



HAL
open science

Dynamiques identitaires des enseignants d'EPS : groupe(s) et individus à l'épreuve du temps et des contextes de travail.

Thérèse Perez-Roux

► To cite this version:

Thérèse Perez-Roux. Dynamiques identitaires des enseignants d'EPS: groupe(s) et individus à l'épreuve du temps et des contextes de travail. . J. Fuchs, A. Vilbrod & E. Autret (dir.). Enseignant d'éducation physique et sportive: un métier en mutation. , EP&S, pp.105-123. 2013. hal-01716635

HAL Id: hal-01716635

<https://hal.science/hal-01716635>

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.

Perez-Roux.T. (2013). Dynamiques identitaires des enseignants d'EPS : groupe(s) et individus à l'épreuve du temps et des contextes de travail. In J. Fuchs, A.Vilbrod & E. Autret (dir.), *Enseignant d'éducation physique et sportive : un métier en mutation*. Paris : EP&S, pp. 105-123.

Dynamiques identitaires des enseignants d'EPS : groupe(s) et individus à l'épreuve du temps et des contextes de travail

Nombre d'auteurs ont souligné l'impossibilité de circonscrire très clairement la notion d'identité. Difficile d'appréhender ce concept complexe et au carrefour de plusieurs éclairages sans se perdre dans une multitude d'éléments contribuant de près ou de loin à le définir. Pourtant, que l'approche soit philosophique, psychologique ou sociologique, on retrouve des **axes fondateurs** pensés le plus souvent en tension : permanence/changement, identité pour soi/identité pour autrui, unité/pluralité. Plusieurs sociologues ont réalisé une synthèse de recherches éclairant le concept d'identité en revenant sur ces éléments convergents, à partir desquels ils situent la spécificité de leurs travaux (Dubar, 1991 ; Martuccelli, 2002 ; Kauffman, 2004).

La diversité des approches de la notion d'identité est bien entendu liée au champ théorique d'appui, souvent en lien avec le **niveau d'analyse** choisi et des types d'objets étudiés (identité nationale, des groupes, personnelle ou professionnelle, etc.).

Dans cette contribution, nous proposons une approche de l'identité professionnelle des enseignants d'EPS intégrant et combinant plusieurs niveaux d'analyse¹.

1. La notion d'identité professionnelle : choix théoriques et méthodologiques

1.1. Un triple ancrage théorique

En 2001, lorsque nous terminons notre recherche sur l'identité professionnelle des enseignants d'EPS, les travaux existants s'organisent autour de deux entrées : une entrée sociologique qui documente les identités professionnelles à partir de typologies (Dorville, 1989 ; Gougeon, 1994 ; Legras, 1996). Par ailleurs, dans une perspective d'ergonomie cognitive, M. Durand (2001) s'intéresse à la pratique ; en spécifiant ce qui se joue pour les enseignants d'EPS dans le rapport au métier au quotidien, il met en perspective les questions identitaires sous-jacentes. Notre approche de l'identité croise plusieurs éclairages. Reprenant le propos de R. Wittorski (2008, p.197), il s'agit de voir comment s'articulent des constructions théoriques marquées au plan disciplinaire « *mais dont la tendance commune consiste à considérer le rapport sujet-autrui-environnement. Leur différence tient dans le paradigme dans lequel elles s'insèrent* ». Chaque paradigme donne la préférence à une dynamique individuelle, interindividuelle ou sociale : en psychologie, la préférence pour une dynamique individuelle tend à définir l'identité à travers des sentiments qui constituent des propriétés attachées au sujet individuel. En psychosociologie, la préférence porte sur la dynamique interindividuelle en insistant sur les modalités de construction de l'identité sociale ; mécanismes de catégorisation sociale, de conceptualisation et de comparaison sociale inter-groupes sont retenus comme structurant les

1

Un certain nombre de points présentés dans ce chapitre sont issus de l'ouvrage publié par l'auteur en 2011a : « *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants : les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité* ». EP.S, coll. Recherche et Formation.

Perez-Roux.T. (2013). Dynamiques identitaires des enseignants d'EPS : groupe(s) et individus à l'épreuve du temps et des contextes de travail. In J. Fuchs, A.Vilbrod & E. Autret (dir.), *Enseignant d'éducation physique et sportive : un métier en mutation*. Paris : EP&S, pp. 105-123.

identités. En sociologie, la préférence s'inscrit dans une dynamique sociale, positionnant l'identité comme objet et enjeu de transactions/négociations entre les groupes sociaux eux-mêmes ou entre les groupes et les institutions (Wittorski, 2008, p.198). Le cadre conceptuel qui fonde nos travaux s'organise autour d'un triple ancrage théorique, pensé en complémentarité et fortement articulé² :

-ancrage dans la sociologie compréhensive initiée par Weber (1971/1922) qui prend en compte la subjectivité de l'acteur et le sens que ce dernier donne à l'action. Les travaux postérieurs de Dubar (1991), Dubet (1994) et Martuccelli (2002) reprennent et actualisent cette orientation ;

-ancrage dans la psychologie sociale, à partir notamment des travaux de Tap (1980), qui reviennent sur la multidimensionnalité de l'identité et sur les réaménagements permanents que doit opérer l'individu pour trouver ou retrouver un équilibre cognitivo-affectif ;

-ancrage dans une perspective interactionniste qui s'intéresse aux tensions, transactions et dynamiques identitaires des individus inscrits dans différents univers sociaux. Cette approche initiée par Mead (1963/1934) a été complétée par les travaux de Camilleri, Kastarsztein, Lipiansky, Malewska-Peyre, Taboada-Leonetti et Vasquez (1990) et plus récemment par les études de Kaddouri (2000) sur le plan des dynamiques identitaires des adultes en formation.

Si l'entrée par la psychologie sociale conduit à s'intéresser davantage aux multiples dimensions de l'identité personnelle, l'appui de la sociologie est double : à travers ses travaux conduits dans le monde de l'entreprise, Dubar (1991) met en lumière les ressorts de l'identité professionnelle dans une dimension à la fois collective et individuelle ; d'autres auteurs resituent la problématique dans un ensemble plus vaste qui appréhende le professionnel comme un individu social, rationnel et éthique (Dubet, 2005). Ces trois approches de l'individu ouvrent sur la perspective de logiques d'actions participant aux dynamiques identitaires.

