



HAL
open science

Identités professionnelles des formateurs d'enseignants d'EPS en UFR STAPS lors de l'année de préparation au CAPEPS

Youcef Alanbagi, Ghislain Carlier, Jacques Mikulovic

► To cite this version:

Youcef Alanbagi, Ghislain Carlier, Jacques Mikulovic. Identités professionnelles des formateurs d'enseignants d'EPS en UFR STAPS lors de l'année de préparation au CAPEPS. Recherches en éducation, 2014. hal-01987144

HAL Id: hal-01987144

<https://hal.science/hal-01987144>

Submitted on 20 Jan 2019

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.

Identités professionnelles des formateurs d'enseignants d'EPS en UFR STAPS lors de l'année de préparation au CAPEPS¹

Youcef Alanbagi, Ghislain Carlier & Jacques Mikulovic²

Résumé

Depuis la création des quatorze Unités d'enseignement et de recherche en Éducation physique et sportive (UER EPS) en novembre 1968 suite à la loi Faure, puis des UFR STAPS en 1984, avec les débats entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, la formation des enseignants d'Éducation physique et sportive (EPS) est marquée par des tensions entre les orientations professionnelles et universitaires. Cet article aborde le regard sur les contenus de formation des futurs Professeurs d'EPS au Certificat d'aptitude au professorat d'EPS (CAPEPS) du point de vue des formateurs d'enseignants. Cette recherche permet de mettre en évidence une distribution des formateurs intervenant lors de l'année de préparation à ce concours. Elle s'appuie sur un corpus de quarante et un formateurs impliqués dans ces Masters en Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) support de la préparation, lesquels sont interrogés à l'aide d'un questionnaire qui a fait l'objet d'une analyse factorielle des correspondances. L'étude met ainsi en relief trois pôles antagonistes de formateurs : les Scientifiques, les Didacticiens et les Sportifs. Elle permet également d'identifier les difficultés qu'ont les formateurs en STAPS à se représenter leur propre fonction au sein de l'Université. En effet, on repère que l'image que les formateurs se font de l'enseignant d'EPS débutant, au sortir de sa formation diplômante, n'est autre que celui qu'ils pensent avoir été. Cette recherche fait écho aux travaux de Peyronie (1998) montrant l'importance de la dimension expérientielle dans la construction identitaire, de même que ceux de Pérez-Roux (2011) quand elle s'intéresse à la construction identitaire des enseignants d'EPS.

1. Introduction

La formation des enseignants d'EPS : complexité des rapports théorie/pratique au sein des UFR STAPS

Une façon de mesurer la bonne santé d'une discipline ayant son débouché principal dans l'enseignement scolaire peut s'adosser à l'appréciation des formateurs d'enseignants sur leurs fonctions au sein de l'Université. Dans la plupart des pays occidentaux, les sociétés et l'institution scolaire sont en proie à des transformations socioéconomiques et culturelles importantes. Dans le même temps, le processus de démocratisation quantitative des systèmes d'enseignement secondaire et supérieur continue et augmente l'hétérogénéité des publics scolaires et des situations éducatives. Ces transformations sont interreliées et peuvent affecter directement l'enseignant dans sa classe. De surcroît, les enseignants sont confrontés aussi aux conséquences des politiques de réforme importante des systèmes scolaires qui sont initiées dans de nombreux pays pour « adapter » les systèmes scolaires à ces nouveaux enjeux (Maroy, 2006).

Les formateurs d'enseignants sont les premiers acteurs de la formation et en EPS, ils participent à l'évolution de cette discipline en formant des générations d'enseignants (Michon & Caritey, 1998) qui

¹ UFR STAPS : Unité formation recherche en Sciences et techniques des activités physiques sportives - CAPEPS : Certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive

² Youcef ALANBAGI, Docteur en Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) et Professeur agrégé d'Éducation physique et sportive, GEPECS, EA 3625, Université Paris Descartes Sorbonne.
Ghislain CARLIER, Professeur ordinaire, Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation (GIRSEF), Université catholique de Louvain (Louvain-la-Neuve, Belgique).
Jacques MIKULOVIC, Maître de Conférences - HDR en STAPS, LACES, EA4140, Université de Bordeaux-ESPÉ d'Aquitaine.

tentent de s'adapter à chaque fois aux nouveaux enjeux présentés. Des typologies de profils d'enseignants d'EPS issues de ces formations ont été mises en lumière par Pérez-Roux (2011). Cinq profils identitaires sont esquissés à partir des modes d'implication privilégiées. Toutefois, à ce jour, aucune typologie des formateurs STAPS préparant au métier de Professeur d'EPS n'est établie. Cette étude vise à catégoriser cet ensemble hétérogène de formateurs, sans pour autant l'y réduire, au vu de la complexité du sujet traité, mais interpelle la notion d'identité professionnelle. Cette identité professionnelle des formateurs est un processus complexe et dynamique traversé selon Dubar (1992) par une double transaction, l'une biographique, l'autre relationnelle. Ces deux axes sont toujours en tension via un axe intégrant la problématique de la continuité et du changement, et un autre intégrant la question du rapport de soi à soi et de soi à autrui (Pérez-Roux, 2006). L'axe continuité/changement est appréhendé à travers le parcours professionnel. Cette identité professionnelle devient alors une construction « singulière » liée à l'histoire personnelle et aux multiples appartenances sociales de chacun, ainsi qu'un processus relationnel de différenciation et d'identification à autrui.

Riopel (2006) rappelle que la dimension sociale de l'identité renvoie à la notion d'appartenance à une communauté. Cette dimension met en évidence l'impact du groupe sur l'individu et l'intériorisation par celui-ci des modèles sociaux du corps professionnel. Si cette dimension sociale de l'identité se définit par le « nous », l'identité psychologique s'exprime en « je » et s'appuie sur la singularisation de l'individu (Cattonar, 2006 ; Maroy & Cattonar, 2002). Dans une formation professionnelle, la présence simultanée de ces deux dimensions de l'identité est essentielle pour que celui qui exerce le métier reste lui-même alors qu'il assume son rôle professionnel.

Au sein des UFR STAPS, les formateurs préparant aux concours de recrutement sont-ils là pour former des spécialistes de sport ? Des experts de la pédagogie et de la didactique ? Des scientifiques en herbe ? Des fonctionnaires respectueux des finalités de l'École ? Comment « l'individu formateur » préserve-t-il le sentiment de rester le même (en cohérence) tout en changeant de posture pour faire face à la complexité de sa mission ? (Pérez-Roux, 2010).

