

THÈSE

Présentée par

M. Youcef ALANBAGI

Et soutenue

Le 25 juin 2012

En vue de l'obtention du

DOCTORAT de L'UNIVERSITÉ de CAEN

Spécialité : Sciences et Technologies des Activités Physiques

Arrêté du 07 août 2006

Typologie des formateurs préparant au métier de professeur d'Éducation Physique et Sportive

**Complexité des rapports Théorie / Pratique dans la formation en
Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives**

Tome II : Annexe

MEMBRES du JURY

M. Ghislain CARLIER,

Professeur ordinaire, Université Louvain-la-Neuve (UCL), Belgique (Rapporteur).

M. Jacques MIKULOVIC,

Maître de Conférences HDR, Université du Littoral « Côte d'Opale » (Rapporteur).

M. Christophe DURAND,

Professeur des Universités, Université de Caen Basse-Normandie.

M. Éric DUGAS, Maître de Conférences HDR, Université Paris Descartes (Paris V).

M. Luc COLLARD,

Professeur des Universités, Université Paris Descartes (Codirecteur de thèse).

M. Fabrice DOSSEVILLE,

Maître de Conférences HDR, Université de Caen Basse-Normandie (Codirecteur de thèse).

TABLE DES MATIÈRES

1. ANNEXE	4
1.1. REPRÉSENTATION GRAPHIQUE DES VINGT-HUIT TRIPLETS INTRANSITIFS	4
1.2. ANALYSE FACTORIELLE PRÉLIMINAIRE : POURCENTAGE D'ÉCART MAXIMUM (PEM) ET CONTRIBUTION PAR FACTEUR (CPF)	13
1.2.1. Analyse factorielle préliminaire : les PEM	13
1.2.2. Analyse factorielle préliminaire : les CPF	22
1.3. LES « DÉSENCHANTÉS » : PEM ET CPF	26
1.3.1. Les « Désenchantés » : PEM.....	26
1.3.2. Les « Désenchantés » : CPF.....	32
1.4. LES « APPROBATEURS » : PEM ET CPF	35
1.4.1. Les « Approbateurs » : PEM	35
1.4.2. Les « Approbateurs » : CPF	43
1.5. LES « OPTIMISTES » : PEM ET CPF.....	46
1.5.1. Les « Optimistes » : PEM	46
1.5.2. Les « Optimistes » : CPF	50
1.6. LES « INDÉCIS » : PEM ET CPF	53
1.6.1. Les « Indécis » : PEM.....	53
1.6.2. Les « Indécis » : CPF.....	63
1.7. TABLEAU ET FIGURE N° 1 (CAF/AEX)	67
1.8. TABLEAU N° 2 (CAF/FAN)	68
1.9. TABLEAU ET FIGURE N° 3 (CPM/PAC).....	69
1.10. TABLEAU N° 4 (FEC/FSC)	70
1.11. TABLEAU N° 5 (FEC /FSP).....	71
1.12. TABLEAU N° 6 (FSC/ESC)	72
1.14. TABLEAU SIMPLIFIÉ DES CODIFICATIONS DES MODALITÉS	74

1.15. TABLEAU DES EFFETS CONDORCET CHEZ LES FORMATEURS ET LES FORMATEURS LORSQU'ILS ÉTAIENT ÉTUDIANTS	81
1.16. TABLEAU DES DONNÉES CONVERTIES	84
1.17. SUITES HORIZONTALES ET CONSTRUCTION D'UN TABLEAU DE BURT	87
1.18. TABLEAU INDIQUANT LA RÉPARTITION DES CHOIX BINAIRES CHEZ LES QUARANTE ET UN FORMATEURS INTERROGÉS.....	89
1.19. TABLEAU DES TRIS À PLAT	91
1.20. GRILLE POUR LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	103
1.21. LE QUESTIONNAIRE.....	107
1.22. LE SYSTÈME DE CODAGE.....	113
1.23. LES INTERVIEWS.....	115
1.23.1. L'enseignant-formateur n° 1.....	115
1.23.2. L'enseignant-formateur n° 2.....	136
1.23.3. L'enseignant-formateur n° 3.....	150
1.23.4. L'enseignant-formateur n° 4.....	154
1.23.5. L'enseignant-formateur n° 5.....	158
1.23.6. L'enseignant-formateur n° 6.....	172
1.23.7. L'enseignant-formateur n° 7.....	180
1.23.8. L'enseignant-formateur n° 8.....	185
1.23.9. L'enseignant-formateur n° 9.....	192
1.24. RÉFÉRENTIEL DES DIX COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES.....	202

Neuvième partie

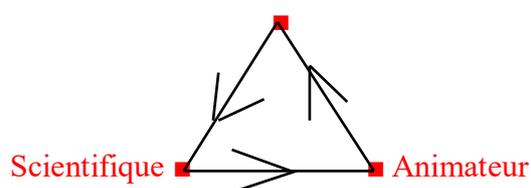
ANNEXE

1. ANNEXE

1.1. Représentation graphique des vingt-huit triplets intransitifs

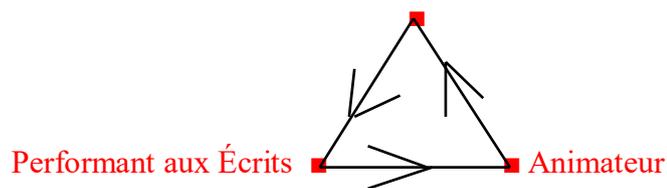
Voici présentés ci-dessous les effets Condorcet relevés chez les formateurs

Performant aux Écrits



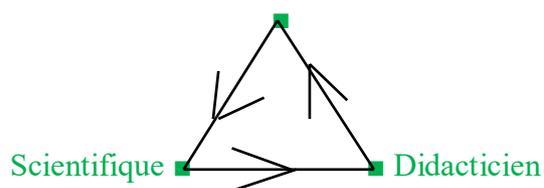
Circuit 1 observé 2 fois

Scientifique

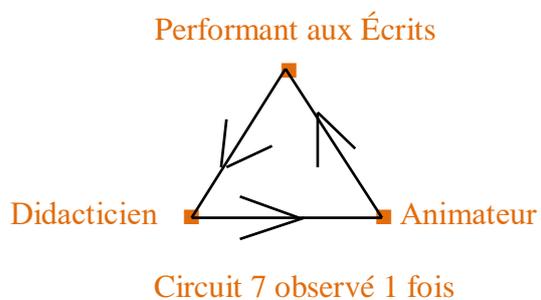
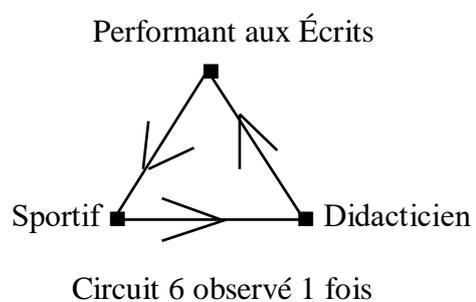
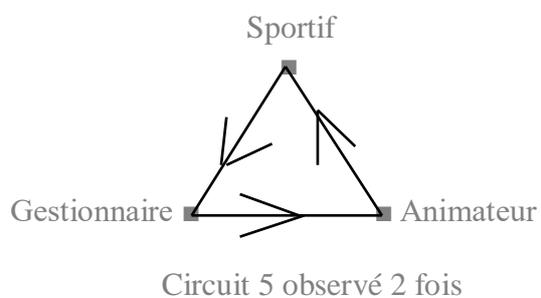
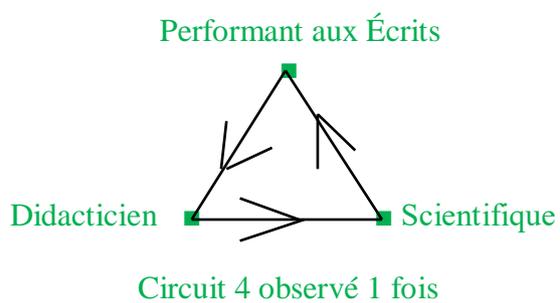


