer les ressources du système, à se mobiliser en fonction des opportunités qui leur sont offertes, tout en s'assurant du maintien des "règles du jeu" pour une intégration minimale. Objectifs, intérêts et reconnaissance leur permettent alors d'investir des

espaces de "pouvoir" et de s'y réaliser. Lorsque les investissements choisis éloignent les enseignants de la logique institutionnelle, les valeurs partagées (rôle d'éducateur, relation à l'élève) "*deviennent des ressources permettant de dissimuler la réalité plus profonde des passions et des intérêts authentiques mais inavouables*" (Dubet, 1994, p.125).

Enfin, ce travail invite à appréhender une profession dont les acteurs oscillent entre passion et doute : passionnés d'éducation pour la grande majorité d'entre eux, impliqués dans les interactions avec les élèves, "*leur travail leur apparaît comme un défi à la fois difficile et obsédant*" (Durand, 2001, p.10). Certains, largement inscrits dans la pratique sportive, ne se retrouvent plus dans l'évolution disciplinaire et perdent leurs repères ; revendiquant leur spécificité, ils jugent l'intégration de l'EPS au sein du système scolaire et ses conséquences (en terme de réflexion didactique, de procédures d'évaluation, etc.) comme porteuses de nombreuses complications qui les détournent du plaisir partagé (avec les élèves) des pratiques sportives. D'autres, plus investis dans cette évolution, vivent une situation paradoxale : malgré leur reconnaissance institutionnelle, ils sont toujours assimilés à des "profs de sport" et se sentent déconsidérés, au regard de leur engagement dans une dynamique de changement dont ils sont des acteurs privilégiés.

Pourtant, à travers leurs discours, les uns et les autres s'adaptent en permanence et gèrent ces tensions en s'impliquant différemment à l'intérieur ou à l'extérieur du système scolaire, profitant d'opportunités locales. Ils construisent ainsi des configurations identitaires provisoires, fondées sur des valeurs fortes. Ceci conduit à des formes identitaires relativement stables mais pouvant à tout moment se recomposer lorsque l'individu ou le contexte professionnel change, engageant de nouvelles stratégies d'adaptation.

5. Conclusion

La typologie proposée dans cette étude met en relief des représentations professionnelles, des valeurs et des modes de pratiques partagés par des sous-groupes au sein du groupe professionnel des enseignants d'EPS. De ce point de vue, elle éclaire la manière dont les enseignants d'EPS construisent une identité professionnelle intégrant à la fois le souci d'être semblable aux autres et la volonté de se différencier.

Les uns et les autres s'inscrivent dans des espaces d'actions plus ou moins larges au sein de l'établissement (ou de l'institution) et s'engagent dans des activités de nature différente selon qu'ils choisissent de s'investir à l'intérieur ou à l'extérieur du système scolaire. Ces formes d'engagement prennent du temps dans la vie de l'enseignant et ouvrent le plus souvent des espaces de reconnaissance sociale. Si le groupe des enseignants "critiques" vis-à-vis de l'évolution de l'EPS n'exprime aucune forme d'implication particulière, les autres groupes possèdent des caractéristiques relativement marquées. Le groupe des "entraîneurs" et celui des "compétiteurs" privilégient un engagement essentiellement extérieur au système scolaire et centré sur les pratiques sportives ; le groupe des "éducateurs" et celui des "acteurs institutionnels" valorisant des formes d'implication internes au système scolaire, semblent davantage organisés autour de la formation et du suivi des élèves.

Pourtant, ces modèles ne sont ni une représentation fidèle de la réalité au sens où chaque type renverrait à une incarnation vivante, ni une typologie réductrice des enseignants d'EPS. « *Il faut se représenter le modèle comme une exigence avec laquelle on est plus ou moins en conformité* » (Hirschhorn, 1993, p. 227). En fait, « l'organisation du monde » qui structure les différents types proposés, possède ses subtilités et ses différences inter-individuelles. Si certains enseignants privilégient fortement une forme d'implication, d'autres jouent sur différentes dimensions et construisent leur cohérence dans la multi-implication, ce qui rend compte de la pluralité des logiques d'action (Derouet, 1992 ; Dubar, 2000 ; Dubet, 1994 ; Lahire, 1998 ; Lautier, 2001 ; Roux-Perez, 2001). De plus, les interactions entre le sujet et les contextes traversés au fil du temps, porteuses de transactions multiples, donnent à l'identité

professionnelle son caractère complexe et dynamique. Les enseignants s'adaptent en fonction des situations et des interactions, pour construire un monde cohérent entre contraintes, ressources et valeurs, dans lequel ils peuvent orienter leurs actions et trouver des voies d'implication (professionnelles ou non) porteuses de sens pour eux-mêmes et pour les autres.