Parallèlement et à la suite de Gleyse (2001), nous observons un mouvement d'académisation des recherches en STAPS (Alanbagi, 2012 ; Quidu, 2012), lesquelles s'autonomisent de plus en plus de l'EPS scolaire et de la formation professionnelle qui avaient présidé à leur structuration originelle. Elles seraient donc délaissées par de nombreux chercheurs en STAPS. De même, les productions en STAPS sont soumises à un double système de normes. Nous retrouvons les normes épistémiques favorisant la découverte et la dissémination de la vérité scientifique et les normes éthiques. Ces deux ensembles définissent un continuum sur lequel les chercheurs se répartissent (Collinet, 2003 ; Durand et Arzel, 2002). Selon eux, les UFR STAPS seraient traversées par l'opposition de deux modèles épistémologiques que sont celui de la commande et celui de l'autonomie. Pour ces auteurs, il existerait chez les intervenants en STAPS une volonté de légitimer la spécificité de ces UFR, au-delà des disciplines de référence, en affirmant leur propre identité (théorie de l'autonomie). En même temps, ladite volonté se traduirait par une forme de reproduction des habitudes scientifiques disciplinaires établies en dehors d'elle (théorie de la commande). Lesdits modèles préconisent des conceptions contrastées des rapports entre la théorie, comprise comme l'ensemble des lois et des règles sur un sujet particulier et la pratique enseignante qualifiée par les dix compétences que doit posséder l'enseignant pour exercer son métier (Arrêté du 12/05/2010).

▪ ***Incidences de cette complexité du point de vue des pratiques formatrices***

Nous constatons aujourd'hui qu'au sein du corps des Professeurs d'EPS, l'identité professionnelle est une mosaïque car les modalités de recrutement, selon les périodes, ont varié autant que les profils d'enseignants. Michon et Caritey (1998) ont analysé cet « effet génération » chez les enseignants d'EPS. Lorca (2000) classe ceux-ci en quatre « tribus » : les « socio-didacticiens », les « formalistes didacticiens » dont les conceptions répondent à une logique d'ordre scientifico-technique de la discipline scolaire, les « psycho-pédagogues » et les « socio-pédagogues » qui eux sont plutôt sur la recherche de l'épanouissement de l'élève. Pour lui, la tribalité se caractérise par l'adhésion à des valeurs, des normes étayées par des idéologies et des théories autour desquelles se bâtissent non seulement les conceptions sur la discipline mais également sur l'individu, la société et la culture. Elle se construit aussi par l'appartenance à des instances de reconnaissance, des codes d'interaction entre acteurs. Pérez-Roux (2011) distingue cinq profils identitaires, esquissés à

partir des modes d'implication privilégiées. Le groupe des « entraîneurs » et des « compétiteurs » qui privilégie un engagement essentiellement extérieur au système scolaire et centré sur les pratiques sportives. Le groupe des « éducateurs » et des « acteurs institutionnels », qui valorise des formes d'implication internes au système scolaire. Il semble davantage organisé autour de la formation et du suivi des élèves. Enfin, celui des « critiques » qui ne revendique aucune forme d'implication particulière.

Nonobstant, « 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. Si certains enseignants privilégient fortement une forme d'implication, d'autres jouent sur différentes dimensions et construisent leur cohérence dans des formes variées d'engagement, qu'ils mettent en relation pour donner sens à leur action » (Pérez-Roux, 2011). Il existe toutefois un point commun concernant la formation des Professeurs d'EPS quelque soit la période considérée, c'est l'assujettissement à la double contrainte de validité scientifique et d'utilité sociale (Collinet & Terral, 2010). Cependant beaucoup de formateurs s'inspirent de conceptions divergentes des savoirs professionnels développés par Boussard, Demazière & Milburn (2010), Demazière & Gadéa (2009) ou Champy (2009). Dans la perspective fonctionnaliste, ce sont des savoirs à base scientifique et des formations centrées sur l'acquisition des connaissances qui prédominent alors pour les interactionnistes, les savoirs d'expérience et les formations centrées sur la démarche d'appropriation par le sujet prédominent.

Dans les UFR STAPS, ces deux tendances peuvent se retrouver chez les formateurs au CAPEPS avec une différence entre ceux qui interviennent exclusivement sur les épreuves d'admissibilité et ceux qui interviennent aussi sur les épreuves d'admission, ce qui pourrait amener des différences de points de vue concernant la formation proposée lors de l'année de préparation au CAPEPS. Ces catégorisations restent toutefois parcellaires et les contours perméables. En outre, l'adaptation des nouveaux enseignants d'EPS à des conditions d'enseignement difficiles ne se fait pas sans difficultés car des décalages existent entre ce qu'ils ont appris en formation et la réalité du terrain face aux élèves (Rayou & Ria, 2009).

2. Hypothèse et méthode : population et procédures

La disparité d'approche de la formation par les formateurs donne lieu à différents profils d'intervention dépendants des stratégies développées pour répondre aux cadres du concours. S'y ajoutent les priorités éducatives des différents lieux de formation au regard du hiatus existant entre le discours théorique en STAPS et intervention sur le terrain (Léziart, 2008, 1996). De ces divergences, nous faisons l'hypothèse qu'une typologie des formateurs en Éducation physique et sportive (EPS) intervenant lors de l'année de préparation au CAPEPS (Alanbagi, 2012) est identifiable.

Légende et codification des modalités issues du questionnaire sur la formation des enseignants d'EPS

Nous avons adressé un questionnaire dans toutes les UFR STAPS de France (annexe n° 1). Il fut construit à partir de différends constatés lors d'entretiens semi-directifs, enregistrés et retranscrits intégralement, chez neuf formateurs de l'UFR STAPS de Caen concernant les caractéristiques identitaires des formateurs au CAPEPS. Ces neuf entretiens réalisés ont été traités avec le logiciel d'analyse des données Modalisa 4.0. Une question indirecte n'a pas été intégrée à l'analyse factorielle en raison d'un différentiel sémantique qu'a identifié Osgood *et coll.* (1957). En effet, chaque mot possède une dénotation précise, un noyau dur, constant, que nous retrouvons inscrits dans le dictionnaire. Mais la signification totale d'un mot dépasse cet aspect dénotatif permanent. Le contexte d'un mot dans la phrase, ou l'impression créée par ce mot en référence aux expériences individuelles passées, constitue une variable sémantique du mot, sa connotation. Ainsi, les différents mots furent « le didacticien » (Didac). Sémantiquement, le didacticien est celui qui s'intéresse à l'étude des situations d'enseignement du point de vue du rapport élève/savoirs. Pour Parlebas (1991), « la didactique n'est pas une science : c'est une technologie, une méthode finalisée par des options normatives ». C'est la raison pour laquelle nous différencions le « didacticien » du « scientifique » (Scient). Ce dernier présente lui des qualités de rigueur, d'exigence et d'objectivité.