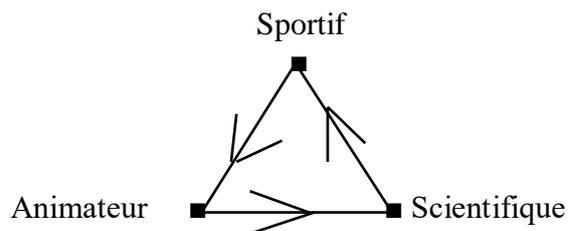
Circuit 2 observé 1 fois

Performant aux Écrits

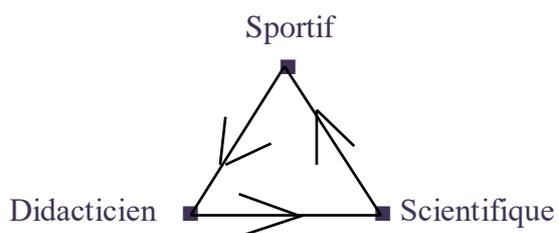


Circuit 3 observé 1 fois

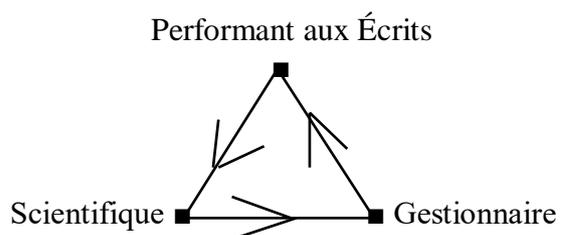




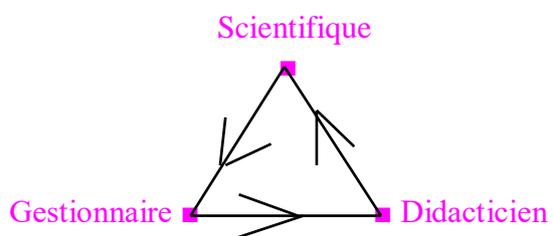
Circuit 8 observé 1 fois



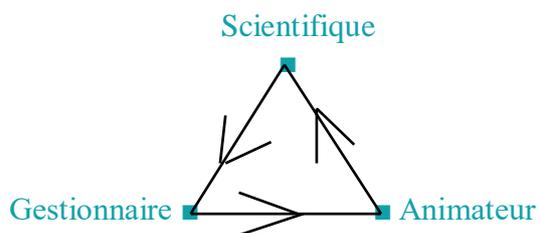
Circuit 9 observé 1 fois



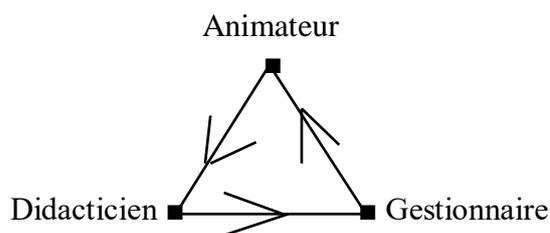
Circuit 10 observé 1 fois



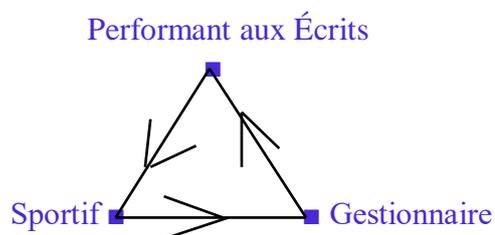
Circuit 11 observé 1 fois



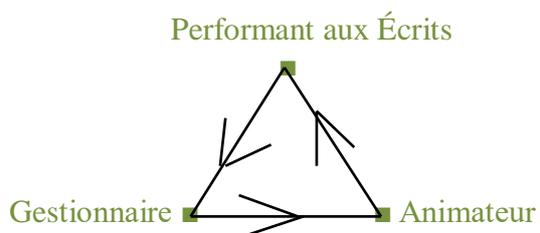
Circuit 12 observé 1 fois



Circuit 13 observé 1 fois

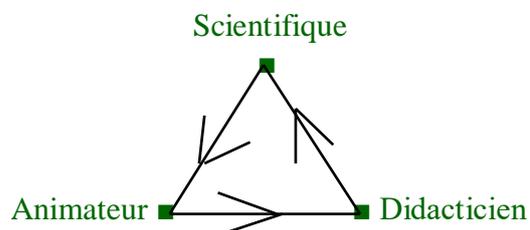


Circuit 14 observé 1 fois

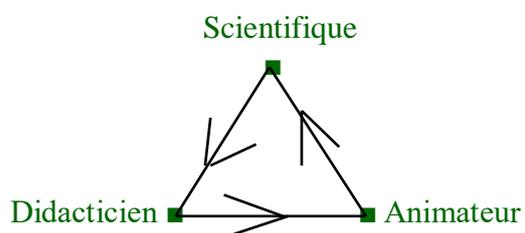


Circuit 15 observé 2 fois

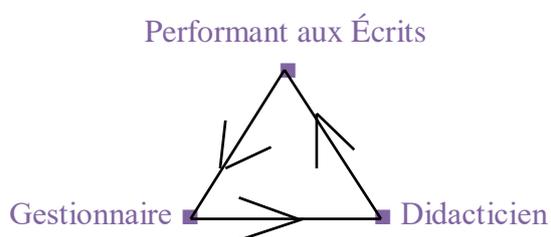
Voici présentés ci-dessous les effets Condorcet relevés chez les formateurs lorsqu'ils étaient étudiants



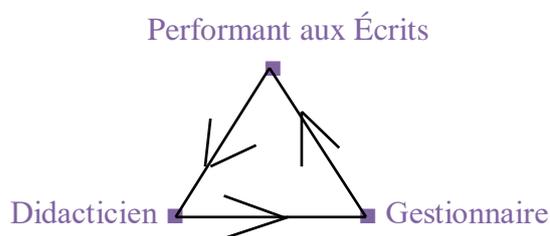
Circuit 16 observé 2 fois



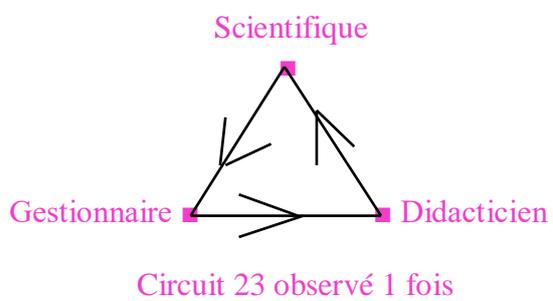
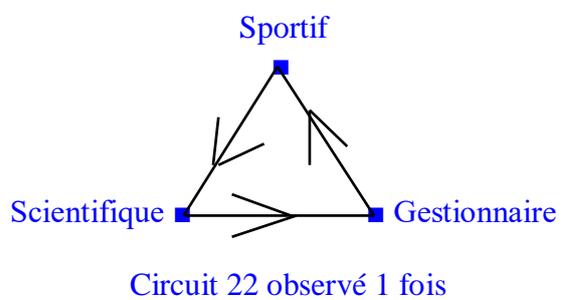
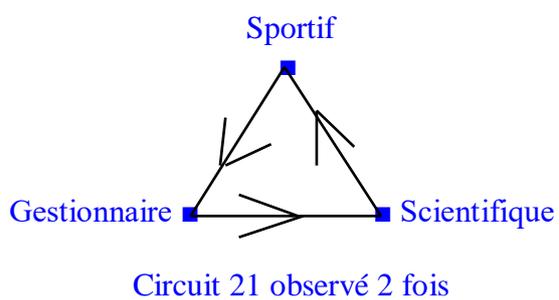
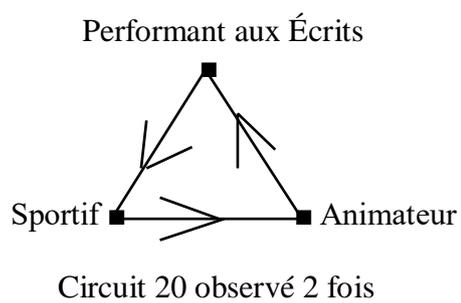
Circuit 17 observé 3 fois

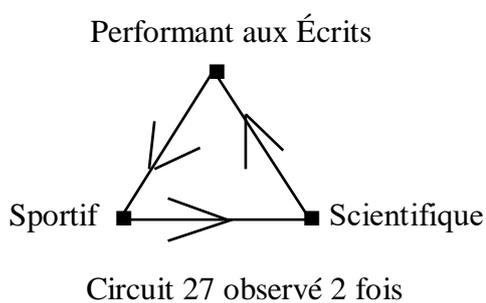
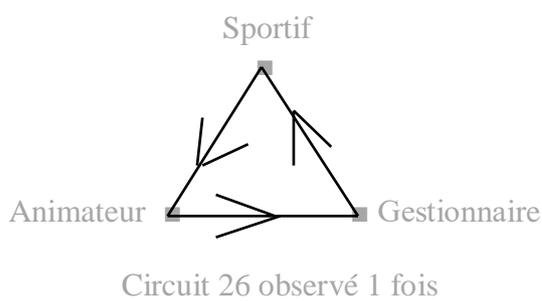
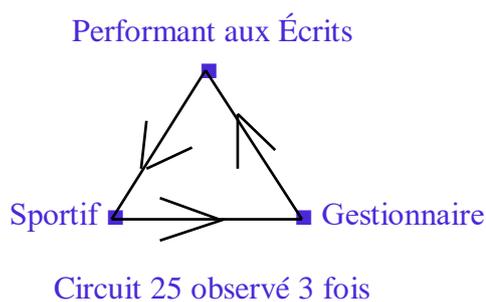
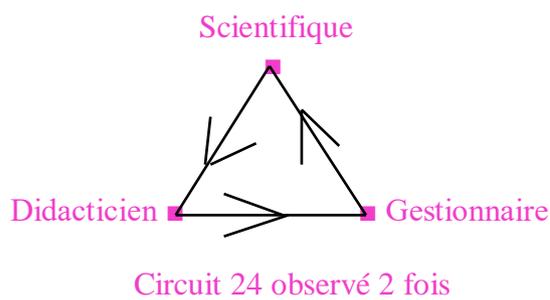