Ainsi, en proximité avec les travaux de Brassard, Cloutier, de Saedeleer, Frotin, Gelinas et Savoie-Zajc. (2004), nous envisageons l'identité professionnelle à partir de deux approches qu'il s'agit de faire dialoguer :

- une approche **objectivée et partagée**, à orientation sociologique, qui s'inscrit dans le cadre des prescriptions institutionnelles et renvoie aux statuts et rôles des professionnels. Ce versant se définit au plan collectif autour d'une conscience partagée : a) de la nature et des conditions de réalisation de l'activité ; b) du type de relations que cela suppose avec les différents acteurs concernés ; c) du positionnement de cette activité dans la société (légitimité, degré de prestige, etc.);

- une approche **subjective et singulière**, à orientation psychologique, qui renvoie à la façon dont cet emploi est vécu par les individus. La définition de soi passe alors par l'expérience professionnelle et les représentations de soi dans l'exercice du métier, engageant un rapport au travail plus ou moins positif. Ce sens donné par chacun à l'activité professionnelle conditionne les formes d'implication privilégiées dans la sphère du travail ou du hors travail.

1.2. L'identité professionnelle inscrite dans un processus complexe et dynamique

Perez-Roux.T. (2013). Dynamiques identitaires des enseignants d'EPS : groupe(s) et individus à l'épreuve du temps et des contextes de travail. In J. Fuchs, A.Vilbrod & E. Autret (dir.), *Enseignant d'éducation physique et sportive : un métier en mutation*. Paris : EP&S, pp. 105-123.

A l'appui de ces différents éclairages, nos travaux sur les enseignants abordent l'identité professionnelle en tant que processus complexe et dynamique, inscrit dans :

- une perspective constructiviste intégrant plusieurs composantes identitaires et se référant à plusieurs champs théoriques ;
- une approche compréhensive des phénomènes et des discours produits par les acteurs sur le sens qu'ils donnent à leurs actes et à l'environnement professionnel ;
- une prise en compte de différentes logiques d'action des individus et des collectifs ;
- une perspective temporelle pour rendre compte des processus identitaires en jeu.

Cette approche de l'identité intègre plusieurs registres de tensions identitaires (modélisées et explicitées dans Perez-Roux, 2011b):

- tension entre continuité (sentiment de rester le même) et changement (sentiment d'évoluer) : il s'agit de vivre une relation à soi-même et au métier qui perdure ou se transforme dans une dimension temporelle ;
- tension entre affirmation de soi (se différencier des autres, être autonome) et intégration au groupe (être comme les autres, appartenir à une communauté) : il s'agit de se positionner dans cette dimension relationnelle (rapport à autrui) rendue plus complexe lorsque co-existent plusieurs groupes d'appartenance ou de référence ;
- tension entre unité (sentiment de garder une cohérence intra-psychique) et diversité (liée aux multiples facettes d'un individu) : il s'agit d'assumer au plan professionnel des formes d'investissement hétérogènes, parfois dissonantes, qui doivent à terme trouver un sens pour le sujet. Cette dimension intégrative réorganise en profondeur un ensemble de perceptions et de schèmes d'action pouvant paraître discordants.

Ces tensions ancrent le sujet dans des dynamiques intra et inter-psychiques, mais aussi sociales et professionnelles. Elles supposent de multiples transactions, entendues comme « *des actions qui traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis*. [Qu'elles soient d'ordre biographique ou relationnel], *il s'agit pour le sujet de peser le pour et le contre, d'apprécier les avantages et les risques, d'échanger du possible contre de l'acquis*. (Dubar, 1992, p.521-522). Par ailleurs, elles structurent des identités professionnelles inscrites dans un contexte institutionnel, organisationnel et humain particulier.

Au cœur de ce que nous appelons la « triple transaction » : **biographique, relationnelle et intégrative**, se repèrent des positionnements identitaires relativement provisoires et pourtant ancrés dans une histoire, un espace social mais soumis à – ou réinterrogés par - des ajustements permanents acteur - groupe(s)- environnement.

Les différentes transactions sont saisies à travers une articulation entre des représentations, des valeurs et des pratiques, que nous considérons comme des composantes identitaires.

Si nous nous intéressons aux **représentations sociales**, c'est parce que celles-ci correspondent à des formes de connaissances porteuses de **valeurs** (Moscovici, 1961 ; Jodelet, 1989) qui 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. Elles permettent aux individus de fonder, de justifier et de rationaliser leurs registres d'action. Considérées comme des grilles de lecture d'un environnement spécifique, elles sont en lien avec la pratique et les savoirs, avec lesquels elles forment les composantes essentielles du système professionnel (Blin, 1997). En ce sens,

Perez-Roux.T. (2013). Dynamiques identitaires des enseignants d'EPS : groupe(s) et individus à l'épreuve du temps et des contextes de travail. In J. Fuchs, A.Vilbrod & E. Autret (dir.), *Enseignant d'éducation physique et sportive : un métier en mutation*. Paris : EP&S, pp. 105-123.

les représentations sont des matrices d'action qui contribuent à la construction des identités professionnelles.

Enfin, nous abordons l'identité à partir de la notion d'**implication professionnelle** développée par Mias (1998) à travers le triptyque sens-repères-contrôle. En effet, chacun semble donner du sens à son action si celle-ci entre, au moins en partie, en cohérence avec des représentations et des valeurs mobilisées tout au long de sa trajectoire professionnelle antérieure. Par ailleurs, l'implication reste liée aux repères pris dans différents espaces, traversés avec des statuts différents (enseignant, formateur, entraîneur, etc.). Enfin, se pose la question du contrôle de la situation et des marges de manœuvre, réelles ou supposées, dans le contexte de travail. Les modes d'implication privilégiés par les acteurs s'avèrent porteurs de formes de **reconnaissance sociale et professionnelle** plus ou moins valorisantes.

1.3. Aspects méthodologiques

Notre recherche sur les enseignants d'EPS s'est organisée autour d'une méthodologie combinée. Une première enquête quantitative, réalisée en 1998, a porté sur un échantillon de 381 enseignants issus de trois académies différentes (Nantes, Créteil et Corse). 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. Ce questionnaire a été élaboré à partir des réponses à une enquête exploratoire réalisée en 1994. Les données ont été traitées avec le logiciel d'enquête Modalisa (version 3.8). Une partie des résultats, fondée essentiellement sur des tris à plat, a conduit à l'émergence d'une identité collective. Parallèlement, les questions ouvertes ont été traitées sur la base d'une analyse de contenu organisée autour des thèmes récurrents. Par ailleurs, des profils identitaires réalisés en 1994, sur la base de quinze entretiens semi-directifs, ont été repris en 1998. Portant initialement sur les représentations professionnelles et les modes d'implication privilégiés à l'intérieur ou à l'extérieur du système scolaire, ils ont pu être développés en repérant les modalités en attirance (χ^2 au seuil significatif de 0.05). L'intitulé de ces modalités est retranscrit entre guillemets et en italique dans le texte. Cette opération systématique a permis d'appréhender à plus grande échelle les profils identifiés en 1994.