6. Références

- ABRIC, JC. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. Cousset, Del Val.
- ALTET, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel. In : L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud. *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles, De Boeck Université, 27-40.
- ARDOUIN, T. (1995). Quelle identité professionnelle pour les enseignants de l'apprentissage ? *Educations*, 5, 48-51.
- BARBIER, JM et GALATANU, O. (1998). *Action, affects et transformation de soi*. Paris, PUF.
- BARBIER, JM. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche. *Education permanente*, 128, 11-26.
- BLIN, JF. (1997). *Représentations, pratiques et identité professionnelle*. Paris, L'harmattan.
- CAMILLERI, C. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris, PUF.
- COUTURIER, C et DURET, P. (2000). *Enseigner l'EPS : identité professionnelle à l'épreuve du sport*. Paris, Centre National d'Etudes EPS et Société.
- DEROUET, JL. (1992). *Ecole et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris, Métailié.
- DORVILLE, C. (1989). *Identités professionnelles de l'enseignant d'EPS*. Lille II, Université Droit et Santé, L.A.S.C.A.P.S.
- DUBAR, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin.
- DUBAR, C. (2000). *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*. Paris, PUF.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil.
- DURAND, M. (2001). *Chronomètre et survêtement : reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris, Revue EPS.
- FESTINGER, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston Ill, Row & Peterson.
- FLAMENT, C. (1987) Pratique et représentations sociales. In : JL Beauvois, RV Joule et JM Monteil. *Perspectives cognitives et conduites sociales*. Fribourg, Del Val, 143-150.
- GOUGEON, Y. (1994). *Professeurs d'EPS : les ambiguïtés d'une discipline scolaire et d'un corps professionnel*. Thèse de 3^e cycle en sociologie non publiée, Université de Lille I.
- HEIDER, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York, Weiley.
- HIRSCHHORN, M. (1993). *L'ère des enseignants*. Paris, PUF.
- ION, J. (1990). *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Toulouse, Privat.
- JODELET, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie. In : S. Moscovici. *Psychologie sociale*. Paris, PUF, 357-378.
- KIESLER, CA. (1971). *The psychology of commitment*. New York, NY Academic Press.
- LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris, Nathan.
- LAUTIER, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation*. Paris, Armand Colin.
- LEGRAS, JM. (1996). A quoi servent les enseignants d'EPS ? *Dossier revue EPS*, 29, 259-266.
- Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, Bulletin Officiel de l'Education Nationale spécial n° 4, 31 août 1989.
- MABILLE, A. (1994). *Profils de profs : portraits et styles d'enseignants en sciences*. Bruxelles, De Boeck Université.
- MIAS, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris, L'Harmattan.

- MOLINER, P. (1993). L'induction par scénario ambigu : une méthode pour l'étude des représentations sociales. *Revue internationale de psychologie sociale*, 6, 7-21.
- MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, PUF.
- OBIN, JP. (1993). *La crise de l'organisation scolaire*. Paris, Hachette Education.
- PAQUAY, L et WAGNER, MC. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In : L Paquay, M Altet, E Charlier et P Perrenoud. *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles, De Boeck Université, 154-179.
- POUCHAIN-AVRIL, C. (1996). Des enseignants du second degré et de leurs "dynamiques identitaires". *Education permanente*, 128, 153-164.
- ROUX-PEREZ, T. (1994). *Stratégies d'adaptation des enseignants d'EPS à l'évolution d'une profession*. D.E.A en Sciences de l'Education non publié, Université de Nantes.
- ROUX-PEREZ, T. (2001). *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre appartenance au groupe, expériences professionnelles singulières et recompositions identitaires à l'échelle du temps*. Thèse de 3^o cycle en Sciences de l'Education non publiée, Université de Nantes.
- ROUX-PEREZ, T. (sous presse). Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'Education Physique et Sportive. *Recherche et Formation*. Paris, INRP.
- TAP, P. (1980). *Identité individuelle et personnalisation, identité collective et changements sociaux*. Toulouse, Privat.
- TAP, P. (1998). Marquer sa différence. In : JC Ruano-Borbalan. *L'identité : l'individu, le groupe, la société*. Auxerre, Sciences Humaines, 65-68.