Concernant le « pédagogue », c'est sa relation avec l'élève qui est souligné. Le quatrième qualificatif concerne l'enseignant « performant aux écrits » (PerfEcri). Celui-ci obtient de bonnes notes aux devoirs de préparation, ainsi qu'aux épreuves d'admissibilité. Ensuite, le « sportif » (Sportif) est expert dans une ou plusieurs activités physiques, sportives ou artistiques (APSA). Il intervient aussi en tant qu'entraîneur dans un club. Enfin, le « gestionnaire » (Gest) est le fonctionnaire de l'État à proprement parler. Son rôle s'apparente à celui de coordinateur de la discipline au sein de son établissement. Les quarante et un formateurs en STAPS (PRAG EPS, Maîtres de Conférences et Professeurs des Universités) ayant répondu peuvent être, de par leur formation universitaire et leur qualification professionnelle, considérés comme des informateurs fiables et de bonne qualité.

■ **Les principes de l'analyse factorielle des correspondances (AFC)**

Pour analyser et traiter des données brutes issues du questionnaire, nous avons codifié les questions afin de comprendre et rendre lisible quelles réalités elles représentent. Aussi, dans le but d'en rendre la compréhension moins fastidieuse, nous les présentons sous la forme d'un tableau (annexe n° 2) repérés par les codifications. Ces codifications représentent des variables qui seront précisées en deux temps de par leur nature différente. Nous avons des *variables explicatives actives* (au nombre de vingt-quatre) et qui sont spécifiques au questionnaire proposé. Ainsi les questions « Le programme du concours CAPEPS est-il en cohérence avec le métier ? », « Que faudrait-il pour avoir la meilleure formation possible pour les Professeurs d'EPS ? » contribuent au calcul des facteurs et donc à la construction des plans factoriels et de leur représentation graphique. Douze *variables explicatives supplémentaires*, généralement des variables de statut (sexe, diplôme, spécialité sportive), sont simplement « projetées » sur les plans factoriels structurés par les variables actives sans contribuer au calcul.

Nous attribuons à chaque questionnaire rempli un numéro d'identification fait d'une succession de chiffres. Nous trouvons donc autant de chiffres que de questions, et la valeur maximale de ces chiffres est celle du nombre de modalités extrait de ces questions. En effet, nous pouvons remarquer que pour le répondant n° 40, le codage « 214530220155234014110202234050006132 » signifie que le questionnaire comporte trente-six questions (nous sommes en présence d'une suite de trente-six chiffres), qu'à la quatrième nous avons au moins cinq réponses possibles (puisqu'il a cinq), que le sujet ne s'est pas exprimé à la 30^e, 31^e ou 32^e question (0 signifie, en général, non-réponse). Aussi, il s'agit d'un homme car la variable « sexe » qui est soulignée (codée « SEX ») est en 25^e position, et que « 2 » signifie « masculin ». Le logiciel *tri-deux* de Cibois et Alber construit un tableau de Burt (tableau de nombres où toutes les variables explicatives et expliquées sont inscrites une fois en ligne et une fois en colonne), duquel il calcule les vecteurs factoriels. Dans un fichier parallèle, nommé, nous inscrivons l'intitulé court des modalités des réponses (*CAnalyseurReflexif, CohProgMet+...*).

La stratégie utilisée pour mettre en œuvre les méthodes d'analyse est de respecter la situation d'incertitude de départ et de ne pas imposer une méthode qui force les résultats dans un sens ou un autre mais qui laisse émerger d'éventuelles surprises. À cette fin, le processus d'analyse sera caractérisé par l'utilisation du concept de *variable d'intérêt* : toute enquête est réalisée quand nous sommes face à un phénomène dont nous voulons rendre compte et cette focalisation détermine une ou plusieurs « variables d'intérêt » que nous souhaitons mettre en évidence. Nous proposerons donc une première méthode consistant à repérer quelles sont les questions de l'enquête qui sont le plus liées à cette variable d'intérêt. À l'instar de Cibois (1997), nous utilisons le PEM (pourcentage d'écart maximum à l'indépendance) pour déterminer à partir de quelle valeur nous pouvons dire que les écarts positifs à l'indépendance sont élevés.

Comme cette méthode est très simple du point de vue théorique, elle permettra de comprendre les notions d'*indépendance* dans un tableau et d'*écart à l'indépendance*, qui sont indispensables pour la bonne intelligence des méthodes suivantes. Une fois repérées les variables qui sont liées au phénomène étudié, nous utiliserons une méthode, *l'analyse des correspondances*, qui permettra de faire une analyse globale de celui-ci, c'est-à-dire qui positionnera les différentes modalités de la variable d'intérêt dans un univers de modalités suffisamment riche pour que des hypothèses de travail puissent en être issues, mais également limité pour que l'analyse ne soit pas submergée par trop de données. Une fois cette vue d'ensemble établie, l'étude s'est ensuite focalisée sur des points précis qui demandent une investigation complémentaire car l'analyse précédente, comme une carte

qui englobe un vaste territoire, est peu précise et trop incertaine. De l'analyse globale, nous passons à l'*analyse locale*, et de l'hypothèse de travail à sa vérification. Dans ce but nous utilisons également la *méthode du tri-deux* (Collard, 1998 ; Cibois, 1984). Il s'agit d'une méthode post-factorielle dont les sociologues postulent que les écarts positifs supérieurs à 40 % du PEM correspondent à de fortes attractions et méritent d'être visionnés, sur le plan factoriel, par des arcs joignant deux à deux les modalités, c'est-à-dire dont le nombre de réponses qui leur sont attribuées est nettement supérieur à celui que donnerait l'indépendance. Nous procédons, en somme, au tri des questions deux à deux. La démarche utilise les mêmes écarts à l'indépendance que le test du khi-deux.