Circuit 18 observé 1 fois

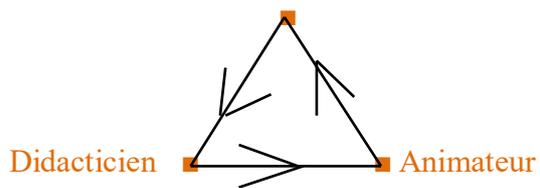


Circuit 19 observé 1 fois



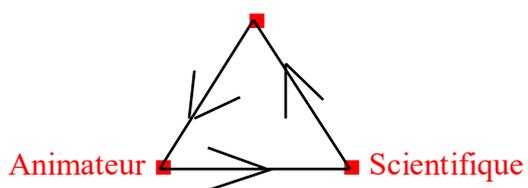


Performant aux Écrits



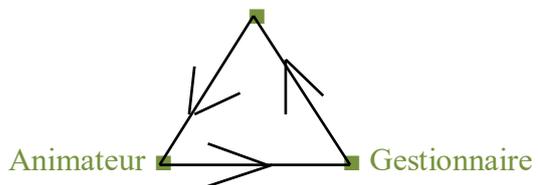
Circuit 28 observé 1 fois

Performant aux Écrits



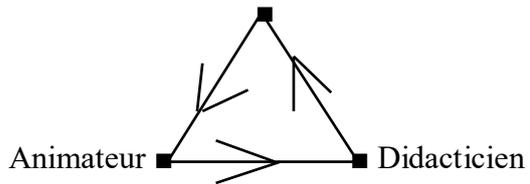
Circuit 29 observé 2 fois

Performant aux Écrits

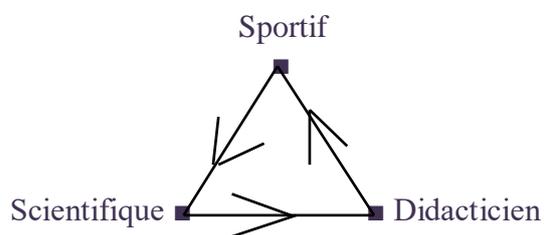


Circuit 30 observé 2 fois

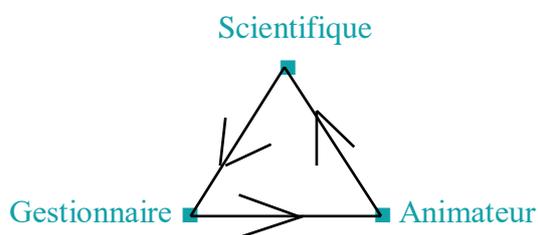
Sportif



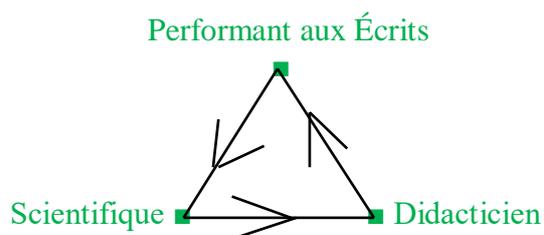
Circuit 31 observé 2 fois



Circuit 32 observé 4 fois



Circuit 33 observé 1 fois



Circuit 34 observé 1 fois

Fig. 2. Circuits d'ordre trois. Les vingt-huit triplets intransitifs contenus dans les vingt et un tournois individuels intransitifs (un répondant peut avoir deux tournois intransitifs : c'est le cas pour les n^{os} 9, 11, 15 et 25)

1.2. Analyse factorielle préliminaire : Pourcentage d'Écart Maximum (PEM) et Contribution par Facteur (CPF)

1.2.1. Analyse factorielle préliminaire : les PEM

Nombre de PEM significatifs au seuil de 5% = 80

FEC0 = FPerfEcri---

FScient--	EScient	5<A2daire<9
79.8	52.9	41.1

FEC1 = FPerfEcri--

CExigeantE
100.0

FEC2 = FPerfEcri-

FSpor--	Né>1970	5<AUniv<9	FScient++	EAnim
75.2	73.5	72.7	62.0	51.8

FEC3 = FPerEcri

Femme
45.1

FEC4 = FPerfEcri+

FScient---
59.8

FEC5 = FPerfEcri++

A2daire>30	CohPolBud	FAnim--	FScient+
100.0	100.0	68.9	58.6

FSP0 = FSpor---

EAnim--	EScient+
100.0	62.0

FSP1 = FSpor--

FPerfEcri- CohRéalité 5<AUniv<9

75.2 48.8 48.8

FSP4 = FSpot+

AUniv>30 FAnim Né<1950

64.0 62.0 62.0

FSP5 = FSpot++

EAnim---

70.7

FAN1 = FAnim--

FPerfEcri+ EtuPlaisir

68.9 63.1

FAN2 = FAnim-

EScient+

73.5

FAN3 = FAnim

FSpot+ EPerfEcrit

62.0 51.8

FAN4 = FAnim+

CPéda CohRéalité

74.7 44.8

FAN5 = FAnim++

EScient- CPassionné

100.0 100.0

FDI1 = FDida--

EDida-- EScient++

63.1 63.1

FDI3 = FDida

EScient--

41.4

FDI4 = FDida+

Né>1970 ESportif

57.6 52.9

FDI5 = FDida++

EScient---

65.8

FSC0 = FScient---

EScient--- FPerfEcri+

78.0 59.8

FSC1 = FScient--

FPerfEcri- EAnim+

79.8 58.2

FSC2 = FScient-

20<AUniv<2

53.1

FSC3 = FScient

5<A2daire< EPerfEcrit

39.0 36.9

FSC4 = FScient+

CAnalyseur FPerfEcri+

100.0 58.6

FSC5 = FScient++

CDidaScien EScient++ FPerfEcri-

100.0 63.1 62.0

CAF1 = CTechSpor

EScient

57.3

CAF2 = CDidascient

EtuExplor FScient++

100.0 100.0

CAF3 = CExigeantEngage

FPerfEcri- A2daire<5

100.0 58.2

CAF4 = CAnalyseurReflexif

ESportif-- FScient+

100.0 100.0

CAF6 = CPéda

FAnim+

74.7

CAF8 = CPassionné

FAnim++

100.0

ETO1 = EtuPlaisir

PaCohOraux EDida ESportif-- FAnim--

100.0 100.0 64.0 63.1

ETO3 = EtuExplor

CDidaScien EAnim+ EScient---

100.0 100.0 100.0

ETO5 = EtuNvPost

EPerfEcrit

41.4

EEC1 = EPerfEcrit--
EDida++
100.0

EEC3 = EPerfEcrit
PaCohTropd EAnim++ EScient--- FAnim
100.0 69.9 62.2 51.8

EEC4 = EPerfEcrit+
EScient++
100.0

EEC5 = EPerfEcrit++
EScient EtuNvPost FScient
63.6 41.4 36.9

ESP0 = ESportif---
CAnalyseur EtuPlaisir
100.0 64.0

ESP3 = ESportif
AUniv<5 FDidat Né>1970
68.0 52.9 41.2

ESP5 = ESportif++
20<A2daire
68.9

EAN0 = EAnim---
FSpor++ EScient Femme
70.7 68.0 68.0

EAN1 = EAnim--
FSpor---
100.0

EAN2 = EAnim-

EScient--

53.1

EAN3 = EAnim

EScient+ FPerfEcri-

51.8 51.8

EAN4 = EAnim+

EtuExplor FScient-- PaCohTropd

100.0 58.2 52.7

EAN5 = EAnim++

EDida+ EPerfEcrit

100.0 69.9

EDI1 = EDida--

FDida-- EScient++ 20<A2daire

63.1 44.6 44.6

EDI2 = EDida-

A2daire<5

58.2

EDI3 = EDida

EtuPlaisir

100.0

EDI4 = EDida+

EAnim++

100.0

EDI5 = EDida++

EPerfEcrit

100.0

ESC0 = EScient---

EtuExplor	FScient---	FDida++	EPerfEcrit
100.0	78.0	65.8	62.2

ESC1 = EScient--

EAnim-	FDida
53.1	41.4

ESC2 = EScient-

FAnim++
100.0

ESC3 = EScient

EAnim---	EPerfEcrit	CTechSpor	FPerfEcri-
68.0	63.6	57.3	52.9

ESC4 = EScient+

FAnim-	FSpor---	EAnim
73.5	62.0	51.8

ESC5 = EScient++

EPerfEcrit	FDida--	FScient++	EDida--
100.0	63.1	63.1	44.6

COH0 = NRsiCohmét

PaCohOraux
100.0

COH1 = CohRéalitéMet

PaCohTropd	FSpor--	FAnim+	1960<Né<19
81.4	48.8	44.8	37.9

COH2 = CohPolBud

FPerfEcri+
100.0

PAC1 = PaCohTropdEcrits

EPerfEcrit CohRéalité EAnim+

100.0	81.4	52.7
-------	------	------

PAC2 = PaCohConcDiffMet

Né>1970

55.9

PAC3 = PaCohOrauxFormels

EtuPlaisir NRsiCohmét

100.0	100.0
-------	-------

SEX1 = Femme

EAnim--- FPerEcri

68.0	45.1
------	------

NAI1 = Né<1950

AUniv>30 FSport+

62.0	62.0
------	------

NAI2 = 1950<Né<1959

20<A2daire

100.0

NAI3 = 1960<Né<1969

10<AUniv<1 CohRéalité

67.6	37.9
------	------

NAI4 = Né>1970

AUniv<5	FPerfEcri-	FDida+	PaCohConcD	ESportif
100.0	73.5	57.6	55.9	41.2

ANS1 = A2daire<5

EDida- CExigeantE

58.2	58.2
------	------

ANS2 = 5<A2daire<9

FPerfEcri- FScient

41.1 39.0

ANS4 = 20<A2daire<29

1950<Né<19 ESportif++ EDida--

100.0 68.9 44.6

ANS5 = A2daire>30

FPerfEcri+

100.0

ANU1 = AUniv<5

Né>1970 ESportif

100.0 68.0

ANU2 = 5<AUniv<9

FPerfEcri- FSpor--

72.7 48.8

ANU3 = 10<AUniv<19

1960<Né<19

67.6

ANU4 = 20<AUniv<29

FScient-

53.1

ANU5 = AUniv>30

FSpor+ Né<1950

64.0 62.0

1.2.2. Analyse factorielle préliminaire : les CPF

Analyse des correspondances

Le phi-deux est de : 0.990817

Facteur 1

Valeur propre = 0.152103

Pourcentage du total = 15.4

Facteur 1 Impression des colonnes actives du tableau

J	NOM	Coord.fac.	CPF	Intitulé long
67	ESC0	-632	49	EScient---
24	FSC0	-736	40	FScient---
46	EEC3	-635	35	EPerfEcrit
40	ETO3	-970	34	EtuExplor
23	FDI5	-400	33	FDida++
5	FEC4	-597	30	FPerfEcri+
73	COH1	-445	27	CohRéalitéMet
76	PAC1	-302	24	PaCohTropdEcrits
8	FSP1	-467	22	FSpor--
59	EAN4	-318	16	EAnim+
17	FAN4	-288	14	FAnim+
60	EAN5	-532	14	EAnim++
65	EDI4	-305	14	EDida+
44	EEC1	-733	13	EPerfEcrit--
34	CAF5	-598	13	CCréatif
20	FDI2	599	13	FDida-
7	FSP0	596	13	FSpor---
55	EAN0	577	16	EAnim---
78	PAC3	328	17	PaCohOrauxFormels
64	EDI3	354	18	EDida
52	ESP3	416	19	ESportif
56	EAN1	456	20	EAnim--