"Carte des représentations" et réseau de significations du groupe des entraîneurs

PARCOURS ET VALEURS	motivations initiales	formation initiale	évolution EPS	APS	formation continue	prof idéal
	<ul style="list-style-type: none"> . faire partager plaisir pratique sportive . forte identification à enseignants sportifs 	<ul style="list-style-type: none"> . perçue positivement parce que sportive et variée 	<ul style="list-style-type: none"> . perçue négativement: trop intellectuelle. . discours prennent le pas sur les pratiques 	<ul style="list-style-type: none"> . très valorisées . motivantes sous forme sportive 	<ul style="list-style-type: none"> non parce que bavarde, trop didactique, pas assez de pratiques 	<ul style="list-style-type: none"> . modèle par rapport à la pratique sportive . maîtrise beaucoup d'APS . fait pratiquer de nombreuses APS
OBJETS PROFESSIONNELS	apprentissage	élève au centre	savoirs fondamentaux	évaluation	mixité	équipe EPS et projet pédagogique
	<ul style="list-style-type: none"> il faut beaucoup pratiquer, pas le temps pour autre chose 	<ul style="list-style-type: none"> . ce ne sont que des mots... . il faut leur imposer certaines APS pour qu'il prennent plaisir, ensuite, à les pratiquer 		<ul style="list-style-type: none"> . priorité à la performance . tournois classants . fiches inutiles . note équitable si beaucoup d'APS 	<ul style="list-style-type: none"> pose problème : trop de différences morphologiques 	<ul style="list-style-type: none"> . le projet perçu comme un discours loin de la réalité des pratiques
ELEMENTS DE RATIONALISATION	<p>Arguments / évolution EPS</p> <ul style="list-style-type: none"> . connaissance des textes difficile par manque de temps . projet pédagogique difficile à construire par manque de disponibilité des uns et des autres . l'EPS s'organise autour de l'association sportive qui amène une reconnaissance au sein de l'établissement et en dehors . les problèmes en EPS viennent des enseignants qui n'ont pas assez pratiqué eux-mêmes les APS à enseigner . pour changer les représentations de l'élève par rapport à l'EPS, il faut que tous les profs s'y mettent au collège : "au lycée, c'est trop tard" (c'est un enseignant de lycée qui parle) . les élèves savent déjà s'ils sont bons ou mauvais donc ce n'est pas la peine de les ennuyer avec des fiches d'évaluation . "les élèves qui peuvent mal percevoir ma façon de faire l'EPS, c'est justement ceux que je n'estime pas" 					
	<p>Images dominantes des élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> . le <u>sportif</u> de club, celui qui veut être <u>prof de gym</u> . ils manquent de discipline et il n'y a que la pratique sportive qui les motive . <u>tous</u> les élèves aiment le jeu et aiment se confronter entre eux . ils ne voient pas l'utilité de fiches d'évaluation . les plus <u>faibles</u> ont besoin de pratique : en EPS comprendre n'est pas réussir 					
	<p>Type d'implication, engagement:</p> <ul style="list-style-type: none"> . association sportive de l'établissement, sections sport études . club : pratique sportive compétitive et / ou rôle d'entraîneur 					

"Carte des représentations" et réseau de significations du groupe des éducateurs

PARCOURS ET VALEURS	motivations initiales	formation initiale	évolution EPS	APS	formation continue	prof idéal
	. intérêt pour relation, communication . difficultés par rapport à certaines APS en tant qu'élève . réussite sportive dans un domaine particulier	. difficile dans certains apprentissages (APS) . positive sur plan relationnel . intérêt pour psychologie de l'enfant . en décalage avec la pratique pédagogique	en phase : recherche réussite de tous et participe à l'épanouissement de l'élève	. au service du développement de l'élève . doivent être variées pour une éducation complète et équilibrée	positive : . pour intérêt des échanges avec collègues sur pratiques professionnelles . lectures	. fait apprendre et aide à progresser . éducateur, repère pour l'élève au niveau des valeurs . à l'écoute des élèves . juste . ouvert aux autres disciplines
OBJETS PROFESSIONNELS	apprentissage	élève au centre	savoirs fondamentaux	évaluation	mixité	équipe EPS et projet pédagogique
	. s'inscrit dans le temps . processus plus important que résultat	oui . centration sur progrès . doivent comprendre les raisons de la note . recherche un mieux-être par la pratique	oui . suppose d'aller à l'essentiel . permet de donner le goût de la pratique	la performance relativisée par rapport aux capacités initiales des individus est signe d'équité	un atout... . tolérance . gestion des différences . si groupes de niveau, ne sont jamais définitifs	. projet pédagogique comme moyen d'œuvrer collectivement dans le même sens . équipe EPS donne possibilité d'échanger
ELEMENTS DE RATIONALISATION	Arguments / évolution EPS . adéquation conceptions personnelles et évolution EPS					
	Images dominantes des élèves . que <u>tous</u> progressent sur l'essentiel de l'activité et qu'elles soient variées pour que <u>chacun</u> y trouve son compte . élèves <u>en difficulté</u> leur sont proches, passent plus de temps avec . quand élèves <u>performants</u> , pour éviter l'ennui, leur donnent des rôles particuliers pour réguler les différences autrement . élève pris en compte au niveau psychologique (<u>individuel</u>) dans l'apprentissage et au niveau relationnel au sein de la <u>classe</u>					
	Type d'implication, engagement: . établissement . vie associative . pratique loisirs . animation / formation					