3. Résultats

Dans un premier temps, nous présentons une vue d'ensemble des réponses des questionnaires. Pour ce faire, nous sélectionnons les modalités les plus représentatives du questionnaire qui sont, pour les modalités actives, celles correspondant à ce que doit être un professeur d'EPS apte au service selon le référentiel des dix compétences (Arrêté du 12/05/2010). Le programme permettant de déterminer le nombre de PEM positif avec un seuil de 5 %, nous en propose quatre-vingts.

Le tableau de résultat nous indique un Phi-deux (Φ^2) de 0,991. Le Φ^2 est le khi2 divisé par l'effectif total des données recueillies. Il représente les 100 % d'informations pertinentes. Empiriquement, dans le cas d'un tableau de Burt (tableau de nombres où toutes les variables explicatives et expliquées sont inscrites une fois en ligne et une fois en colonne à partir duquel le logiciel calcule les vecteurs factoriels), au-dessus de 0,1, les valeurs propres témoignent de bonnes liaisons entre les questions, entre 0,1 et 0,01, il existe une liaison, et en-dessous de 0,01, la liaison est faible. Les deux facteurs constitutifs du plan factoriel (le premier occupera l'axe des abscisses et le second l'axe des ordonnées) prennent respectivement des valeurs propres (VP) de 0.152 et 0.105 du Φ^2 général, soit 15,4 % + 10,6 % = 26 % du total d'informations. Si nous ajoutons le troisième facteur dont la VP n'est pas négligeable (0,099) et qui représente 10 % du total des informations, nous obtenons des indications intéressantes.

Plus d'un tiers des données est regroupé dans l'AFC, signe de résultats probants. Pour chaque facteur, les coordonnées factorielles de chaque modalité sont précisées. Cibois (1984) suggère de nous intéresser qu'aux modalités dont la contribution par facteur (CPF) est supérieure à la moyenne des CPF. Nous nous intéresserons aux contributions supérieures à la moyenne qui est égale à treize, voire deux fois supérieure à celle-ci, c'est-à-dire vingt-six. Les CPF sont en effet d'autant plus intéressantes qu'elles apportent une part importante de Phi-deux.

L'opposition mise en évidence par le premier facteur est celle de l'orientation « théorique » rencontrée dans le cadre de la formation. Les formateurs se caractérisant comme des étudiants scientifiques qu'ils furent et non comme des sportifs sont actuellement ceux qui se disent « analyseurs et réflexifs ». Ces derniers ont repris leurs études pour le plaisir après le CAPEPS. Ils pensent qu'un Professeur d'EPS doit d'abord être un scientifique, et performant dans les épreuves écrites, sans être forcément un animateur.

A contrario, d'autres formateurs pensent que pour devenir un Professeur d'EPS apte au service, il n'est pas besoin d'avoir les caractéristiques d'un scientifique, mais plutôt celles d'un didacticien, au sens de la didactique praticienne. C'est-à-dire un enseignant axant son travail sur une théorisation de sa pratique et notamment de la théorisation des APSA qu'il enseigne. D'ailleurs, lorsqu'ils étaient étudiants, ces formateurs ne se caractérisaient pas du tout comme des scientifiques. En effet, pour seulement quatre répondants, nous avons un changement d'orientation entre ce qu'ils pensaient être lorsqu'ils étaient étudiants et leur position actuelle de formateur. Ainsi, un formateur qui se caractérisait comme scientifique lorsqu'il était étudiant, c'est-à-dire qui essayait de mettre en œuvre des protocoles pour résoudre des problèmes pratiques, se caractérise encore aujourd'hui comme un scientifique et sont aujourd'hui des universitaires dont c'est la fonction. Cependant, ils pensent qu'ils étaient aussi performants lors des épreuves écrites du concours et ont continué leurs études pour explorer de nouveaux champs de leur pratique de chercheurs. De plus, ils considèrent que le programme du concours est cohérent au regard de la réalité du métier. Dès lors, deux logiques semblent s'affronter : des professeurs plutôt sensibles à la préparation au concours et d'autres plutôt orientés vers une formation professionnelle qui l'intégrerait néanmoins.

Pour le deuxième facteur, à travers l'observation des CPF supérieures à deux fois la moyenne, nous avons relevé six modalités, en ce qui concerne les coordonnées factorielles positives et quatre avec des coordonnées factorielles négatives. Comme précédemment, pour le premier facteur, c'est du côté positif de l'axe que les contributions sont les plus fortes. De fait, nous n'avons retranscrit que les modalités dont les CPF sont supérieures à deux fois la moyenne ($CPF > 2M$), pour ces coordonnées factorielles. Si le premier facteur constelle les modalités exprimant les différences entre les « scientifiques » et les « didacticiens », le second semble introduire une nouvelle dichotomie. Il fait apparaître une nouvelle famille représentée par les « sportifs ». Ces formateurs se caractérisaient comme des animateurs et des sportifs étant étudiants et encore actuellement. Ils pensent qu'un Professeur d'EPS apte au service doit d'abord être un sportif et un peu un didacticien. Ils ne pensent pas du tout qu'un Professeur d'EPS doit être de bon niveau dans les épreuves écrites, ni être un scientifique.

Maintenant, voyons si les sous-groupes modélisés par la représentation graphique des PEM sont effectivement présents au nombre de trois. Pour ce faire, nous sélectionnons les trois pôles didactique, sportif et scientifique découverts précédemment car nous avons vu que les identités n'avaient pas changé. Le PEM étant valué ou simple (Cibois, 1984), le trait est d'autant plus épais que la valeur du PEM est forte lorsqu'il est valué avec des petits pointillés pour les PEM inférieurs à 10 %, des pointillés longs entre 10 et 20 %, un trait fin entre 20 et 30 %, plus épais entre 30 et 40 % et trait large, au-dessus de 40 %. Ici, nous choisissons de faire apparaître les PEM sous forme valuée afin de rendre lisibles les résultats. Nous obtenons donc la figure 1.

En première lecture, elle annonce un espace des positions de modalités qui sont en conjonction les unes avec les autres et partagé en trois sous-groupes. Au passage, notons qu'elle retranscrit les données des trois premiers facteurs, ce qui en augmente la fiabilité. Ainsi, les hypothèses émises par le plan factoriel sont affinées. Nous y distinguons trois familles de formateurs lorsqu'ils étaient étudiants. À l'Ouest (en vert), nous avons les formateurs qui se qualifiaient de « Scientifiques » lorsqu'ils étaient étudiants. Au Nord-est (en bleu), nous avons ceux qui se déterminaient comme des « Sportifs » et au Sud (en rouge), nous retrouvons les « Didacticiens ».