77	PAC2	564	22	PaCohConcDiffMet
72	ESC5	904	38	EScient++
6	FEC5	669	43	FPerfEcri++
33	CAF4	1372	45	CAnalyseurReflexif
14	FAN1	967	45	FAnim--
38	ETO1	1208	52	EtuPlaisir
49	ESP0	1235	54	ESportif---
28	FSC4	882	56	FScient+

Facteur 1 Impression des colonnes supplémentaires du tableau

J	NOM	Coord.fac.	CPF	Intitulé long
90	ANS4	-571	16	20<A2daire<29

Facteur 2

Valeur propre = 0.104549

Pourcentage du total = 10.6

Facteur 2 Impression des colonnes actives du tableau

J	NOM	Coord.fac.	CPF	Intitulé long
3	FEC2	-747	50	FPerfEcri-
29	FSC5	-882	40	FScient++
58	EAN3	-549	37	EAnim
8	FSP1	-493	35	FSpor--
13	FAN0	-498	26	FAnim---
69	ESC2	-445	24	EScient-
60	EAN5	-571	23	EAnim++
18	FAN5	-796	22	FAnim++
65	EDI4	-303	20	EDida+
72	ESC5	-533	19	EScient++
4	FEC3	-385	18	FPerEcri
37	CAF8	-933	15	CPassionné
51	ESP2	-306	15	ESportif-
56	EAN1	-331	15	EAnim--
71	ESC4	-415	15	EScient+
34	CAF5	-527	15	CCréatif
27	FSC3	-245	14	FScient

75	PAC0	-852	14	NRsiPaCoh
47	EEC4	-322	13	EPerfEcrit+
14	FAN1	437	13	FAnim--
35	CAF6	355	13	CPéda
10	FSP3	313	14	FSpor
30	CAF1	380	15	CTechSpor
20	FDI2	545	15	FDida-
45	EEC2	448	18	EPerfEcrit-
21	FDI3	511	28	FDida
12	FSP5	524	29	FSpor++
70	ESC3	436	30	EScient
68	ESC1	539	31	EScient--
1	FEC0	407	35	FPerfEcri---
54	ESP5	530	40	ESportif++
25	FSC1	691	59	FScient--
59	EAN4	520	62	EAnim+

Facteur 2 Impression des colonnes supplémentaires du tableau

J	NOM	Coord.fac.	CPF	Intitulé long
90	ANS4	486	17	20<A2daire<29

Facteur 3

Valeur propre = 0.099466

Pourcentage du total = 10.0

Facteur 3 Impression des colonnes actives du tableau

J	NOM	Coord.fac.	CPF	Intitulé long
72	ESC5	-893	57	EScient++
47	EEC4	-609	48	EPerfEcrit+
62	EDI1	-806	47	EDida--
28	FSC4	-584	37	FScient+
38	ETO1	-785	34	EtuPlaisir
40	ETO3	-688	27	EtuExplor
33	CAF4	-783	22	CAnalyseurReflexif
67	ESC0	-340	22	EScient---
49	ESP0	-635	22	ESportif---

29	FSC5	-612	20	FScient++
31	CAF2	-274	18	CDidaScient
54	ESP5	-304	14	ESportif++
20	FDI2	-502	14	FDida-
45	EEC2	-376	13	EPerfEcrit-
12	FSP5	372	15	FSpor++
43	EEC0	456	15	EPerfEcrit---
30	CAF1	418	19	CTechSpor
55	EAN0	555	22	EAnim---
22	FDI4	316	22	FDida+
70	ESC3	374	23	EScient
52	ESP3	402	26	ESportif
69	ESC2	461	27	EScient-
42	ETO5	327	28	EtuNvPost
37	CAF8	1409	36	CPassionné
27	FSC3	417	42	FScient
1	FEC0	441	43	FPerfEcri---
48	EEC5	378	43	EPerfEcrit++
18	FAN5	1106	45	FAnim++

Facteur 3 Impression des colonnes supplémentaires du tableau

J	NOM	Coor.fac.	CPF	Intitulé long
89	ANS3	-274	14	10<A2daire<19
88	ANS2	371	31	5<A2daire<9

1.3. Les « Désenchantés » : PEM et CPF

1.3.1. Les « Désenchantés » : PEM

Nombre de PEM significatifs au seuil de 5% = 39

FSP0 = FSpor---

EAnim--

100.0

FSP1 = FSpor--

2ndaire- Pa2daireTp Pa2daireCo

77.7 68.9 68.9

FSP4 = FSpor+

FAnim Né<1950

62.0 62.0

FSP5 = FSpor++

EAnim---

70.7

FAN3 = FAnim

FSpor+

62.0

FAN4 = FAnim+

CPéda

74.7

FAN5 = FAnim++

CPassionné

100.0

FDI1 = FDida--

EDida--

63.1

FDI4 = FDida+

Né>1970 ESportif

57.6 52.9

FGE1 = FGest--

EDida+ PaCohTropd

60.6 59.0

FGE2 = FGest-

ESportif+

69.9

FGE3 = FGest

CDidaScien

70.7

CAF2 = CDidaScient

FGest 2ndaire+

70.7 50.2

CAF3 = CExigeantEngage

A2daire<5

58.2

CAF4 = CAnalyseurReflexif

ESportif--

100.0

CAF6 = CPéda

FAnim+ Pa2daireJe

74.7 61.0

CAF8 = CPassionné

FAnim++

100.0

ESP0 = ESportif---

CAnalyseur

100.0

ESP1 = ESportif--

EGest-

48.8

ESP3 = ESportif

NRsiSEN	2ndaire+	FDida+	Né>1970
100.0	76.0	52.9	41.2

ESP4 = ESportif+

FGest-

69.9

ESP5 = ESportif++

EGest	20<A2daire
100.0	68.9

EAN0 = EAnim---

FSpor++	Femme
70.7	68.0

EAN1 = EAnim--

FSpor---

100.0

EAN3 = EAnim

Pa2daireTp

69.9

EAN4 = EAnim+

PaCohTropd

52.7

EAN5 = EAnim++

EDida+

100.0

EDI1 = EDida--

FDida-- 20<A2daire

63.1 44.6

EDI2 = EDida-

A2daire<5

58.2

EDI4 = EDida+

EAnim++ FGest--

100.0 60.6

EGE0 = EGest---

2ndaire+

46.1

EGE1 = EGest--

5<A2daire<

48.6

EGE2 = EGest-

ESportif--

48.8

EGE3 = EGest

ESportif++

100.0

PAC1 = PaCohTropdEcrits

FGest--	EAnim+
59.0	52.7

PAC2 = PaCohConcDiffMet

2ndaire+	Né>1970
100.0	55.9

SEC1 = 2ndaire+

PaCohConcD	NRsiSEN	ESportif	CDidaScien	EGest---
100.0	100.0	76.0	50.2	46.1

SEC2 = 2ndaire-

Pa2daireJe	FSpor--
100.0	77.7

SEN0 = NRsiSEN

2ndaire+	ESportif
100.0	100.0

SEN1 = Pa2daireTps--

EAnim	FSpor--
69.9	68.9

SEN2 = Pa2daireCompDiff

FSpor--
68.9

SEN4 = Pa2daireJeunesDiff

2ndaire-	CPéda
100.0	61.0

SEX1 = Femme

EAnim---
68.0

NAI1 = Né<1950

FSpot+

62.0

NAI2 = 1950<Né<1959

20<A2daire

100.0

NAI4 = Né>1970

FDida+ PaCohConcD ESportif

57.6 55.9 41.2

ANS1 = A2daire<5

EDida- CExigeantE

58.2 58.2

ANS2 = 5<A2daire<9

EGest--

48.6

ANS4 = 20<A2daire<29

1950<Né<19 ESportif++ EDida--

100.0 68.9 44.6

1.3.2. Les « Désenchantés » : CPF

Analyse des correspondances

Le phi-deux est de : 0.945849

Facteur 1

Valeur propre = 0.125617

Pourcentage du total = 13.3

Facteur 2

Valeur propre = 0.099589

Pourcentage du total = 10.5

Facteur 3

Valeur propre = 0.090825

Pourcentage du total = 9.6

Coordonnées factorielles (F=) et contributions pour le facteur (CPF)

Modalités en colonne

ACT.	F=1	CPF	F=2	CPF	F=3	CPF	
FSP0	770	29	340	7	551	21	FSpor---
FSP1	-486	34	328	19	193	7	FSpor--
FSP2	12	0	-354	34	134	5	FSpor-
FSP3	165	4	316	17	-88	1	FSpor
FSP4	-231	3	-780	39	-735	38	FSport+
FSP5	296	9	66	1	-335	16	FSpor++
FAN0	203	4	-314	13	512	37	FAnim---
FAN1	644	27	-321	9	-480	21	FAnim--
FAN2	305	16	393	33	30	0	FAnim-
FAN3	-273	6	-487	25	-402	19	FAnim
FAN4	-263	17	269	22	-70	2	FAnim+
FAN5	-467	8	-1213	64	725	25	FAnim++
FDI1	88	0	-188	2	-212	3	FDida--