Une deuxième enquête qualitative a complété ces premières données. Des entretiens semi-directifs ont été effectués avec vingt et un sujets durant l'année 2000. Douze ont été retenus. Sept d'entre eux sont issus du corpus du questionnaire et choisis sur la base des différents types d'implication dans ou hors de l'école. Cinq sont issus du corpus de notre enquête exploratoire (Roux-Perez, 1994). Très représentatifs des profils construits à l'issue de ce travail, ils ont permis, par un suivi des enseignants sur plusieurs années, de mieux appréhender la dynamique identitaire à travers les permanences, les infléchissements, les modifications, voire les ruptures. Nous avons choisi de traiter ces entretiens à partir d'une analyse structurale du discours (Demazière et Dubar, 1997).

2. Une identité « collective » structurée autour de valeurs et représentations partagées

L'identité collective rassemble des membres de groupes professionnels partageant des références communes : « *l'identité collective est caractérisée à la fois par les schémas et les systèmes d'action collectifs produits par et dans les groupes et par les sentiments ou affects qui y sont liés* » (Wittorski, 2008, p.225). Elle est constituée de liens d'appartenance, de

Perez-Roux.T. (2013). Dynamiques identitaires des enseignants d'EPS : groupe(s) et individus à l'épreuve du temps et des contextes de travail. In J. Fuchs, A.Vilbrod & E. Autret (dir.), *Enseignant d'éducation physique et sportive : un métier en mutation*. Paris : EP&S, pp. 105-123.

ressemblance qui s'enracinent dans une mémoire partagée, des représentations, des valeurs et dans les actions collectives. Elle débouche sur – ou se développe à partir d' – une capacité à agir ensemble, dans une visée de reconnaissance sociale, orientée par la prise de conscience d'intérêts collectivement partagés.

Dans notre enquête, cette approche de l'identité collective s'est réalisée de façon indirecte dans le sens où ce sont les énoncés très fortement partagés au sein du groupe qui nous ont conduit à mettre en relief un condensé de références communes. Une série de questions portait sur l'histoire sportive, le type de formation reçue, le parcours professionnel et le rapport au métier. Elle était complétée par des questions ouvertes permettant de comprendre au travers des représentations professionnelles, comment les enseignants d'EPS percevaient l'évolution disciplinaire et les changements dans les pratiques professionnelles. La synthèse des réponses aux questions ouvertes du questionnaire nous a permis de dresser une **cartographie** de la profession (Perez-Roux, 2011a, p.52).

L'identité du groupe professionnel se fonde sur deux représentations collectives fortes ; l'analyse de contenu réalisée à partir des « mots qui caractérisent l'EPS aujourd'hui » montre que pour 69% des enseignants, « *la relation à l'élève* » est privilégiée en EPS : celle-ci inclut une approche de l'adolescent dans sa globalité et le potentiel motivationnel que constitue la diversité des APSA. Par ailleurs, 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 (42%). Enfin, 72% des enseignants d'EPS disent repérer des changements au sein de la discipline à travers la « *réflexion sur la didactique de l'EPS* » (52%), la « *centration sur l'élève* » (41%) et « *l'évolution de l'évaluation* » (39%). Les recommandations institutionnelles semblent donc intégrées dans les discours. Reconnaissant que les relations enseignant-élèves se sont modifiées, les enseignants situent majoritairement l'EPS comme une discipline scolaire qui ne se confond plus avec le sport fédéral, dans le sens où elle vise la réussite de tous les élèves. Parallèlement, un travail d'équipe leur semble incontournable pour construire un projet pédagogique d'EPS cohérent. Cette appropriation de la demande institutionnelle ne les empêche pas d'exprimer des difficultés au quotidien. Celles-ci sont « *d'ordre pédagogique : gestion de la classe difficile, publics scolaires hétérogènes, etc.* » (42%) et « *didactique : adéquation des contenus aux caractéristiques des élèves (choix, progressivité, sens)* » (41%) ; elles touchent aussi aux « *conditions de travail* » (41%) et, plus largement, au « *malaise de l'école face à la société* » (35%)³.

A la suite de ce travail autour de l'identité collective des professeurs d'EPS, il est possible de construire une sorte de "portrait-type", pensé comme une synthèse des représentations collectives sur cette profession. Un regard sur le métier porté par ceux qui le font, au quotidien. L'enseignant d'EPS est avant tout⁴ un « *éducateur* » (92%), un « *animateur* » (43%)

3

Cette question à choix multiple permettait de cocher trois items sur une base de 10 propositions. Le total des réponses dépasse donc les 100%.

4

Ces questions à choix multiple donnaient la possibilité de cocher trois réponses sur plusieurs propositions (10 pour cette première question, 16 pour la suivante portant sur les compétences). Nous retenons ici les 3 ou 4 items les plus cités. De manière à pouvoir comparer avec les choix des enseignants d'EPS débutants (cf partie 5), les résultats présentés dans ce chapitre rendent compte de l'ensemble des réponses (total supérieur à 100%), alors qu'ils ont été publiés par ailleurs sur la base de 100% (Perez-Roux, 2011a).

Perez-Roux.T. (2013). Dynamiques identitaires des enseignants d'EPS : groupe(s) et individus à l'épreuve du temps et des contextes de travail. In J. Fuchs, A.Vilbrod & E. Autret (dir.), *Enseignant d'éducation physique et sportive : un métier en mutation*. Paris : EP&S, pp. 105-123.

et un « *accompagnateur-guide* » (41%). Du point de vue des compétences professionnelles, il est capable de « *construire des contenus pour que l'élève progresse* » (64%) et sait « *être en relation* » (45%). Par ailleurs, pour mener à bien sa mission, il doit « *savoir s'adapter rapidement au contexte du cours* » (31%) et bien « *connaître la psychologie de l'adolescent* » (28%).

Ainsi, une permanence fondatrice de l'identité professionnelle collective traverse toutes les réponses aux questions ouvertes ; elle est organisée autour des valeurs éducatives inscrivant la mission de l'enseignant d'EPS dans une logique de formation, centrée sur une relation enseignant-élève privilégiée dans cette discipline. Est-ce le point d'ancrage de leur reconnaissance et de leur utilité dans le système éducatif ?

Au delà d'une identité collective structurée autour d'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.

3. Des formes de différenciation en interne

3.1. Implication professionnelle et rapport au travail

Au plan sociologique, le **rapport au travail** renvoie d'une part au vécu du monde professionnel et à l'espace d'identification qu'il permet (Dubar, 1992). En 2000, dans « la crise des identités », l'auteur revient sur la question du sens que les individus peuvent construire (ou pas) dans l'univers professionnel : « *j'appelle « sens du travail » la composante des identités professionnelles qui concerne le rapport à la situation de travail, à la fois l'activité et les relations de travail, l'engagement de soi dans l'activité et la reconnaissance de soi par les partenaires* » (Dubar, 2000, 104). Cette approche se centre davantage sur la question des collectifs, des coalitions et des conflits, sur la capacité qu'ont les acteurs de surmonter les épreuves professionnelles.