En utilisant la même méthode de représentation graphique de la valeur des PEM pour déterminer les familles d'étudiants qu'ils furent, nous sélectionnons les modalités renseignant sur les pôles scientifique, didactique et sportif des formateurs. D'après la figure 2 (ci-après), nous relevons les trois sous-groupes décrits précédemment mais cette fois-ci chez les formateurs actuellement. À l'Ouest, nous avons les formateurs « Scientifiques », au Nord-est, les « Sportifs » et au Sud, nous retrouvons les « Didacticiens ».

Nous distinguons sur la figure 3 qu'il existe donc trois familles de formateurs qui se retrouvent chez ces derniers lorsqu'ils étaient étudiants. À l'Ouest, nous avons le pôle des « Scientifiques », au Nord-est, nous avons celui des « Sportifs » et au Sud, nous retrouvons les « Didacticiens » qui constituent le troisième pôle. La superposition des figures indique la permanence entre les identités estudiantines et celles des formateurs actuellement, mais aussi l'existence de trois sous-groupes de formateurs qui coexistent dans le cadre de la formation au CAPEPS. Les traits épais indiquent de fortes liaisons, supérieures à 40 % du PEM, ce qui signifie que la force d'attractivité est importante et significative (Cibois, 1984). Dès lors, une typologie de ces formateurs en trois pôles antagonistes que sont les « Scientifiques », les « Sportifs » et les « Didacticiens » apparaît. En superposant la figure obtenue à celle des étudiants qu'ils s'imaginaient être lorsqu'ils passaient eux-mêmes le concours, nous montrons que l'enseignant d'EPS débutant apte au service n'est autre que celui qu'ils pensent avoir été, perpétuant ainsi des identités distinctes et permanentes chez les formateurs.

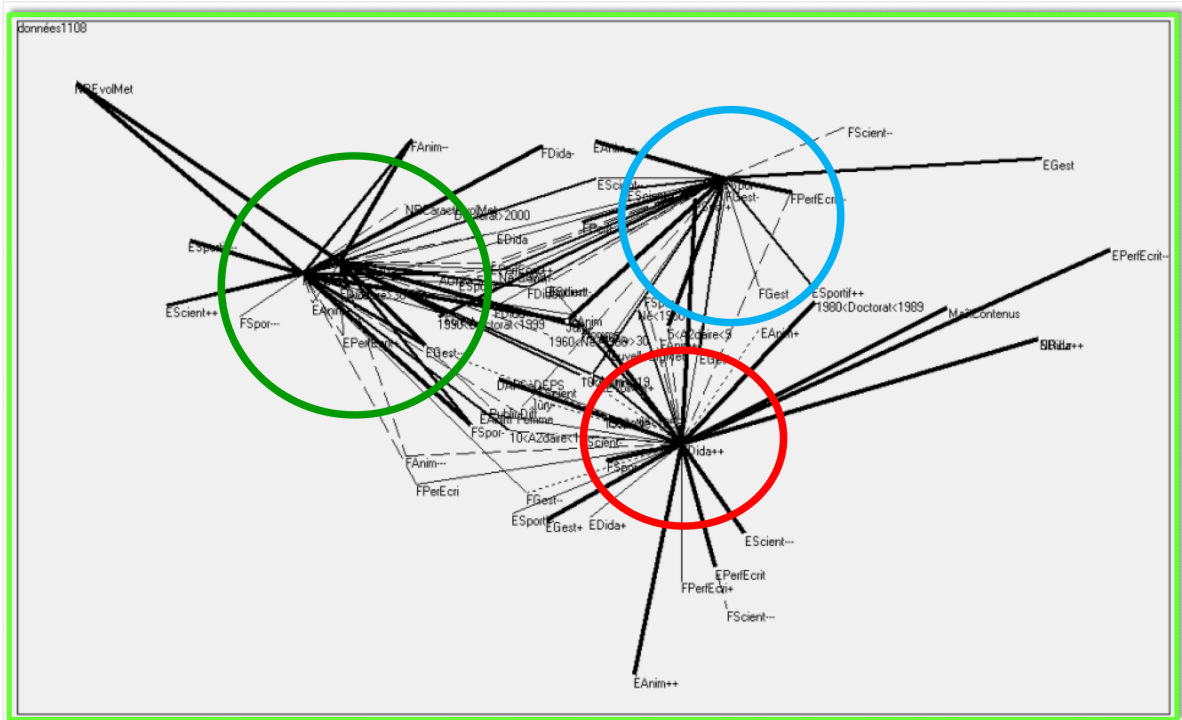


Figure 2 - Graphe du Tri-Deux, présentant les attractions (en gras, supérieures à 40 % du PEM) des modalités actives et supplémentaires des trois premiers facteurs :
 Les trois familles de formateurs : les « Scientifiques » ; les « Didacticiens » ; les « Sportifs ».