FDI2	305	4	86	0	-750	37	FDida-
FDI3	158	3	415	22	-317	14	FDida
FDI4	373	28	-277	19	324	29	FDida+
FDI5	-331	32	49	1	48	1	FDida++
FGE0	15	0	167	7	-153	7	FGest---
FGE1	-13	0	14	0	368	47	FGest--
FGE2	-242	7	-702	76	-425	30	FGest-
FGE3	233	5	356	14	-4	0	FGest
FGE4	1413	33	398	3	519	6	FGest+
FGE5	-59	0	404	3	-1129	29	FGest++
CAF1	394	15	-387	19	-264	10	CTechSpor
CAF2	237	12	262	19	202	12	CDidaScient
CAF3	-73	1	-23	0	87	1	CExigeantEngagé
CAF4	1002	33	-275	3	-119	1	CAnalyseurReflexif
CAF5	-735	28	-119	1	368	10	CCréatif
CAF6	-344	13	402	22	-415	25	CPéda
CAF7	-391	8	-522	18	-439	14	CAnim
CAF8	-416	3	-1233	32	1402	45	CPassionné
ESP0	1139	64	-51	0	94	1	ESportif---
ESP1	-264	9	-93	1	-50	0	ESportif--
ESP2	-301	14	357	25	329	24	ESportif-
ESP3	456	31	-436	36	356	26	ESportif
ESP4	-452	14	-754	51	-572	32	ESportif+
ESP5	25	0	528	49	-451	39	ESportif++
EAN0	560	21	-587	29	-201	4	EAnim---
EAN1	451	27	274	13	343	22	EAnim--
EAN2	460	18	239	6	-5	0	EAnim-
EAN3	-369	17	-84	1	196	6	EAnim
EAN4	-135	4	51	1	-496	74	EAnim+
EAN5	-722	37	-320	9	742	54	EAnim++
EDI0	182	3	-421	19	-314	11	EDida---
EDI1	43	0	449	18	-182	3	EDida--
EDI2	8	0	-176	5	-293	14	EDida-
EDI3	236	11	16	0	-160	7	EDida
EDI4	-205	9	33	0	549	86	EDida+
EDI5	-709	9	611	8	-380	4	EDida++
EGE0	224	14	6	0	154	9	EGest---

EGE1	-332	21	-343	28	5	0	EGest--
EGE2	88	1	292	20	-213	12	EGest-
EGE3	433	6	401	7	-276	3	EGest
EGE4	-863	13	-457	5	345	3	EGest+
PAC0	-929	16	611	8	542	7	NRsiPaCoh
PAC1	-172	11	165	12	-43	1	PaCohTropdEcr
PAC2	700	49	-273	9	11	0	PaCohConcDiffMet
PAC3	100	2	-213	13	21	0	PaCohOrauxFormels
SEC1	397	57	-54	1	8	0	2ndaire+
SEC2	-408	53	62	2	22	0	2ndaire-
SEN1	-509	19	-202	4	178	3	Pa2daireTps--
SEN2	-581	24	604	33	95	1	Pa2daireCompDiff
SEN3	-839	13	-1165	31	-1222	37	Pa2daireTropAgé
SEN4	-499	27	201	6	-31	0	Pa2daireJeunesDiff
SEN5	415	3	491	5	-164	1	Pa2daireInstiEPSDiff
--------*-----*-----*-----*-----*-----*							
*	*	*1000*		*1000*		*1000*	
--------*-----*-----*-----*-----*-----*							
SUP.	F=1	CPF	F=2	CPF	F=3	CPF	
--------*-----*-----*-----*-----*-----*							
SEC0	-14	0	-282	2	-667	9	NRSEC
SEN0	372	57	-103	6	21	0	NRsiSEN
SEX1	166	4	-199	8	154	5	Femme
SEX2	-22	0	47	2	-42	1	Homme
NAI1	-118	1	46	0	-350	15	Né<1950
NAI2	-25	0	50	1	49	1	1950<Né<1959
NAI3	-109	2	67	1	35	0	1960<Né<1969
NAI4	298	15	-198	8	67	1	Né>1970
ANS1	177	7	29	0	75	2	A2daire<5
ANS2	-75	1	-344	31	29	0	5<A2daire<9
ANS3	-94	2	89	2	49	1	10<A2daire<19
ANS4	-136	1	609	32	-436	18	20<A2daire<29
ANS5	451	7	97	0	-30	0	A2daire>30

1.4. Les « Approbateurs » : PEM et CPF

1.4.1. Les « Approbateurs » : PEM

Nombre de PEM significatifs au seuil de 5% = 54

FEC0 = FPerfEcri---

FScient--	EScient	5<A2daire<
79.8	52.9	41.1

FEC1 = FPerfEcri--

CExigeantE
100.0

FEC2 = FPerfEcri-

Né>1970	5<AUniv<9	PratTerrai	FScient++
73.5	72.7	71.7	62.0

FEC3 = FPerEcri

Femme
45.1

FEC4 = FPerfEcri+

FScient---
59.8

FEC5 = FPerfEcri++

A2daire>30	FScient+
100.0	58.6

FDI1 = FDida--

EDida--	EScient++	CoPratAPSA
63.1	63.1	62.0

FDI3 = FDida
 EScient--
 41.4

FDI4 = FDida+
 Né>1970
 57.6

FDI5 = FDida++
 EScient---
 65.8

FSC0 = FScient---
 EScient--- FPerfEcri+ SelectEntF
 78.0 59.8 41.4

FSC1 = FScient--
 FPerfEcri-
 79.8

FSC2 = FScient-
 20<AUniv<2
 53.1

FSC3 = FScient
 5<A2daire< EPerfEcrit
 39.0 36.9

FSC4 = FScient+
 CAnalyseur FPerfEcri+
 100.0 58.6

FSC5 = FScient++
 CDidaScien EScient++ FPerfEcri-
 100.0 63.1 62.0

CAF1 = CTechSpor

EScient

57.3

CAF2 = CDidaScient

FScient++ EtuExplor

100.0 100.0

CAF3 = CExigeantEngage

FPerfEcri- A2daire<5

100.0 58.2

CAF4 = CAnalyseurReflexif

FScient+

100.0

CAF5 = CCréatif

Jury-

100.0

ETO1 = EtuPlaisir

PaCohOraux EDida

100.0 100.0

ETO3 = EtuExplor

EScient--- CDidaScien

100.0 100.0

ETO5 = EtuNvPost

EPerfEcrit

41.4

EEC1 = EPerfEcrit--

EDida++ NRJur

100.0 100.0

EEC3 = EPerfEcrit

PaCohTropd EScient---

100.0 62.2

EEC4 = EPerfEcrit+

EScient++

100.0

EEC5 = EPerfEcrit++

EScient EtuNvPost FScient

63.6 41.4 36.9

EDI0 = EDida---

RelThPrat+

75.9

EDI1 = EDida--

FDida-- 20<A2daire EScient++

63.1 44.6 44.6

EDI2 = EDida-

PratTerrai A2daire<5

59.6 58.2

EDI3 = EDida

EtuPlaisir

100.0

EDI5 = EDida++

EPerfEcrit NRJur

100.0 100.0

ESC0 = EScient---

EtuExplor FScient--- FDida++ EPerfEcrit

100.0 78.0 65.8 62.2

ESC1 = EScient--

FDida

41.4

ESC3 = EScient

EPerfEcrit CTechSpor FPerfEcri-

63.6 57.3 52.9

ESC5 = EScient++

EPerfEcrit FDida-- FScient++ EDida-- ConcoursDi

100.0 63.1 63.1 44.6 44.6

MFE1 = SelectEntFac

FScient---

41.4

MFE2 = RelThPrat++

EDida---

75.9

MFE3 = AnnéesForm++

20<A2daire

63.1

MFE4 = PratTerrain++

FPerfEcri- EDida-

71.7 59.6

MFE6 = ConcoursDiff

10<A2daire EScient++

100.0 44.6

MFE7 = CoPratAPSA++

FDida--

62.0

PAC1 = PaCohTropdEcrits

EPerfEcrit

100.0

PAC2 = PaCohConcDiffMet

Né>1970

55.9

PAC3 = PaCohOrauxFormels

EtuPlaisir

100.0

SEX1 = Femme

FPerEcri

45.1

NAI1 = Né<1950

AUniv>30

62.0

NAI2 = 1950<Né<1959

20<A2daire

100.0

NAI3 = 1960<Né<1969

10<AUniv<1

67.6

NAI4 = Né>1970

AUniv<5	FPerfEcri-	FDida+	PaCohConcD
100.0	73.5	57.6	55.9

JUR0 = NRJur

EPerfEcrit EDida++

100.0 100.0

JUR2 = Jury-

CCréatif

100.0

ANS1 = A2daire<5

CExigeantE EDida-

58.2 58.2

ANS2 = 5<A2daire<9

FPerfEcri- FScient

41.1 39.0

ANS3 = 10<A2daire<19

ConcoursDi

100.0

ANS4 = 20<A2daire<29

1950<Né<19 AnnéesForm EDida--

100.0 63.1 44.6

ANS5 = A2daire>30

FPerfEcri+

100.0

ANU1 = AUniv<5

Né>1970

100.0

ANU2 = 5<AUniv<9

FPerfEcri-

72.7

ANU3 = 10<AUniv<19

1960<Né<19

67.6

ANU4 = 20<AUniv<29

FScient-

53.1

ANU5 = AUniv>30

Né<1950

62.0

1.4.2. Les « Approbateurs » : CPF

*Analyse des correspondances**Le phi-deux est de : 1.112093***Facteur 1***Valeur propre = 0.182593**Pourcentage du total = 16.4***Facteur 2***Valeur propre = 0.152253**Pourcentage du total = 13.7***Facteur 3***Valeur propre = 0.103063**Pourcentage du total = 9.3**Coordonnées factorielles (F=) et contributions pour le facteur (CPF)**Modalités en colonne*