L'approche psycho-sociale donne un éclairage complémentaire. Dans notre étude, les modes d'implication rendent compte, au moins en partie et pour une période donnée, de ce rapport au travail. Le tryptique « sens-repère-contrôle » proposé par Mias (1998) pour étudier l'implication professionnelle nous semble opératoire pour comprendre ce qui se joue et se construit à un moment donné du parcours, en fonction des contextes personnels et professionnels, pour les enseignants d'EPS en poste.

A cette échelle, l'identité professionnelle apparaît comme plurielle et composite et conduit à la construction de cinq profils identitaires.

3.2. Une typologie construite à partir des modes d'implication privilégiés

Perez-Roux.T. (2013). Dynamiques identitaires des enseignants d'EPS : groupe(s) et individus à l'épreuve du temps et des contextes de travail. In J. Fuchs, A.Vilbrod & E. Autret (dir.), *Enseignant d'éducation physique et sportive : un métier en mutation*. Paris : EP&S, pp. 105-123.

Dans cette organisation, les « entraîneurs » représentent 19% de la population enquêtée, les « compétiteurs » 25%, les « éducateurs » 25%, les « acteurs institutionnels » 20% et les « critiques » 27%. On remarquera 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.

Les 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. 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.

Pour ces enseignants, le « professeur d'EPS idéal » a de bonnes qualités physiques, maîtrise de nombreuses APSA et peut établir de bonnes relations avec les élèves, notamment à travers la pratique sportive. De ce point de vue, ils expriment un décalage avec une évolution de l'EPS qui diminue sensiblement, selon eux, le temps consacré à la pratique. Ainsi, le groupe dit porter un faible intérêt à la réflexion didactique, à la conception et à la mise en œuvre d'un projet pédagogique, évoquant le manque de disponibilité pour se concerter et structurer l'enseignement de l'EPS sur une base commune. En contre partie, les enseignants de ce groupe s'investissent pleinement dans l'animation de l'Association Sportive au sein de l'établissement scolaire.

Les enseignants compétiteurs

Pour ce groupe, constitué majoritairement d'enseignants masculins âgés de 22 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.

L'idée d'un « enseignant idéal » qui s'adapte vite par rapport à l'essentiel, maîtrise les APSA, développe chez ses élèves le goût de l'effort 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, considérée comme la réelle spécificité de leur discipline, et accordent une valeur particulière au développement d'un « habitus santé » par une pratique raisonnée des APSA.

Les 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. Dans leur grande majorité, 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 les amène à valoriser la réflexion sur les contenus pour qu'ils soient accessibles et permettent à chacun de progresser. La possibilité de porter un autre regard sur l'élève et de développer une relation privilégiée avec celui-ci, contribue à un très fort niveau de motivation pour 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, ouvert sur les autres enseignements et investi dans l'établissement. Le métier le plus proche de celui d'enseignant est celui de guide-accompagnateur. Ainsi, l'évolution de la discipline est perçue

Perez-Roux.T. (2013). Dynamiques identitaires des enseignants d'EPS : groupe(s) et individus à l'épreuve du temps et des contextes de travail. In J. Fuchs, A.Vilbrod & E. Autret (dir.), *Enseignant d'éducation physique et sportive : un métier en mutation*. Paris : EP&S, pp. 105-123.

positivement dans la mesure où elle positionne l'élève au cœur même des préoccupations pédagogiques.

Les 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 exprimé pour l'enseignement de l'EPS.

Pour ces enseignants, le « professeur d'EPS idéal » est centré sur le processus enseigner/apprendre, et cherche à mesurer les effets de sa pratique pédagogique sur les apprentissages des élèves. Par ailleurs, ce groupe valorise 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.

Les 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 jugé 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. Certains d'entre-eux se disent soumis à de multiples pressions, venant notamment de l'inspection pédagogique, et ont le sentiment d'avoir toujours à se justifier. De leur point de vue 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.

3.3. Eléments d'analyse

On repère tout d'abord des enseignants qui, ne se reconnaissant 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, ils ne se contentent pas d'un engagement à l'échelle

Perez-Roux.T. (2013). Dynamiques identitaires des enseignants d'EPS : groupe(s) et individus à l'épreuve du temps et des contextes de travail. In J. Fuchs, A.Vilbrod & E. Autret (dir.), *Enseignant d'éducation physique et sportive : un métier en mutation*. Paris : EP&S, pp. 105-123.

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 y 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.

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 et les valeurs construites au fil du temps, qui mobilisent le sujet et donnent sens à son action.

A 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.

4 Singularités et remaniements identitaires

Pour montrer le caractère non figé de ces typologies, nous avons choisi de présenter le cas de Colette, enseignante appartenant de façon prioritaire à la catégorie des enseignants « éducateurs ».

Cette étude de cas rend compte par ailleurs de l'importance des temporalités pour saisir les dynamiques identitaires des enseignants, en lien avec les contextes de travail et le sens que chacun peut construire au quotidien.

4.1. Une identité enseignante mise à l'épreuve d'un contexte perturbé

Un monde professionnel cohérent et des formes d'implication assumées

Lors du premier entretien, en 1994, Colette est âgée de 47 ans. Après avoir enseigné en Lycée professionnel, puis à l'École Normale (en délégation rectorale), elle travaille depuis 6 ans dans un collège classé en ZEP. Très investie dans l'établissement et au sein de l'équipe EPS, elle est aussi responsable syndicale. Sa forte motivation pour le métier est liée au fait qu'en EPS « on appréhende l'élève dans sa globalité ». Par ailleurs, elle pratique le golf en loisir.

Son arrivée dans ce collège a contribué à « un véritable épanouissement professionnel ». Elle y découvre un chef d'établissement dont elle souligne les nombreuses compétences : respect des enseignants, ouverture, convivialité. Favorisant l'autonomie des enseignants « porteurs de projets réalistes », prêt à les accompagner, il sait aussi reconnaître leurs compétences. Colette s'implique dans de nouveaux registres d'action en appréciant la confiance qu'on lui témoigne : « je ne suis pas là, sans arrêt, à me justifier, à exiger ». C'est donc une enseignante

Perez-Roux.T. (2013). Dynamiques identitaires des enseignants d'EPS : groupe(s) et individus à l'épreuve du temps et des contextes de travail. In J. Fuchs, A.Vilbrod & E. Autret (dir.), *Enseignant d'éducation physique et sportive : un métier en mutation*. Paris : EP&S, pp. 105-123.

très engagée dans l'établissement qui s'exprime en 1994. Elue au Conseil d'Administration, professeur principal, coordonnatrice EPS, responsable de l'AS, assurant la formation des délégués élèves, elle met en avant le côté éducatif de sa mission auprès des élèves.