QUESTIONNAIRE 1998

I. IDENTIFICATION

1. Vous êtes: un homme une femme

2. Quelle est votre année de naissance ?

3. Quelle est votre lieu de naissance ?
De quelle académie dépend -il ?

4. Quelle est votre situation familiale?

Célibataire Vivant maritalement Marié(e) Divorcé(e), séparé(e) Veuf, veuve

5. Avez-vous des enfants ? oui non

Si oui, combien Années de naissance des enfants

6. Quelle est la profession actuelle ou la dernière profession exercée par : essayez d'être le plus précis possible sur la nature du métier(ex: infirmière libérale, artisan maçon, enseignant dans le supérieur...)

votre conjoint ou concubin
 votre père
 votre mère

7. Quel est le plus haut niveau d'étude atteint par votre conjoint (concubin) votre père et votre mère?

	Conjoint	Père	Mère
Aucun diplôme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Certificat d'études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
BEPC, Brevet des collèges	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CAP, BEP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
BAC Professionnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
BAC Technique (F, G, H...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
BAC Général (A, B, C, D, E)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
BAC + 1 ou 2 professionnel (BTS, DUT)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
BAC + 3 et plus, grandes écoles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. LE CURSUS

8. Durant votre cursus scolaire, quels sont les différents diplômes que vous avez obtenus ?

	Année d'obtention
BEPC, Brevet des collèges	<input type="checkbox"/>
CAP, BEP	<input type="checkbox"/>
BAC Professionnel	<input type="checkbox"/>
BAC Technique (F, G, H...)	<input type="checkbox"/>
BAC Général (A, B, C, D, E)	<input type="checkbox"/>
BAC + 1 ou 2 professionnel (BTS, DUT)	<input type="checkbox"/>

9. Pouvez -vous indiquer le lieu ainsi que les années de formation en EPS ?

(exemple CREPS de Dinard de 72 à 75, UEREPS de Marseille de 75 à 78...)

Type d'établissement	Ville	Années

10. Diplômes universitaires obtenus en STAPS

		Année d'obtention
DEUG ou équivalent	<input type="checkbox"/>
Licence	<input type="checkbox"/>
Maîtrise	<input type="checkbox"/>
DEA	<input type="checkbox"/>
DOCTORAT	<input type="checkbox"/>

11. Diplômes obtenus dans d'autres disciplines

		Année d'obtention	Disciplines
DEUG ou équivalent	<input type="checkbox"/>
Licence	<input type="checkbox"/>
Maîtrise	<input type="checkbox"/>
DEA	<input type="checkbox"/>
DOCTORAT	<input type="checkbox"/>

12. Diplômes professionnels

Maîtrise d'Education physique	<input type="checkbox"/>
Professorat adjoint	<input type="checkbox"/>
CAPEPS externe	<input type="checkbox"/>
CAPEPS interne	<input type="checkbox"/>
Agrégation externe	<input type="checkbox"/>
Agrégation interne	<input type="checkbox"/>
Autres.....	<input type="checkbox"/>

III. LA PRATIQUE SPORTIVE

13. Vos parents pratiquaient-ils une (des) discipline(s) sportive(s) ?

Père <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non						
Si oui, la(les)quelle(s) A quel niveau ?	Loisir	Départemental	Régional	National	et +	
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
Mère <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non						
Si oui, la(les)quelle(s) A quel niveau ?	Loisir	Départemental	Régional	National	et +	
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>

14. Avez vous pratiqué un (des) sport(s) en compétition ?

<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non				
Si oui, le(s)quel(s) ? A quel niveau ?	Départemental	Régional	National	International
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Pratiquez - vous un (des) sport(s) actuellement ?