ACT.	F=1	CPF	F=2	CPF	F=3	CPF	
FEC0	-116	2	432	37	306	27	FPerfEcri---
FEC1	296	2	652	14	-527	14	FPerfEcri--
FEC2	127	1	-73	0	744	66	FPerfEcri-
FEC3	66	0	-343	14	-197	7	FPerEcri
FEC4	-793	59	-462	24	-294	14	FPerfEcri+
FEC5	644	44	-90	1	-352	24	FPerfEcri++
FDI1	825	27	-916	40	743	39	FDida--
FDI2	574	14	-304	5	-332	8	FDida-
FDI3	215	4	121	1	-571	48	FDida
FDI4	134	3	197	7	225	14	FDida+
FDI5	-420	41	23	0	-15	0	FDida++
FSC0	-896	65	-597	35	-253	9	FScient---
FSC1	-52	0	266	8	209	7	FScient--
FSC2	-32	0	506	24	-45	0	FScient-

FSC3	-86	1	300	19	92	3	FScient
FSC4	808	53	-442	19	-641	59	FScient+
FSC5	723	21	-931	41	1030	75	FScient++
CAF1	166	2	447	20	63	1	CTechSpor
CAF2	-10	0	-326	22	380	45	CDidaScient
CAF3	126	2	265	8	-351	21	CExigeantEngage
CAF4	1048	30	-714	17	-866	36	CAnalyseurReflexif
CAF5	-617	15	-422	9	-314	7	CCréatif
CAF6	-216	4	281	8	346	17	CPéda
CAF7	-201	2	-2	0	-747	39	CAnim
CAF8	-278	1	439	3	134	0	CPassionné
ETO1	1043	45	-255	3	-923	62	EtuPlaisir
ETO2	86	2	96	2	-19	0	EtuAugCo
ETO3	-1132	53	-642	20	100	1	EtuExplor
ETO4	-83	0	119	0	756	14	EtuReconn
ETO5	-104	2	215	11	66	1	EtuNvPost
EEC0	77	0	79	0	-268	7	EPerfEcrit---
EEC1	-471	6	427	6	534	14	EPerfEcrit--
EEC2	64	0	48	0	-243	7	EPerfEcrit-
EEC3	-789	59	-455	24	-331	18	EPerfEcrit
EEC4	588	32	-811	74	329	18	EPerfEcrit+
EEC5	107	2	449	52	86	3	EPerfEcrit++
EDI0	262	5	401	13	-244	7	EDida---
EDI1	-93	0	-1263	102	193	4	EDida--
EDI2	192	3	-42	0	556	52	EDida-
EDI3	273	12	168	6	-294	25	EDida
EDI4	-465	34	11	0	-8	0	EDida+
EDI5	-221	1	911	14	368	3	EDida++
ESC0	-763	79	-461	35	-148	5	EScient---
ESC1	360	11	364	13	-241	8	EScient--
ESC2	-231	5	358	14	142	3	EScient-
ESC3	67	1	439	28	203	9	EScient
ESC4	357	9	171	2	-302	11	EScient+
ESC5	1163	72	-1271	104	443	19	EScient++
MFE1	-628	31	-312	9	-150	3	SelectEntFac
MFE2	356	12	407	19	-412	29	RelThPrat++
MFE3	-809	27	-286	4	-152	2	AnnéesForm++

MFE4	35	0	151	4	396	45	PratTerrain++
MFE5	434	5	292	3	-394	8	NbEtudiants--
MFE6	423	10	-901	54	-276	7	ConcoursDiff
MFE7	334	8	71	0	331	13	CoPratAPSA++
PAC0	-482	3	100	0	721	13	NRsiPaCoh
PAC1	-341	33	-52	1	-69	2	PaCohTropdEcrits
PAC2	554	25	-113	1	187	5	PaCohConcDiffMet
PAC3	317	18	114	3	-24	0	PaCohOrauxFormels
--------*-----*-----*-----*-----*-----*							
*	*	*1000*		*1000*		*1000*	
--------*-----*-----*-----*-----*-----*							
SUP.	F=1	CPF	F=2	CPF	F=3	CPF	
--------*-----*-----*-----*-----*-----*							
ETO0	97	0	-583	20	334	10	NRsiEtud
MFE0	-619	9	302	3	-66	0	NRMFE
SEX1	-12	0	-314	14	131	4	Femme
SEX2	1	0	84	4	-34	1	Homme
NAI1	22	0	454	17	-297	11	Né<1950
NAI2	-167	6	-215	11	-87	3	1950<Né<1959
NAI3	-71	1	63	1	-125	4	1960<Né<1969
NAI4	310	13	6	0	433	45	Né>1970
JUR0	-221	1	911	14	368	3	NRJur
JUR1	86	3	-75	3	71	3	Jury+
JUR2	-171	5	76	1	-172	9	Jury-
ANS1	207	7	50	1	153	7	A2daire<5
ANS2	-220	8	203	8	170	8	5<A2daire<9
ANS3	160	4	-307	15	-257	16	10<A2daire<19
ANS4	-654	23	-273	5	-66	0	20<A2daire<29
ANS5	480	6	458	7	-519	13	A2daire>30
ANU1	373	7	-131	1	202	4	AUniv<5
ANU2	88	1	13	0	249	16	5<AUniv<9
ANU3	-154	6	-95	3	-185	15	10<AUniv<19
ANU4	148	1	180	3	148	3	20<AUniv<29
ANU5	-159	1	338	6	-266	5	AUniv>30

1.5. Les « Optimistes » : PEM et CPF

1.5.1. Les « Optimistes » : PEM

Nombre de PEM significatifs au seuil de 5% = 32

ETO0 = NRsiEtud

2ndaireEpr

69.9

ETO1 = EtuPlaisir

PaCohOraux Doctorat>2

100.0 62.0

MFE0 = NRMFE

Pa2daireJe

100.0

MFE3 = AnnéesForm++

20<A2daire

63.1

MFE6 = ConcoursDiff

10<A2daire 1990<Docto

100.0 44.6

CPM1 = CohProgMet+

Pa2daireCo CohRéalité PaCohTropd

100.0 100.0 86.3

CPM2 = CohProgMet-

PaCohConcD NRsiCohmét PaCohOraux

100.0 100.0 100.0

COH0 = NRsiCohmét

CohProgMet PaCohOraux

100.0 100.0

COH1 = CohRéalitéMet

CohProgMet Pa2daireCo PaCohTropd 1960<Né<19

100.0 100.0 81.4 37.9

PAC1 = PaCohTropdEcrits

CohProgMet CohRéalité

86.3 81.4

PAC2 = PaCohConcDiffMet

CohProgMet 2ndaire+ Né>1970

100.0 100.0 55.9

PAC3 = PaCohOrauxFormels

EtuPlaisir NRsiCohmét CohProgMet

100.0 100.0 100.0

SEC1 = 2ndaire+

NRsiSEN PaCohConcD 2ndaireEpr 2ndaireLie

100.0 100.0 100.0 100.0

SEC2 = 2ndaire-

NRsiSEC Pa2daireJe

100.0 100.0

SEO0 = NRsiSEC

2ndaire-

100.0

SEO1 = 2ndaireEpreuve

2ndaire+ NRsiEtud

100.0 69.9

SEO3 = 2ndaireLienFormIni/Terrai

2ndaire+

100.0

SEO4 = 2ndaireActuelmt

A2daire>30

100.0

SENO = NRsiSEN

2ndaire+

100.0

SEN2 = Pa2daireCompDiff

CohProgMet CohRéalité

100.0 100.0

SEN4 = Pa2daireJeunesDiff

2ndaire- NRMFE

100.0 100.0

NAI1 = Né<1950

1980<Docto AUniv>30

100.0 62.0

NAI2 = 1950<Né<1959

20<A2daire

100.0

NAI3 = 1960<Né<1969

10<AUniv<1 CohRéalité

67.6 37.9

NAI4 = Né>1970

AUniv<5 PaCohConcD

100.0 55.9

DOC3 = 1980<Doctorat<1989
Né<1950 AUniv>30
100.0 64.0

DOC4 = 1990<Doctorat<1999
ConcoursDi
44.6

DOC5 = Doctorat>2000
Jury- EtuPlaisir
70.7 62.0

JUR2 = Jury-
Doctorat>2
70.7

ANS3 = 10<A2daire<19
ConcoursDi
100.0

ANS4 = 20<A2daire<29
1950<Né<19 AnnéesForm
100.0 63.1

ANS5 = A2daire>30
2ndaireAct
100.0

ANU1 = AUniv<5
Né>1970
100.0

ANU3 = 10<AUniv<19
1960<Né<19
67.6

ANU5 = AUniv>30
1980<Docto Né<1950
64.0 62.0

1.5.2. Les « Optimistes » : CPF

*Analyse des correspondances**Le phi-deux est de : 1.140974***Facteur 1***Valeur propre = 0.283624**Pourcentage du total = 24.9***Facteur 2***Valeur propre = 0.177876**Pourcentage du total = 15.6***Facteur 3***Valeur propre = 0.116793**Pourcentage du total = 10.2**Coordonnées factorielles (F=) et contributions pour le facteur (CPF)**Modalités en colonne*