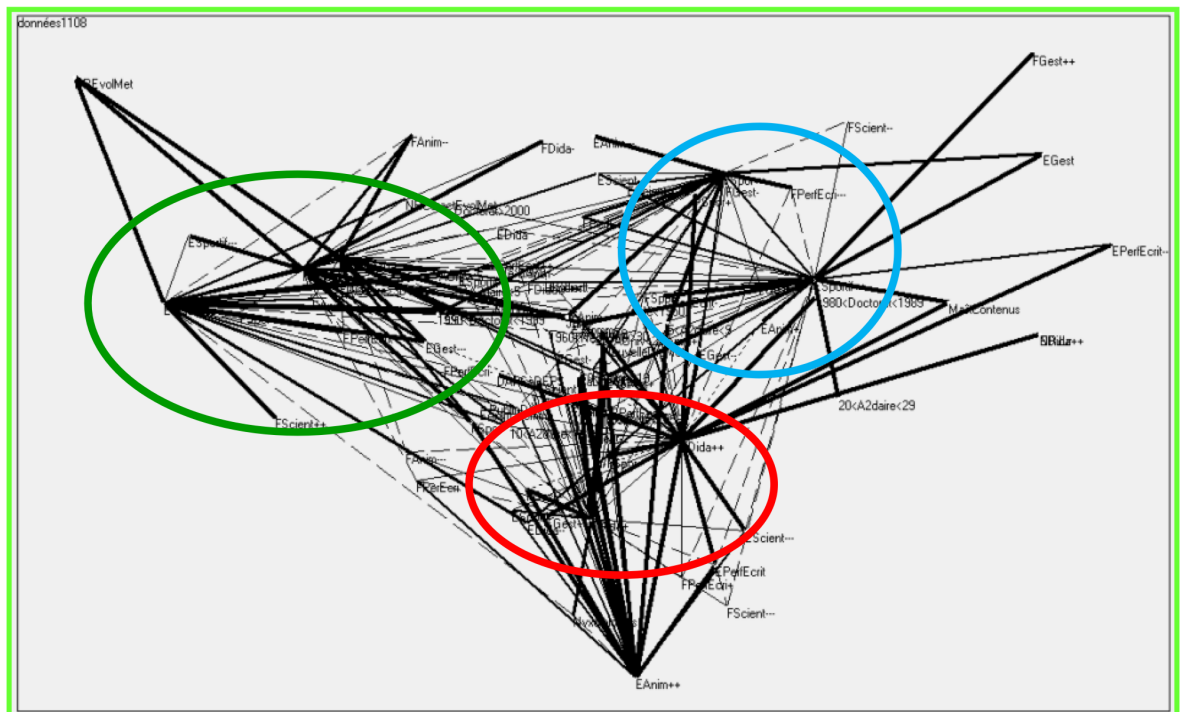


Figure 3 - Graphe du TRI-DEUX, présentant les attractions (en gras, supérieures à 40 % du PEM) des modalités actives et supplémentaires des trois premiers facteurs :
 Les trois familles de formateurs et d'eux-mêmes lorsqu'ils étaient étudiants : les « Sportifs » ; les « Didacticiens » ; les « Scientifiques ».

4. Discussion

Durant la formation préparant au CAPEPS, il ressort une hétérogénéité de cette dernière au sein des UFR STAPS due à plusieurs facteurs comme la diversité des qualifications des intervenants, les priorités du projet de formation retenu par rapport aux cadres du concours, l'effet établissement. Une typologie des formateurs, qui intuitivement paraissait déjà exister, semble ressortir. D'après cette recherche, nous pouvons repérer qu'il existe une catégorie de formateurs « scientifiques ». Ces derniers sont convaincus de la mise en lien possible de la théorie et de la pratique durant leurs cours car ils pensent que cela peut impacter positivement les pratiques d'intervention et en retour nourrir la réflexion des étudiants. Ce sont souvent de jeunes formateurs qui ont continué leur parcours universitaire, en obtenant rapidement le concours de l'agrégation, et qui ont parfois poursuivi jusqu'à l'obtention d'un doctorat. Ces derniers, qui se caractérisent comme « scientifiques » et « analyseurs et réflexifs » pensent que le concours est en décalage avec le métier et que pour améliorer la formation, il est nécessaire de faire évoluer son organisation car les épreuves d'admission leur semblent trop formalisées et non-réalistes. Pour améliorer la qualité de la formation et assurer un meilleur suivi dans le cadre d'un retour réflexif sur la pratique dans les stages, ces formateurs suggèrent de former un nombre moins important d'étudiants afin de favoriser le retour sur les pratiques et donc la possibilité de mettre en relation les savoirs théoriques dispensés durant les cours et la pratique réelle de terrain.

Ensuite, nous mettons en évidence la catégorie des formateurs « didacticiens ». Ces formateurs privilégient les savoirs théoriques car ils veulent s'affirmer au sein de l'Université et pensent que cela prépare au concours. Ce sont majoritairement des formateurs de « terrain » qui ont un vécu important dans l'enseignement de l'EPS. Ils sont plus axés sur une formation pratique dans le cadre du CAPEPS, car pour eux, un Professeur d'EPS apte au service est d'abord un didacticien capable de construire des situations d'enseignement adaptées et adaptables aux caractéristiques de ses élèves, d'animer et de gérer son enseignement dans le cadre de ses missions. Ces derniers se caractérisaient déjà comme des étudiants « animateurs », « didacticiens » mais pas encore comme « gestionnaires ». Ils se considèrent comme « créatifs », c'est-à-dire qu'ils tentent des expérimentations, des innovations au cours de leurs interventions et se disent « passionnés » par la discipline. De plus, ils se caractérisent comme des « pédagogues ». Ces trois critères sont caractéristiques d'un formateur issu du terrain et qui connaît véritablement le métier de Professeur d'EPS. Ils considèrent que le programme du concours n'est pas cohérent avec la réalité du métier car les épreuves écrites d'admissibilité prennent une place trop importante dans le curriculum de formation, au détriment des épreuves orales. Certains d'entre eux considèrent même qu'il n'est pas nécessaire d'être sportif pour être Professeur d'EPS, d'autant qu'eux-mêmes ne s'apprécient pas comme très sportifs lorsqu'ils étaient étudiants. Or pour d'autres, cette caractéristique est très importante car ils s'estiment au contraire comme étant des sportifs accomplis.

Enfin, nous avons relevé une troisième catégorie caractérisée comme « sportive ». Ces intervenants privilégient les savoirs pratiques pour préparer les étudiants aux concours. En effet, ils construisent leurs interventions à partir de leur expérience d'enseignant d'EPS. Ils se retrouvent également en partie chez les jeunes formateurs car, pour la plupart d'entre eux, ce sont encore des pratiquants assidus mais aussi chez la génération de Professeurs d'EPS née dans les années soixante à l'époque où le sport, essentiellement compétitif, était très valorisé. Ces formateurs, qui ont également une ancienneté importante en tant qu'enseignant dans le secondaire (entre dix et trente ans), possèdent un capital expérience assez important en tant qu'intervenant à l'Université et se considèrent avant tout comme des « techniciens et des sportifs ». Ces derniers sont spécialistes d'au moins une activité physique et interviennent dans la préparation des épreuves physiques et orales. En général, ils affirment que le programme du concours correspond à la réalité du métier.