<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non				
Si oui, le(s)quel(s) ?	En compétition	Niveau ?	Catégorie d'âge	En loisir
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Avez-vous exercé ou exercez-vous des fonctions d'encadrement technique (entraîneur) dans un club?

Oui Non

Si oui, de quelle année à quelle année ?

17. Possédez-vous des diplômes sportifs (Brevets fédéraux, Brevets d'état...) ?

Oui Non

Si oui, précisez lesquels

Diplômes sportifs	Discipline	Année d'obtention
.....
.....
.....
.....
.....

18. Exercez -vous ou avez-vous exercé des fonctions de responsabilité non techniques (trésorier, président, membre du bureau...) dans un club ou une association sportive ?

Oui Non

Si oui, de quelle année à quelle année ?.....

Pouvez-vous préciser la nature de ces responsabilités ?

.....
.....

19. Vos enfants pratiquent-ils une activité physique ?

Sexe (F.G)	Age	Activité	Niveau (Loisir, Départemental, Régional, National, International)

IV. LE METIER D'ENSEIGNANT D'EPS

20. Depuis combien d'années enseignez-vous ?

21. Quels sont les différents établissements dans lesquels vous avez travaillé en tant qu'enseignant d'EPS ?

(si votre total dépasse 10, inscrivez ceux dans lesquels vous êtes resté le plus longtemps)

	Type d'établissement Collège, Lycée, LP	Caractéristiques (ZEP, Zone sensible, rural, centre ville...)	Ville	Département	De quelle année à quelle année ?	Statut ? (MA, PEG Titulaire Académique Certifié, Agrégé...)
1°						
2°						
3°						
4°						
5°						
6°						
7°						
8°						
9°						
10°						

22. Quelles sont les principales raisons qui vous ont encouragé à devenir enseignant d'EPS ?

(vous classerez de 1 à 3 les items qui vous semblent les plus pertinents)

- Réussite dans la matière (EPS) en tant qu'élève
- Intérêt pour la pratique des activités physiques et sportives
- Par facilité (moins difficile qu'ailleurs, possibilité de pratiques physiques tout en étudiant...)
- Envie de communiquer cet intérêt pour les activités physiques et sportives
- Influence des copains pour cette formation
- Influence du milieu familial pour cette profession
- Influence d'un ou plusieurs enseignants d'EPS
- Conditions de travail : grand air, vacances...
- Discipline particulière (statut du corps dans l'école)
- Autre regard sur l'élève possible dans cette matière
- Relations enseignant/ enseignés privilégiées
- Envie d'enseigner
- A défaut d'autre chose (abandon d'études, échec à des concours...)
- Autre

23. Motivation actuelle pour l'enseignement de la discipline

- Très forte Forte Moyenne Assez faible Très faible
- Pourquoi ?

.....

24. Avez-vous le sentiment que vos pratiques professionnelles ont changé depuis que vous enseignez?

- Oui Non Si oui, principalement, sur quels plans ?

.....

25. Pour vous, les différents textes officiels régissant la discipline depuis 1967 ont-ils contribué réellement à des changements au niveau des pratiques professionnelles ?

- Oui Non

Si oui, de quel ordre

.....

26. Pourriez vous donner en trois mots ce qui, selon vous, caractérise l'EPS actuellement ?

.....

27. Rencontrez-vous des difficultés, au quotidien, dans votre enseignement?

- Oui Non

Si oui, de quel type ? (classez, de 1 à 3 sans ex-aequo, l'importance des difficultés)

- d'ordre pédagogique (gestion de la classe difficile, publics scolaires hétérogènes...)
- d'ordre didactique, concernant l'adéquation des contenus aux élèves (choix, progressivité, sens...)
- par rapport à l'évolution des textes officiels
- liées aux conditions de travail (installations insuffisantes, défectueuses...)
- liées à l'insuffisance de formation (initiale et continue)
- liées au malaise de l'école face à la société (contexte socio-économique et socio-culturel défavorable)
- liées à des problèmes d'ordre relationnel avec l'équipe d'enseignants d'EPS
- liées à une incompréhension avec les enseignants des autres disciplines
- liées à des conflits avec le chef d'établissement, l'administration
- autres.....

28. Etes-vous impliqué dans des tâches particulières au sein de l'établissement ?

- Oui Non

Si oui, lesquelles ?