ACT.	F=1	CPF	F=2	CPF	F=3	CPF	
ETO1	1150	55	460	14	560	32	EtuPlaisir
ETO2	3	0	-214	17	363	76	EtuAugCo
ETO3	-812	26	-208	3	88	1	EtuExplor
ETO4	-979	16	571	9	65	0	EtuReconn
ETO5	179	6	268	22	-583	162	EtuNvPost
MFE1	-275	6	-119	2	-303	17	SelectEntFac
MFE2	786	61	60	1	335	27	RelThPrat++
MFE3	-1010	48	-154	2	500	28	AnnéesForm++
MFE4	-260	13	86	2	212	20	PratTerrain++
MFE5	265	2	-1476	111	256	5	NbEtudiants--
MFE6	354	7	804	61	2	0	ConcoursDiff
MFE7	532	19	-223	5	-1185	235	CoPratAPSA++
CPM1	-618	92	-194	14	-33	1	CohProgMet+
CPM2	623	118	179	16	100	7	CohProgMet-

COH1	-768	107	55	1	59	2	CohRéalitéMet
COH2	-85	0	-1229	83	-456	17	CohPolBud
PAC0	-1031	18	479	6	-106	0	NRsiPaCoh
PAC1	-496	75	-156	12	-155	18	PaCohTropdEcrits
PAC2	836	57	-604	47	194	7	PaCohConcDiffMet
PAC3	683	86	504	75	130	8	PaCohOrauxFormels
SEC1	331	34	-443	98	-24	0	2ndaire+
SEC2	-282	21	545	125	20	0	2ndaire-
SEO1	498	25	-486	38	120	4	2ndaireEpreuve
SEO2	329	1	-500	5	-2748	225	2ndaireMotiv
SEO3	243	7	-230	9	125	4	2ndaireLiForIn/Terra
SEO4	-121	0	-1337	91	179	2	2ndaireActuelmt
SEN1	-245	4	779	59	-13	0	Pa2daireTps--
SEN2	-1064	78	175	3	177	5	Pa2daireCompDiff
SEN3	-1074	14	18	0	1027	31	Pa2daireTropAgé
SEN4	75	0	647	56	-458	42	Pa2daireJeunesDiff
SEN5	349	2	719	12	784	22	Pa2daireInstiEPSDiff
------*---*---*---*---*---*---*---*							
*	*	*1000*		*1000*		*1000*	
------*---*---*---*---*---*---*---*							
SUP.	F=1	CPF	F=2	CPF	F=3	CPF	
------*---*---*---*---*---*---*---*							
ETO0	-205	2	-324	9	-175	4	NRsiEtud
MFE0	-125	0	607	13	-424	10	NRMFE
CPM0	-392	7	-84	0	-733	58	NRCohMét
COH0	445	74	97	6	-13	0	NRsiCohmét
SEC0	-568	3	-119	0	-785	15	NRSEC
SEO0	-161	9	381	77	-23	0	NRsiSEC
SEN0	326	37	-346	66	-21	0	NRsiSEN
SEX1	185	4	-114	3	98	3	Femme
SEX2	3	0	38	1	-46	2	Homme
NAI1	141	1	-164	3	404	28	Né<1950
NAI2	55	1	100	3	-157	12	1950<Né<1959
NAI3	-141	3	111	3	46	1	1960<Né<1969
NAI4	182	5	-161	6	-99	3	Né>1970
DOC0	-84	3	-125	10	-72	5	PaDoctorat
DOC3	209	2	181	2	414	16	1980<Doctorat<1989

DOC4	522	15	657	39	-235	8	1990<Doctorat<1999
DOC5	301	6	178	4	245	10	Doctorat>2000
JUR0	591	5	680	11	239	2	NRJur
JUR1	16	0	-118	9	-55	3	Jury+
JUR2	46	0	209	13	42	1	Jury-
ANS1	107	2	-30	0	-51	1	A2daire<5
ANS2	-13	0	-37	0	-2	0	5<A2daire<9
ANS3	282	12	435	44	181	12	10<A2daire<19
ANS4	-501	15	-91	1	-536	43	20<A2daire<29
ANS5	-121	0	-1337	91	179	2	A2daire>30
ANU1	320	6	-418	15	-562	41	AUniv<5
ANU2	-9	0	-132	4	-78	2	5<AUniv<9
ANU3	-31	0	60	2	58	2	10<AUniv<19
ANU4	80	0	469	25	228	9	20<AUniv<29
ANU5	281	3	-34	0	42	0	AUniv>30

1.6. Les « Indécis » : PEM et CPF

1.6.1. Les « Indécis » : PEM

Nombre de PEM significatifs au seuil de 5% = 87

FEC0 = FPerfEcri---

FScient--	FGest-	EScient	5<A2daire<
79.8	59.6	52.9	41.1

FEC1 = FPerfEcri--

ChgtInst
100.0

FEC2 = FPerfEcri-

FSpor--	Né>1970	5<AUniv<9	FScient++	EvolMet-	EAnim
75.2	73.5	72.7	62.0	51.8	51.8

FEC3 = FPerEcri

Femme
45.1

FEC4 = FPerfEcri+

FScient---
59.8

FEC5 = FPerfEcri++

A2daire>30	FAnim--	FScient+
100.0	68.9	58.6

FSP0 = FSpor---

EAnim--	EScient+
100.0	62.0

FSP1 = FSpor--

FPerfEcri- 5<AUniv<9

75.2 48.8

FSP4 = FSpot+

1980<Docto AUniv>30 FAnim Né<1950

64.0 64.0 62.0 62.0

FSP5 = FSpot++

EAnim---

70.7

FAN1 = FAnim--

FPerfEcri+

68.9

FAN2 = FAnim-

EScient+

73.5

FAN3 = FAnim

FSpot+ EPerfEcrit

62.0 51.8

FAN5 = FAnim++

EScient-

100.0

FDI1 = FDida--

EDida-- 1990<Docto EScient++

63.1 63.1 63.1

FDI3 = FDida

ChgtInst EScient--

58.6 41.4

FDI4 = FDida+

Né>1970 ESportif
57.6 52.9

FDI5 = FDida++

EScient---
65.8

FSC0 = FScient---

EScient--- FPerfEcri+ Nvxdiplome
78.0 59.8 53.1

FSC1 = FScient--

EGest FPerfEcri- EAnim+
100.0 79.8 58.2

FSC2 = FScient-

20<AUniv<2
53.1

FSC3 = FScient

5<A2daire< EPerfEcrit
39.0 36.9

FSC4 = FScient+

FPerfEcri+
58.6

FSC5 = FScient++

EScient++ FPerfEcri-
63.1 62.0

FGEO = FGest---

EPerfEcrit
59.6

FGE1 = FGest--

EDida+

60.6

FGE2 = FGest-

ESportif+ FPerfEcri-

69.9 59.6

EVL2 = EvolMet-

NRCaractEv Doctorat>2 FPerfEcri- EDida-

100.0 51.8 51.8 48.3

EVO0 = NRCaractEvolMet

EvolMet- EDida-

100.0 46.8

EVO2 = DAPSàDEPS

1950<Né<19 ESportif-- EPerfEcrit

100.0 68.9 44.6

EVO4 = MaîtContenus

EPerfEcrit ESportif++ EAnim+

100.0 75.2 70.7

EVO5 = ChgtInst

FPerfEcri- FDida

100.0 58.6

EVO6 = Nvxdiplomes

FScient---

53.1

EEC0 = EPerfEcrit---

DAPSàDEPS

44.6

EEC1 = EPerfEcrit--		
MaîtConten	EDida++	NRJur
100.0	100.0	100.0
EEC3 = EPerfEcrit		
EAnim++	EScient---	FAnim
69.9	62.2	51.8
EEC4 = EPerfEcrit+		
EScient++	FGest---	
100.0	59.6	
EEC5 = EPerfEcrit++		
EScient	FScient	
63.6	36.9	
ESP1 = ESportif--		
DAPSàDEPS	EGest-	
68.9	48.8	
ESP3 = ESportif		
AUniv<5	FDida+	Né>1970
68.0	52.9	41.2
ESP4 = ESportif+		
FGest-		
69.9		
ESP5 = ESportif++		
EGest	MaîtConten	20<A2daire
100.0	75.2	68.9
EAN0 = EAnim---		
FSpor++	EScient	Femme
70.7	68.0	68.0