Des engagements mesurés pour éviter le conflit

En 2000, l'univers professionnel de Colette a basculé dans une relation conflictuelle avec un nouveau chef d'établissement qu'elle juge totalement incompetent. Les reproches à son égard sont multiples : il ne dynamise pas l'équipe de professeurs, ne fédère pas les projets, ne donne pas de cadre, n'explique pas les nouvelles orientations pour le collège, etc. Cet ensemble d'éléments conduit à la démission des enseignants et plus particulièrement de Colette : *« donc, je me suis mise en retrait... c'est-à-dire je ne suis plus prof principal, je n'organise plus rien dans l'établissement scolaire, je me contente de faire mon travail professionnel... Et j'ai beaucoup de mal à faire ça... »*

Cette situation est très mal vécue par cette enseignante qui se désengage de la vie du collège *« pour ne pas valoriser »* un chef d'établissement qui *« n'assume pas sa mission »* au sein de la communauté éducative.

Une forme d'adaptation difficile et transitoire

Face à cette relative impasse, Colette conserve son implication au conseil d'administration, ce qui lui permet de rester vigilante sur la politique de l'établissement. Elle souligne aussi deux aspects lui permettant de trouver un équilibre : l'action syndicale et la pratique du golf. Ses fonctions syndicales l'ont amenée à connaître l'institution et à travailler avec un grand nombre d'acteurs. La pratique du golf de façon plus intense au plan compétitif *« l'aide à décompresser »* et comporte, à ses yeux, de nombreux atouts : une détente personnelle dans un cadre agréable, la rencontre de personnes non enseignantes, et une forme de valorisation dans la mesure où son classement en compétition est tout à fait honorable.

Par ailleurs, elle reste attachée aux valeurs qui fondent son action : agir pour défendre la discipline et accompagner les élèves : *« je suis dans un établissement difficile, il faut que l'élève ait des repères. Qui peut les donner ? A mon avis, pour qu'il lui reste un petit peu de choses de l'école, il faut que ce soit des repères qu'il retrouve un peu partout, quoi ! »*. Le « travail concerté » structure l'action de cette enseignante et c'est pour cette raison que son relatif désengagement au sein de l'établissement constitue une réelle épreuve.

Pourtant le métier reste vécu de façon positive : *« notre métier est agréable. Je suis bien dans mon boulot, dans mon corps, dans la relation avec les élèves qui est super rapprochée, très privilégiée »* et cette enseignante reconnaît y trouver, malgré tout, une forme d'accomplissement.

4.2. Des dynamiques identitaires entre tensions et transactions

Résoudre les tensions entre continuité et changement

Colette construit le sens de son action à travers plusieurs formes d'implication : au niveau de l'établissement, auprès des élèves, au plan syndical, pour défendre la discipline et les enseignants.

Reconnaissante envers ceux qui ont su l'accompagner dans son parcours d'élève, elle prend le relais et s'engage dans une continuité militante qui a construit son identité professionnelle. En conséquence son relatif retrait au sein de l'établissement remet en cause la cohérence de son action. Il lui manque une dimension collective pour appréhender certaines situations. Elle

Perez-Roux.T. (2013). Dynamiques identitaires des enseignants d'EPS : groupe(s) et individus à l'épreuve du temps et des contextes de travail. In J. Fuchs, A.Vilbrod & E. Autret (dir.), *Enseignant d'éducation physique et sportive : un métier en mutation*. Paris : EP&S, pp. 105-123.

poursuit son engagement auprès des élèves, mais ne participe plus aux choix éducatifs de l'établissement. La cohésion de l'équipe fait défaut. De plus, en se retirant, Colette fait le douloureux constat que personne, parmi ses collègues ne prend le relais pour faire pression sur le chef d'établissement et l'inciter à demander une mutation.

Par ailleurs, son rôle de déléguée syndicale, qui lui donne une position de force vis-à-vis de la direction, semble parfois lui peser : elle doit défendre la profession, donc les enseignants d'EPS mais constate au quotidien « *qu'il y a des inerties dans une équipe* » et « *qu'il n'est pas évident d'avancer* ». D'autre part elle doit accompagner des enseignants qui ont été déstabilisés par l'inspecteur pédagogique, alors qu'elle pense que ce dernier a « *mis la profession en mouvement* ». Cette position se révèle souvent inconfortable.

Il y a quelques années, Colette avait imaginé devenir personnel de direction. Le rêve est terminé : « *je ne ferai pas chef d'établissement, c'est pas l'envie qui m'en manque* ». En fait, au delà des raisons qu'elle invoque, accéder à cette fonction, c'est changer de perspective. Jusque-là, elle se situait en tant que représentante syndicale entre les collègues et l'institution. En devenant personnel de direction, elle serait prise en tension entre le collectif des collègues et l'inspecteur d'académie et devrait justifier de son action auprès des syndicats. Difficile tâche pour une représentante syndicale habituée à demander des comptes plus qu'à en donner. Pourtant, Colette pense qu'elle en a les compétences.

Décider de ne pas devenir chef d'établissement représente donc un deuil symbolique fort, d'autant plus que cette orientation lui aurait permis de gérer différemment une image identitaire quelque peu clivée.

Gérer les tensions entre image de soi pour soi et image de soi pour autrui

Si Colette mesure la reconnaissance de ses collègues à travers son action syndicale, elle se sent porteuse d'autres qualités qu'elle a pu développer avec le chef d'établissement précédent. Elle insiste sur la capacité de ce dernier à accompagner les projets et à laisser s'exprimer, dans la mesure du possible, l'autonomie et l'engagement des enseignants.

En fait, Colette semble parfois fatiguée de se battre et aspire à mettre en œuvre des projets constructifs et innovants. Au fil de son discours, apparaît une structure opposant investissement et non investissement.

Tableau 1 : Structure des oppositions dans le discours de Colette

1994 : s'investir	2000 : se désinvestir
S'épanouir	Se battre
Participer à des projets collectifs	Se retirer des projets collectifs
Etre reconnue	Se justifier
Agir à l'échelle de l'établissement	Rester centrée sur l'EPS

L'épanouissement de cette enseignante passe par une multi-implication : auprès de l'élève, dans l'établissement et bien au-delà des murs de l'école.