Nous constatons donc que ces trois familles de formateurs interviennent au sein des UFR STAPS dans le cadre de la formation en Master CAPEPS en organisant leurs interventions en fonction du cadre du concours afin de permettre aux étudiants de le réussir, sans forcément penser que cela sera utile pour entrer efficacement dans le métier. Le pragmatisme dont ils font preuve est à l'image de l'étudiant qui se « fond » dans le moule et qui évite de paraître pour atypique ou original lors des épreuves du concours (Jourdan, 2007). Ce principe de réalité revient souvent dans les entretiens

que nous avons menés. En effet, même si les formateurs jugent la formation imparfaite, du fait de la pression du concours qui est importante et qui est basée essentiellement sur des données théoriques disparates qu'il faut articuler entre elles, il n'en demeure pas moins vrai qu'eux-mêmes l'organisent en fonction du programme du concours. Dans ce cadre restreint, chaque formateur apporte son originalité en tentant de former à son image.

En distinguant ces trois catégories de formateurs et chez les étudiants qu'ils furent, il semble que cette caractéristique permanente des différentes identités qui perdurent, entre en concordance avec « *les recherches actuelles s'intéressant à l'action conjointe en situation d'intervention dans les APSA* » (Amade-Escot et coll., 2009). En effet, celles-ci « *montrent que les institutions traversées (qu'elles soient liées à l'expérience sportive, à la formation initiale ou à l'exercice professionnel) et les assujettissements qui en résultent, influencent les façons de faire des intervenants* » (ibid.) en milieu scolaire. Dès lors, la superposition des figures pour les formateurs et les étudiants qu'ils furent, montre qu'il existe chez eux, une continuité d'identité dans le milieu universitaire. Afin de comprendre les identités professionnelles, et comme nous l'avons réalisé dans le cadre de notre recherche pour élaborer nos qualificatifs de formateurs, il serait intéressant de coupler de manière complémentaire l'analyse factorielle des correspondances avec d'autres entretiens semi-directifs afin de déceler leurs motivations les ayant amené en STAPS pour exercer cette fonction de formateurs des enseignants d'EPS.

Conclusion

L'étude réalisée confirme une hétérogénéité groupale en faisant émerger une typologie de ces formateurs en trois pôles opposés que sont les « Scientifiques », les « Sportifs » et les « Didacticiens ». Nous révélons également que ces trois pôles se retrouvent chez les formateurs en tant qu'étudiants. Au regard des résultats produits, il semble que ces derniers n'évoluent pas dans leurs représentations. Il serait nécessaire d'élargir notre recherche à un corpus plus important de répondants et la compléter par d'autres entretiens semi-directifs. Ceci corrobore donc l'existence d'identités distinctes et permanentes chez les formateurs intervenant dans la préparation au CAPEPS. En effet, lorsque nous les avons mis en relation, il ressort des dites figures une permanence entre les identités estudiantines et celles des formateurs actuellement, mais aussi l'existence de trois sous-groupes de formateurs opposés qui coexistent dans le cadre de la formation au CAPEPS et qui ont une vision différente de l'enseignant à former. Malgré des identités singulières liées à leurs parcours de formation et professionnel, les formateurs des futurs enseignants d'EPS se reconnaissent comme une communauté. Celle-ci est caractérisée par l'adhésion à des valeurs et l'intériorisation par ces derniers des modèles sociaux de ce corps professionnel au sein de la formation au CAPEPS en STAPS. Ceci permet au formateur d'exercer son métier tout en restant lui-même alors qu'il assume son rôle professionnel pour le bien des étudiants.

Avec le recul que nous permet l'Histoire, nous constatons que les difficultés auxquelles la formation des enseignants d'EPS a été confrontée du point de vue de sa reconnaissance universitaire, de la diversité des lieux de formation et du statut longtemps dévalorisé des enseignants, témoignent davantage d'une opposition reconfigurée entre les pôles scientifiques et techniques que d'une réelle mise en adéquation. Les récents textes publiés par le Ministère français de l'enseignement supérieur et de la recherche, au sujet de la maîtrise des métiers de l'enseignement, représentent manifestement une nouvelle étape qui impose politiquement une mise en synergie des compétences disponibles dans les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation et dans les UFR STAPS. Simple collaboration ou fusion, il semble que cette dernière soit la plus opérationnelle et la plus souhaitable dans un domaine de formation qui reste très fortement marqué par des enjeux corporatistes générés par la séparation parfois réelle, mais aussi souvent fantasmée, des problématiques de laboratoire et des problématiques de terrain. Il est essentiel de constater que l'EPS est le lieu où se manifestent les contradictions entre théorie et pratique car c'est avant tout une pratique d'intervention (Parlebas, 1981) qui doit répondre aux cadres de « l'orthodoxie scolaire » (Arnaud, 1989).

Aujourd'hui, au sein des UFR STAPS, l'EPS n'est plus une finalité unique de la professionnalisation, ni un objet prioritaire des recherches (Collinet & Terral, 2010). La volonté des formateurs au CAPEPS de s'affirmer dans le paysage universitaire français reste délicate. Leurs réflexions sur les pratiques éducatives, le fait de se doter d'outils scientifiques propres à l'étude de la motricité ou de

l'acte éducatif reste souvent confiné sur les lieux de productions³. De surcroît, des chercheurs montrent en creux que la formation des enseignants n'atteindrait pas son but, puisqu'elle ne préparerait pas ceux qu'elle forme à la réalité qu'ils ne découvriront qu'une fois investis dans le métier (Cattonar, 2006 ; Maroy & Cattonar, 2002). Pour rompre avec les modalités fondées sur une approche dichotomique des enjeux théoriques et pratiques du métier d'enseignant, de nouveaux dispositifs de formation émergents, initiés dans l'académie de Créteil, permettraient de développer une formation en situation professionnelle. Celle-ci pourrait accompagner les néotitulaires à devenir individuellement et collectivement enseignants (Gelin, Rayou & Ria 2007).

Bibliographie

ALANBAGI Y. (2012), *Typologie des formateurs préparant au métier de Professeurs d'Éducation Physique et sportive : Complexité des rapports Théorie / Pratique dans la formation en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives*, Thèse de doctorat, Université Caen Basse-Normandie.

AMADE-ESCOT C., AMANS-PASSAGA C. & MONTAUD D. (2009), « Les savoirs mobilisés dans l'action didactique par les intervenants en activités physiques et sportives : un entrelacs de processus épistémiques et institutionnels », *Les savoirs de l'intervention en sport : entre sciences et pratiques ?*, Sciences de la Société, P. Terral & J.-L. Darréon (dir.), n° 77, p. 43-62.

ARNAUD P. (1989), « Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement : la mise en forme scolaire de l'éducation physique », *Revue française de pédagogie*, n° 89, p. 29-34.