- Coordonnateur équipe EPS
- Responsable de l' Association Sportive
- Animation de clubs (FSE...)
- Autres
- Conseiller pédagogique EPS
- Professeur principal
- Tâches syndicales

29. Etes-vous impliqué dans des tâches de formation/ animation en dehors de l'établissement?

Oui Non

Si oui, lesquelles ?

- Responsable d'un secteur FPC
- Formateur MAFPEN
- Participation à un groupe de réflexion sur l'EPS -> préciser si possible
- Jury concours de recrutement -> préciser si possible
- Chargé d'inspection
- Autre

30. Avez-vous, pour cela, une décharge de cours ou des heures supplémentaires ?

Oui Non Si oui, de quel ordre ?

V. L'EQUIPE EPS

31. Combien d'enseignants composent l'équipe EPS ?

32. Dans l'établissement où vous êtes, y a-t-il :

- . un projet pédagogique d'EPS oui non
- . des réunions de concertation régulières oui non

33. Travaillez-vous avec d'autres collègues en EPS ?

oui non

Si oui, avec combien ? un deux trois la majorité d'entre eux tous

Sur quel type de travail ?

34. Existe-t-il des rencontres en dehors du travail ? oui non

VI. LA FORMATION CONTINUE

35. Avez-vous suivi des stages dans le cadre de la MAFPEN, durant les 5 dernières années ?

Oui Non Si oui, pouvez-vous indiquer le titre ou le thème des différents stages ?

.....
.....

36. Avez-vous suivi des stages dans le cadre fédéral durant les 5 dernières années ?

Oui Non

Si oui, pouvez-vous indiquer le titre ou le thème des différents stages ?

.....
.....

37. Vous formez-vous ailleurs ?

Oui Non Préciser si possible

.....

VII. LES CARACTERISTIQUES DES ENSEIGNANTS D'EPS

38. Un enseignant d'EPS c'est avant tout... une personne qui ...

(cochez en les ordonnant les 3 items sur lesquels vous adhérez le plus)

- maîtrise bien les APS (pratique et théorie)
- sait construire des contenus pour que l'élève puisse progresser dans l'APS
- connaît bien la psychologie de l'enfant, de l'adolescent
- sait utiliser les savoir-faire techniques
- sait appliquer les règles organisant les pratiques physiques
- sait situer où sont les erreurs par rapport au geste le plus efficace, le plus juste...

- sait s'engager dans des projets collectifs (disciplinaires, interdisciplinaires, ouverts sur l'extérieur...)
- développe des enjeux sociaux dans les situations quotidiennes (responsabilisation ,démarche de projet...)
- sait être en relation, communiquer, animer
- cherche à évoluer
- recherche un développement personnel (équilibre)
- réfléchit sur ses pratiques et analyse leurs effets
- cherche à produire des outils innovants (évaluation formative, fiches explicatives...)
- réalise les différentes tâches qui lui sont assignées (enseignement, conseils de classe, réunions parents...)
- sait s'adapter rapidement au contexte du cours, pour se centrer sur l'essentiel
- autre

39. En tant qu'enseignant d'EPS, de quel métier ou catégorie vous sentez-vous le plus proche ?

(Donnez 3 réponses en les ordonnant de 1 à 3)

- | | | | |
|-------------------------------------|--|-------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Educateur | <input type="checkbox"/> Acteur, comédien | <input type="checkbox"/> Bricoleur | <input type="checkbox"/> Autre |
| <input type="checkbox"/> Animateur | <input type="checkbox"/> Entraîneur, manager | <input type="checkbox"/> Concepteur | |
| <input type="checkbox"/> Technicien | <input type="checkbox"/> Accompagnateur, guide | <input type="checkbox"/> Militant | |

VIII. L'AVENIR

40. Envisagez vous des changements, réaménagements horaires... au sein même de votre service d'enseignant ?

- Oui Non

Si oui, de quel ordre ?

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Formateur à temps partiel | <input type="checkbox"/> Préparation de concours | <input type="checkbox"/> Demande de temps partiel |
| <input type="checkbox"/> Congé formation | <input type="checkbox"/> Reprise d'études tout en travaillant | <input type="checkbox"/> Décharge syndicale |
| <input type="checkbox"/> Autre | | |

41. Envisagez-vous de quitter l'enseignement de l'EPS, tout en restant dans l'Education Nationale?

- Oui Non

Si oui, pour quelle(s) perspective(s) ?.....

42. Songez-vous quelquefois à quitter complètement l'Education Nationale ?

- Oui Non Si oui, pour quelle(s) perspective(s) ?

.....