Dépasser les clivages en se donnant de nouveaux objectifs : entre unité et diversité

Colette doit trouver le moyen de reconstruire son monde. Le syndicat lui a donné « *une certaine assurance* » et une connaissance du système dans lequel elle se sent actrice à part entière. Cette dimension n'est pas négligeable et donne du sens à sa vie professionnelle.

Perez-Roux.T. (2013). Dynamiques identitaires des enseignants d'EPS : groupe(s) et individus à l'épreuve du temps et des contextes de travail. In J. Fuchs, A.Vilbrod & E. Autret (dir.), *Enseignant d'éducation physique et sportive : un métier en mutation*. Paris : EP&S, pp. 105-123.

Par ailleurs, d'un point de vue personnel, la pratique du golf est vécue comme un moyen de compensation, d'ouverture et de réalisation de soi. Développer davantage le versant performatif suppose un investissement renforcé et un glissement en termes d'implication : du monde des « éducateurs » au monde des « compétiteurs ».

Ces deux formes d'implication permettent à Colette de supporter la situation conflictuelle avec le chef d'établissement ; en cessant toute action au sein du collège, en se cantonnant (difficilement) à sa fonction d'enseignante, elle se positionne à l'encontre même de ses valeurs. Il lui faut donc trouver un moyen de s'ancrer différemment sur le plan professionnel et retrouver une cohérence d'ensemble.

C'est la richesse de l'expérience antérieure qui va permettre ce réajustement. Pendant plusieurs années, elle a été formatrice à l'Ecole Normale. En se projetant dans l'idée de devenir conseillère pédagogique et d'accompagner des enseignants-stagiaires en EPS, elle continue son chemin et se remet au travail, autrement : il faudra simplement attendre le départ du chef d'établissement pour pouvoir inscrire cette nouvelle fonction dans une dynamique retrouvée de l'équipe. Jusqu'au bout, malgré les tensions, elle tient à rester ancrée sur l'évolution de la discipline et de ceux qui la font vivre, au quotidien.

Ce portrait de Colette met en lumière des dynamiques identitaires à l'échelle du temps et des contextes professionnels. Il ouvre par ailleurs sur le rôle que peuvent avoir les enseignants expérimentés pour favoriser l'insertion des jeunes enseignants d'EPS.

5. Les enseignants d'EPS débutants : s'insérer, partager, se construire

Dans cette dernière partie, l'identité professionnelle est abordée à partir de deux enquêtes complémentaires, éclairant ce qui caractérise aujourd'hui les enseignants d'EPS, au moment où ils se professionnalisent et entrent de plein pied dans le métier. Sont-ils si différents ? Quels sont les éléments de l'identité déjà en partage, notamment au plan des collectifs⁵ ?

5.1. Des enseignants stagiaires inscrits dans une formation en et par alternance

Une première enquête menée dans l'académie de Nantes auprès des enseignants stagiaires d'EPS (PLC2) en 2004-2005 montre un certain nombre de représentations et de valeurs en continuité avec les réponses du groupe professionnel des enseignants, interrogé en 1998. Pour les 28 PLC2 ayant répondu à notre enquête, un enseignant d'EPS : « *construit des contenus adaptés à la diversité des élèves* » (64%), « *mobilise des savoirs pédagogiques* » (64%), « *réfléchit sur ses pratiques et analyse leurs effets* » (50%), « *maîtrise les savoirs disciplinaires* » (29%) et « *s'engage dans des projets collectifs* » (25%)⁶. Cet idéal se combine avec certaines qualités largement mises en avant : un enseignant doit être « *stimulant* » (64%), « *responsable* » (60%) et « *juste* » (60%). De fait le métier d'enseignant est considéré comme

5

Au plan individuel, l'étude de cas de Léa, enseignante-stagiaire en EPS, a été présentée dans un article paru dans *Education & formation* (Perez-Roux, 2008).

6

Les enquêtés étaient invités à cocher trois réponses dans une série de 16 items ce qui donne des pourcentages totaux supérieurs à 100%. Pour les deux questions suivantes, ils devaient choisir trois réponses parmi les 9 items proposés.

Perez-Roux.T. (2013). Dynamiques identitaires des enseignants d'EPS : groupe(s) et individus à l'épreuve du temps et des contextes de travail. In J. Fuchs, A.Vilbrod & E. Autret (dir.), *Enseignant d'éducation physique et sportive : un métier en mutation*. Paris : EP&S, pp. 105-123.

proche de celui « *d'éducateur* » (89%), « *d'acteur* » (68%) et « *d'animateur* » (50%). Ces résultats mettent donc en lumière des réponses proches de celles recueillies auprès des enseignants d'EPS (1998) et présentées dans la deuxième partie de ce chapitre.

A noter par ailleurs que ces résultats différencient quelque peu les PLC2 EPS de ceux des autres disciplines (Perez-Roux, 2012). On remarque une orientation plus marquée vers des aspects pédagogiques mais aussi un souci d'intégration au sein de collectifs de travail plus larges, supposant des relations avec d'autres acteurs de la vie éducative. De la même façon, les finalités prioritaires attribuées à la discipline sont en partie partagées mais mettent en relief « *l'accès aux valeurs éducatives* » qui organisent les fondements de l'EPS en tant que discipline scolaire.

5.2. Des fonctionnaires-stagiaires en « pleine » responsabilité

Une deuxième étude, plus récente, rend compte d'une entrée dans le métier très spécifique : celle de lauréats des concours affectés, à la rentrée 2010, comme enseignants à plein temps dans un établissement de la région, pour une année, au titre de professeurs fonctionnaires-stagiaires (FS). Dans l'académie de Nantes, où l'étude a été réalisée, ces derniers « bénéficient » d'une formation continue de 6h par semaine qui vient se rajouter à leur temps de travail. Le corpus de cette enquête exploratoire est relativement réduit : 11 des 23 FS ont répondu au questionnaire diffusé en février 2011.

Dans ce contexte, les FS d'EPS sont privilégiés. En effet, la filière STAPS intègre depuis longtemps dans son cursus de nombreux stages qui attestent d'un processus de professionnalisation déjà bien engagé (Roux-Perez, 2006). Cette sorte de « sas professionnel » avant le départ vers d'autres académies d'affectation s'avère intéressant à étudier pour comprendre comment s'engage, aujourd'hui, le rapport au métier des jeunes enseignants.