BOUSSARD V., DEMAZIÈRE D. & MILBURN P. (2010), *L'injonction au professionnalisme : analyses d'une dynamique plurielle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

CATTONAR B. (2006). « Convergence et diversité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot », *Éducation et francophonie*, Volume XXXIV : 1, p. 193-212.

CHAMPY F. (2009), *La Sociologie des professions*, Paris, PUF.

CIBOIS P. (1997), « Les pièges de l'analyse des correspondances », *Histoire et Mesure*, n° 12, p. 299-320.

CIBOIS P. (1984), *L'analyse des données en sociologie*, Paris, PUF.

COLLARD L. (1998), *Sports, Enjeux et Accidents*, Paris, PUF.

COLLINET C. & TERRAL P. (2010), « La recherche universitaire en EPS depuis 1945 : entre pluralité scientifique et utilité professionnelle », *Carrefours de l'éducation*, n° 30, p. 169-186.

COLLINET C. (2003), « L'écriture des textes sociologiques et historiques en STAPS », *Figures du texte scientifique*, J.-M. Berthelot (dir.), Paris, PUF, p. 251-274.

DEMAZIÈRE D. & GADÉA C. (2009), *Sociologie des groupes professionnels, Acquis récents et nouveaux défis*, Paris, La Découverte.

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

DURAND M. & ARZEL G. (2002), « Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants », *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école*, M. Carbonneau & M. Tardif (dir.), Sherbrooke, Éd. du CRP, p. 61-77.

GELIN D., RAYOU P. & RIA L. (2007), *Devenir enseignant. Parcours et formation*, Paris, A. Colin.

GLEYSE J. (2001), « De l'EPS aux sciences de la vie et aux neurosciences, l'autonomisation des STAPS », *Éducation physique et sciences*, C. Collinet, Paris, PUF, p. 149-172.

³ Les revues françaises spécifiques aux STAPS et à l'Éducation physique et sportive (STAPS, Movement and Sport Science ou eJRIEPS) ne sont pas reconnues par la communauté scientifique universitaire dans le sens où elles ne sont pas indexées dans la liste des revues de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES).

- JOURDAN I. (2007), « Rapport au savoir des enseignants débutants en EPS : deux études de cas », *Rapports au(x) savoir(s) : du concept aux usages*, Strasbourg, Congrès international de l'AREF.
- LÉZIART Y. (2008), « Logique scolaire et logique sociale : La détermination de l'identité scolaire de l'éducation physique et sportive », *Spirale*, n° 42, p. 19-30.
- LÉZIART Y. (1996), « Les rapports théorie-pratique dans les conceptions de l'éducation physique : permanence ou changement ? Étude de trois périodes significatives », *Revue française de pédagogie*, n° 116, p. 51-64.
- LORCA P. (2000), « La constitution de l'Éducation physique et sportive comme discipline scolaire entre 1981 et 1998 : le rôle des « tribus » », *Les contenus d'enseignement en question. Histoire et actualité*, A. D. Robert (dir.), p. 147-150.
- MAROY C. (2006), « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 111-142.
- MAROY, C. & CATTONAR, B. (2002), « Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? », *Cahier de Recherche du GIRSEF*, n° 18, p.1-27.
- MICHON B. & CARITEY B. (1998), « Histoire orale d'une profession : les enseignants d'éducation physique », *Une histoire de l'Éducation Physique. Enseignements primaire et secondaire 1880-2000*, *Spirale n°s 13-14*, Lyon, CRIS, p. 11-32.
- OSGOOD, C. E., SUCI, G., & TANNENBAUM, P. (1957), *The measurement of meaning*, University of Illinois Press.
- PARLEBAS P. (1991), « Didactique et logique interne des activités physiques et sportives », *Revue EP&S*, n° 228, p. 9-14.
- PARLEBAS P. (1981), *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*, Paris, INSEP.
- PÉREZ-ROUX T. (2011), *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants : les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité*, Paris, Éd. EP.S.
- PÉREZ-ROUX T. (2010), « Identité professionnelle des formateurs d'enseignants de Lycée Professionnel en IUFM : enjeux et dilemmes à l'heure des réformes », *Revue Recherches en Éducation*, n° 8, p. 38-49.
- PÉREZ-ROUX T. (2006), « Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels », *Revue Savoirs*, n° 11, p. 107-123.
- PEYRONIE H. (1998), *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école. Formation, socialisation et « manière d'être au métier »*, Paris, PUF.
- QUIDU M. (2012), *Les STAPS face à la pluralité théorique*, Sarrebruck, Les Éditions Universitaires Européennes.
- RAYOU, P. & RIA, L. (2009), « Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels », *Revue Éducation et Sociétés*, n° 23, p. 79-90.
- RIOPEL, M.-C. (2006), *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*, Laval, PUL.

Titre de l'article : Identités professionnelles des formateurs d'enseignants d'EPS en UFR STAPS lors de l'année de préparation au CAPEPS.

Titre en anglais de votre article :
Professional identities of physical education and sport teachers' trainers in Sports science Master's Degree during the CAPEPS preparation year.

Summary :

Physical education and sport (PES) teachers' training is historically marked by tensions between professional and academic guidance since the 1968's creation of the STAPS spinneret and debates between theoretical and practical knowledge. This article focuses on the future PES teachers' training of certificate of PES aptitude (CAPEPS) from the teachers' trainers perspective. This research attempts to reveal a distribution of teachers' trainers involved in the CAPEPS preparation year. It is based on a corpus of forty-one teachers' trainers involved in the Sport science Masters' degree, using a questionnaire and factorial correspondence analysis. The study shows three antagonists poles of these trainers (Scientists, Didacticians, Sportmen) and Sport science teachers' trainers difficulties to represent their own position within the University. We also unveil that the PES beginning teacher picture for the teachers' trainers, at the end of his degree course, is none other than that they think they have been. This research echoes the Peyronie studies (1998) showing the importance of the experiential dimension in identity construction, as Pérez-Roux in 2011 when she shows how about PES identity teacher's construction is carried out.

Mots-clés : Formateur ; Éducation physique et sportive ; Identités professionnelles ; Formation initiale des enseignants ; Savoir ; Formation pratique ; Analyse factorielle des correspondances.

Keywords : Formatter ; Physical education and sport ; Professional identities ; Initial teacher education ; Knowledge ; Practical training ; Factorial correspondence analysis.