Au plan identitaire, les FS d'EPS se sentent majoritairement reconnus comme des enseignants à part entière. Cette reconnaissance entre en tension avec la formation qui leur est imposée et vis-à-vis de laquelle ils sont résolument critiques : contenus disciplinaires jugés trop théoriques (au sens de « réflexifs ») vis-à-vis de l'urgence des situations vécues sur le terrain ; travail au sein de groupes réunissant plusieurs disciplines perçu comme inapproprié dans la mesure où les difficultés exprimées par les autres enseignants semblent trop éloignées des préoccupations spécifiques aux FS d'EPS. La demande de ces derniers reste plutôt centrée sur des APSA qui leur seraient utiles au quotidien pour renforcer leurs compétences professionnelles. Aucun parmi eux n'évoque l'intérêt de travailler en lien avec les autres disciplines, creusant ainsi le registre des spécificités et s'estimant « en avance » sur les autres enseignants et leurs problématiques de débutants.

Par ailleurs, les idéaux professionnels se déplacent partiellement par rapport à l'enquête réalisée en octobre 2004 auprès de PLC2. Un enseignant d'EPS c'est d'abord une personne qui : « *construit contenus adaptés et cherche à faire progresser les élèves* » (10 réponses) ; « *repère et corrige erreurs* » (5) et « *sait être à l'écoute des élèves* » (4). Par ailleurs les qualités privilégiées mettent en avant un enseignant « *disponible, juste, responsable et stimulant* ».

Les valeurs restent attachées à la relation aux élèves, au développement d'une culture corporelle (habitus santé). Elles se résument en un triptyque : « *éduquer, instruire, former* » dont témoigne un FS : « *la richesse du métier, en lien avec l'étymologie du mot « savoir » qui vient de « sapers » et veut dire « qui a du goût, de la saveur »*. *L'enjeu du métier réside dans la création d'une relation enseignant-élève permettant de donner aux élèves l'envie et le goût d'apprendre* ». Les valeurs énoncées nécessitent par ailleurs un dialogue avec les différents

Perez-Roux.T. (2013). Dynamiques identitaires des enseignants d'EPS : groupe(s) et individus à l'épreuve du temps et des contextes de travail. In J. Fuchs, A.Vilbrod & E. Autret (dir.), *Enseignant d'éducation physique et sportive : un métier en mutation*. Paris : EP&S, pp. 105-123.

partenaires qui met en relief l'implication assumée de ces nouveaux enseignants. Affectés pour un an dans leur académie d'origine, ils vivent un contexte relativement favorable au plan professionnel et personnel qui les conforte dans leur projet d'enseigner⁷.

Pourtant, si la situation d'entrée dans le métier imposée aux FS s'est révélée problématique pour de nombreux enseignants (Perez-Roux, 2011c), elle n'a pas généré, pour les FS en EPS qui ont répondu à l'enquête, les mêmes difficultés. D'une part, la pré-professionnalisation a permis de construire progressivement et dans une articulation théorie-pratique, un rapport plus serein à l'activité d'enseignement. D'autre part, les conditions de cette année transitoire leur ont sans doute permis de s'inscrire progressivement dans le métier, « à proximité » de leurs anciens ancrages : affectation dans la région où ils ont suivi leur cursus universitaire, sauvegarde des réseaux relationnels et des implications dans le monde sportif ou associatif, etc. On remarque une forme de hiérarchisation des épreuves à surmonter : immersion professionnelle à plein temps mais dans des contextes relativement favorables, faible éloignement géographique, maintien des ancrages amicaux/familiaux, constituent autant de ressources permettant de construire progressivement et de façon temporisée une professionnalité enseignante.

Le projet identitaire prend alors toute sa force. Tributaire des équilibres provisoires construits lors des commencements dans le métier, il réactive en permanence des idéaux professionnels parfois malmenés ou différés lorsque les contextes d'insertion sont ressentis comme défavorables. Ces idéaux - et les valeurs qui leur sont associées - constituent un moteur puissant pour envisager l'avenir et se mettre en cohérence avec soi-même, sans perdre de vue la nécessaire intégration au monde professionnel tel qu'il est, avec ses disparités, ses atouts et ses faiblesses. Ainsi, plusieurs FS se projettent sur l'année suivante : *« je veux m'épanouir dans mon futur métier // évoluer sans cesse grâce à l'expérience // monter des projets originaux // passer l'agrégation // terminer cette année puis axer mon travail sur le traitement des APSA pour pouvoir progresser dans le métier en offrant à mes élèves la possibilité de mieux apprendre »*. On repère l'envie de s'approprier les interstices du métier en tant que sujet professionnel engageant par ailleurs, de façon plus ou moins consciente, ce qui a initié le désir d'enseigner et ce qui, à présent, le fonde.

Conclusion : cultures partagées, poids des contextes professionnels et engagement singulier dans le métier

S'intéresser à l'identité professionnelle des enseignants d'EPS suppose donc un certain nombre d'éclairages. Bien qu'une identité collective, étudiée ici à l'articulation des valeurs, des représentations et des pratiques dominantes, semble participer d'une culture partagée pour ce groupe professionnel, de petites voix intérieures développent leur propre musique, rendant compte des **singularités** :

- singularités du groupe des professeurs d'EPS dans le monde enseignant ;
- singularité des sujets liée à leur parcours antérieur, à leurs formes d'engagement au présent, à leur projection dans l'avenir.

Les PLC2 étaient aussi affectés dans leur académie d'origine pour l'année de professionnalisation. A la différence des FS ils s'inscrivaient dans un double statut d'enseignant en responsabilité dans l'établissement (mi-temps) et de stagiaire à l'IUFM (mi-temps).

Perez-Roux.T. (2013). Dynamiques identitaires des enseignants d'EPS : groupe(s) et individus à l'épreuve du temps et des contextes de travail. In J. Fuchs, A.Vilbrod & E. Autret (dir.), *Enseignant d'éducation physique et sportive : un métier en mutation*. Paris : EP&S, pp. 105-123.

Les **contextes de travail**, ou les conditions d'insertion professionnelle pour les plus jeunes, constituent aussi un aspect important, ouvrant des perspectives prometteuses ou mettant en sommeil des énergies collectives. Colette, enseignante expérimentée, supporte mal le changement de l'équipe de direction et le management d'un chef d'établissement jugé incompetent. Dans un autre contexte, voici ce qu'écrit Alice, néo-titulaire en région parisienne et affectée dans un établissement classé en zone d'éducation prioritaire : « *Après tout, je sors de l'IUFM et j'ai encore envie de croire. Croire que l'autonomie se construit. Croire que les liens entre les savoirs et le sens des apprentissages ne sont pas monopolisés par une catégorie d'élèves... La jeunesse mène sans doute à l'utopie, mais ne rend pas aveugle. Pour voir certaines réalités, je n'ai pas besoin de guide, ni d'interprète. Oui, le métier n'est pas facile, évolue et notre temps de travail ne se résume pas à notre présence en cours. Oui, les classes même en ZEP sont trop chargées, les élèves de plus en plus durs à gérer et les enseignants encore trop isolés. Oui, il m'arrive d'être crevée et oui, je suis dégoûtée par ces masses d'heures sup distribuées au détriment de postes créés... Mais pour espérer de réels changements, il faut accepter le risque, le risque des utopies, celui de se tromper ou de ne jamais y arriver... ».*

Enfin ces études mettent en lumière la nécessité de prendre en compte les **temporalités** :

- temporalité d'une profession confrontée à des injonctions institutionnelles qui ne font pas toujours sens pour les acteurs directs (enseignants, élèves) ou indirects (collègues, équipe de direction, parents, élus) ;
- temporalité indispensable aux collectifs professionnels pour se fédérer et construire une relative cohérence dans les curricula d'enseignement ;
- temporalité des individus inscrits dans des contextes de travail plus ou moins dynamisants et qu'il faut apprivoiser pour trouver les marges de manœuvre nécessaires à tout développement professionnel.

Les différentes études soulignent l'importance des temporalités longues pour s'impliquer, prendre des repères fiables, trouver du sens à ce que l'on fait, s'ouvrir aux autres et à l'espace professionnel. Pour nombre d'enseignants d'EPS l'exercice du métier déborde le plus souvent l'univers des classes et de l'établissement ; il suppose des relations avec les environnements familial, sportif et culturel qu'il faut parvenir à orchestrer pour que la partition professionnelle reste accordée : avec les demandes institutionnelles, avec les autres et avec soi-même, dans un métier à la fois passionnant, exigeant et complexe.

Bibliographie

- BLIN (J-F.), *Représentations, pratiques et identité professionnelle*, Paris, L'harmattan, 1997.
- BRASSARD (A.), CLOUTIER (M.), DE SAEDELEER (S.), FROTIN (R.), GELINAS (A.) & SAVOIE-ZAJC (L.), « Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire », *Revue des Sciences de l'Education*, vol 30, n° 3, 2004, p. 487-508.
- CAMILLERI (C.), KASTERSZTEIN (J.), LIPIANSKY (E-M.), MALEWSKA-PEYRE (A.), TABOADA-LEONETTI (I.) & VASQUEZ (A.). *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 1990.
- DEMAZIERE (D.) & DUBAR (C.), *Analyser les entretiens biographiques*, Paris, Nathan, 1997.
- DORVILLE (C.), *Identités professionnelles de l'enseignant d'EPS*, Lille II, Université Droit et Santé, L.A.S.C.A.P.S, 1989.
- DUBAR (C.), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991.

Perez-Roux.T. (2013). Dynamiques identitaires des enseignants d'EPS : groupe(s) et individus à l'épreuve du temps et des contextes de travail. In J. Fuchs, A.Vilbrod & E. Autret (dir.), *Enseignant d'éducation physique et sportive : un métier en mutation*. Paris : EP&S, pp. 105-123.

DUBAR (C.), « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue Française de Sociologie*, n° 4, 1992, p. 505-529.

DUBAR (C.), *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF, 2000.

DUBET (F.), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994.

DUBET (F.), « Pour une conception dialogique de l'individu », *EspacesTemps.net*, 2005, <http://espacestemps.net/document1438.html>

DURAND (M.), *Chronomètre et survêtement : reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*, Paris, Revue EPS, 2001.

GOUGEON (Y.), *Professeurs d'EPS : les ambiguïtés d'une discipline scolaire et d'un corps professionnel*, Thèse de 3° cycle en sociologie, non publiée, Université de Lille I, 1994.

JODELET (D.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.

KADDOURI (M.), « Retour réflexif sur les dynamiques identitaires », in GOHIER (C.) & ALIN (C.) (sdr), *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*, Paris, L'harmattan, 2000, p.195-212.

KAUFMANN (J-C.), *L'invention de soi : une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin, 2004.

LAHIRE (B.), *l'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.

LEGRAS (J-M.), « A quoi servent les enseignants d'EPS ? », *Dossier revue EPS*, n° 29, 1996, p. 259-266.

MARTUCCELLI (D.), *Grammaire de l'individu*, Paris, Gallimard, 2002.

MEAD (G-H.), *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 1963, (1^{re} éd 1934).

MIAS (C.), *L'implication professionnelle dans le travail social*, Paris, L'Harmattan, 1998.

MOSCOVICI (S.), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1961.

PEREZ-ROUX (T.), « Evolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale des enseignants : éléments de construction d'une identité professionnelle à l'échelle du temps », *Education & formation*, e287, 2008, p. 7-19, <http://ute2.umh.ac.be/revues/index.php?revue=3&page=1>

PEREZ-ROUX (T.), *Identités professionnelles des enseignants : les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité*, Paris, EP&S, 2011a.

PEREZ-ROUX (T.), « Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires », *Recherches en éducation*, n°11, 2011b, p.39-54. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf>.

PEREZ-ROUX (T.), « Débuter dans l'enseignement sans formation professionnelle : crise transitoire ou prémises d'une réorientation radicale de la professionnalisation ? » *Colloque Crise et/en éducation*, Nanterre, octobre, 2011c, <http://colloque-crise-aecse-2011.eu/communications/liste?member=F7066>

PEREZ-ROUX (T.), « L'épreuve du premier poste pour les enseignants d'EPS néo-titulaires : contextes d'insertion professionnelle et dynamiques identitaires », in CARLIER (G.), BORGES (C.), CLERX (M.) & DELENS (C.) (coord.), *Identité professionnelle en éducation physique. Parcours des stagiaires et enseignants novices*, Louvain la neuve, Presses Universitaires de Louvain, 2012, pp. 163-187.

ROUX-PEREZ (T.), *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, 1994.

ROUX-PEREZ (T.), « Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives : une identité professionnelle en construction », *STAPS*, n° 73, 2006, p. 57-69.

SCHÖN (D-A). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, (Trad J. Heynemand & D. Gagnon). Montréal : Editions logiques, 1994, (1^{ière} édition 1983).

TAP (P) (sdr.), *Identité individuelle et personnalisation*, Toulouse, Privat, 1980.

WEBER (M.), *Economie et Société*, Paris, Plon, 1971(1^{ière} édition 1922)

WITORSKI (R.), « La notion d'identité collective », in KADDOURI (M.), LESPESSAILLES (C.), MAILLEBOUIS (M.) & VASCONCELLOS (M.), *La question identitaire dans le travail et la formation*, Paris, L'Harmattan, 2008, p. 195-211.

Perez-Roux.T. (2013). Dynamiques identitaires des enseignants d'EPS : groupe(s) et individus à l'épreuve du temps et des contextes de travail. In J. Fuchs, A.Vilbrod & E. Autret (dir.), *Enseignant d'éducation physique et sportive : un métier en mutation*. Paris : EP&S, pp. 105-123.