EAN1 = EAnim--

FSpor---

100.0

EAN2 = EAnim-

EScient--

53.1

EAN3 = EAnim

EScient+ FPerfEcri-

51.8 51.8

EAN4 = EAnim+

MaîtConten FScient--

70.7 58.2

EAN5 = EAnim++

EDida+ EPerfEcrit

100.0 69.9

EDI1 = EDida--

FDida-- 1990<Docto 20<A2daire EScient++

63.1 44.6 44.6 44.6

EDI2 = EDida-

A2daire<5 EvolMet- NRCaractEv

58.2 48.3 46.8

EDI4 = EDida+

EAnim++ PaDoctorat FGest--

100.0 100.0 60.6

EDI5 = EDida++

EPerfEcrit NRJur

100.0 100.0

ESC0 = EScient---

FScient---	FDida++	EPerfEcrit
78.0	65.8	62.2

ESC1 = EScient--

EAnim-	FDida
53.1	41.4

ESC2 = EScient-

FAnim++
100.0

ESC3 = EScient

EAnim---	EPerfEcrit	FPerfEcri-
68.0	63.6	52.9

ESC4 = EScient+

FAnim-	FSpor---	EAnim
73.5	62.0	51.8

ESC5 = EScient++

EPerfEcrit	FDida--	FScient++	1990<Docto	EDida--
100.0	63.1	63.1	44.6	44.6

EGE1 = EGest--

5<A2daire<
48.6

EGE2 = EGest-

ESportif--
48.8

EGE3 = EGest

ESportif++	FScient--
100.0	100.0

SEX1 = Femme

EAnim---	FPerEcri
68.0	45.1

NAI1 = Né<1950

1980<Docto AUniv>30	FSport+
100.0	62.0
	62.0

NAI2 = 1950<Né<1959

20<A2daire DAPSàDEPS
100.0
100.0

NAI3 = 1960<Né<1969

10<AUniv<1
67.6

NAI4 = Né>1970

AUniv<5	FPerfEcri-	FDida+	ESportif
100.0	73.5	57.6	41.2

DOC0 = PaDoctorat

EDida+
100.0

DOC3 = 1980<Doctorat<1989

Né<1950	AUniv>30	FSport+
100.0	64.0	64.0

DOC4 = 1990<Doctorat<1999

FDida--	EDida--	EScient++
63.1	44.6	44.6

DOC5 = Doctorat>2000

Jury-	EvolMet-
70.7	51.8

JUR0 = NRJur

EPerfEcrit EDida++

100.0 100.0

JUR2 = Jury-

Doctorat>2

70.7

ANS1 = A2daire<5

EDida-

58.2

ANS2 = 5<A2daire<9

EGest-- FPerfEcri- FScient

48.6 41.1 39.0

ANS4 = 20<A2daire<29

1950<Né<19 ESportif++ EDida--

100.0 68.9 44.6

ANS5 = A2daire>30

FPerfEcri+

100.0

ANU1 = AUniv<5

Né>1970 ESportif

100.0 68.0

ANU2 = 5<AUniv<9

FPerfEcri- FSpor--

72.7 48.8

ANU3 = 10<AUniv<19

1960<Né<19

67.6

ANU4 = 20<AUniv<29

FScient-

53.1

ANU5 = AUniv>30

1980<Docto FSpport+

Né<1950

64.0

64.0

62.0

1.6.2. Les « Indécis » : CPF

Analyse des correspondances

Le phi-deux est de : 0.917600

Facteur 1

Valeur propre = 0.121643

Pourcentage du total = 13.3

Facteur 2

Valeur propre = 0.100892

Pourcentage du total = 11.0

Facteur 3

Valeur propre = 0.096673

Pourcentage du total = 10.5

Coordonnées factorielles (F=) et contributions pour le facteur (CPF)

Modalités en colonne

ACT.	F=1	CPF	F=2	CPF	F=3	CPF	
FEC0	531	49	424	37	279	17	FPerfEcri---
FEC1	35	0	344	4	-585	12	FPerfEcri--
FEC2	-295	6	-62	0	423	16	FPerfEcri-
FEC3	-363	13	-381	18	145	3	FPerEcri
FEC4	270	7	-650	51	-240	7	FPerfEcri+
FEC5	-554	35	226	7	-464	31	FPerfEcri++
FSP0	-782	26	81	0	178	2	FSpor---
FSP1	93	1	-316	14	167	4	FSpor--
FSP2	-230	10	-217	11	-68	1	FSpor-
FSP3	180	4	139	3	-191	5	FSpor
FSP4	303	4	404	9	269	4	FSpor+
FSP5	364	11	474	23	-54	0	FSpor++
FAN0	-386	13	-302	9	287	9	FAnim---
FAN1	-374	8	569	22	-319	7	FAnim--

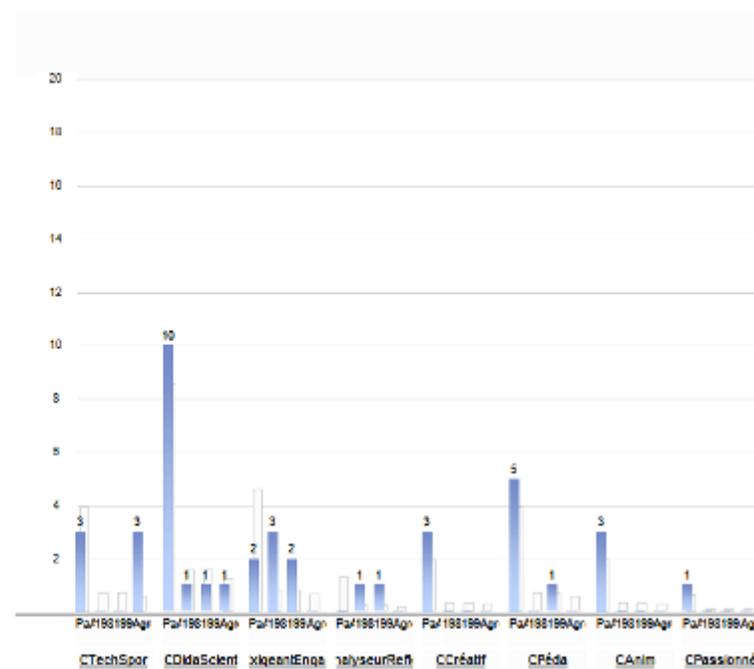
FAN2	57	0	-77	1	-196	7	FAnim-
FAN3	8	0	87	1	65	0	FAnim
FAN4	220	10	22	0	-78	2	FAnim+
FAN5	10	0	-174	1	1108	44	FAnim++
FDI1	-544	13	165	1	-194	2	FDida--
FDI2	-63	0	552	15	-366	7	FDida-
FDI3	-96	1	163	3	-790	68	FDida
FDI4	-175	5	110	3	308	21	FDida+
FDI5	260	17	-256	19	156	7	FDida++
FSC0	378	12	-727	55	-124	2	FScient---
FSC1	667	45	609	45	-45	0	FScient--
FSC2	-43	0	170	3	-3	0	FScient-
FSC3	-71	1	-111	3	295	20	FScient
FSC4	-631	34	202	4	-442	21	FScient+
FSC5	-697	21	-207	2	-63	0	FScient++
FGE0	-293	15	88	2	-419	38	FGest---
FGE1	-98	2	-404	42	54	1	FGest--
FGE2	376	14	431	22	596	45	FGest-
FGE3	453	15	163	2	-17	0	FGest
FGE4	-1123	18	447	3	503	5	FGest+
FGE5	1107	18	793	11	-447	4	FGest++
EVL1	91	4	-94	5	-106	7	EvolMet+
EVL2	-284	8	352	15	590	44	EvolMet-
EVO0	-388	17	396	22	437	27	NRCaractEvolMet
EVO1	-188	3	-166	2	-111	1	PublicDiff
EVO2	-171	2	-90	1	310	7	DAPSàDEPS
EVO3	82	1	-7	0	291	9	NouvelleOrgMet
EVO4	906	59	108	1	-272	7	MaitContenus
EVO5	-57	0	171	4	-345	17	ChgtInst
EVO6	13	0	-752	49	-364	12	Nvxdiplomes
EEC0	103	1	-175	2	475	16	EPerfEcrit---
EEC1	1296	48	269	3	-83	0	EPerfEcrit--
EEC2	228	4	129	1	-612	34	EPerfEcrit-
EEC3	351	12	-613	46	-68	1	EPerfEcrit
EEC4	-537	29	28	0	-412	21	EPerfEcrit+
EEC5	-185	8	229	15	288	24	EPerfEcrit++
ESPO	-906	35	294	4	58	0	ESportif---

ESP1	95	1	-190	5	110	2	ESportif--
ESP2	-135	2	-463	33	-51	0	ESportif-
ESP3	-260	9	185	5	260	11	ESportif
ESP4	183	2	469	15	437	14	ESportif+
ESP5	580	39	167	4	-590	50	ESportif++
EAN0	60	0	567	22	547	22	EAnim---
EAN1	-610	42	118	2	63	1	EAnim--
EAN2	-119	1	209	4	-568	29	EAnim-
EAN3	-211	4	-182	4	320	13	EAnim
EAN4	459	39	55	1	-290	20	EAnim+
EAN5	156	1	-911	58	408	12	EAnim++
EDI0	47	0	206	4	204	4	EDida---
EDI1	-96	1	-497	17	-740	40	EDida--
EDI2	51	0	418	21	138	2	EDida-
EDI3	-169	5	315	20	-98	2	EDida
EDI4	51	0	-475	47	175	7	EDida+
EDI5	1123	18	23	0	-6	0	EDida++
ESC0	422	26	-518	46	-52	0	EScient---
ESC1	70	0	465	23	-467	24	EScient--
ESC2	28	0	-246	7	397	20	EScient-
ESC3	142	3	433	29	142	3	EScient
ESC4	-484	17	-37	0	196	3	EScient+
ESC5	-959	52	112	1	-448	14	EScient++
EGE0	-340	27	1	0	-130	5	EGest---
EGE1	313	15	-18	0	426	36	EGest--
EGE2	-26	0	-29	0	-281	16	EGest-
EGE3	1132	37	518	9	-157	1	EGest
EGE4	-53	0	-481	4	735	10	EGest+
------*---*---*---*---*---*---*---*							
*	*	*1000*		*1000*		*1000*	
------*---*---*---*---*---*---*---*							
SUP.	F=1	CPF	F=2	CPF	F=3	CPF	
------*---*---*---*---*---*---*---*							
EVL0	-1176	18	729	9	-713	9	NREvolMet
SEX1	-123	2	-182	5	147	4	Femme
SEX2	32	0	53	2	-43	1	Homme
NAI1	167	2	104	1	-105	1	Né<1950

NAI2	84	1	-195	10	-44	1	1950<Né<1959
NAI3	-46	0	32	0	-21	0	1960<Né<1969
NAI4	-165	4	209	8	137	3	Né>1970
DOC0	25	0	-88	4	41	1	PaDoctorat
DOC3	591	15	127	1	102	1	1980<Doctorat<1989
DOC4	-312	5	79	0	-321	7	1990<Doctorat<1999
DOC5	-272	5	380	12	-57	0	Doctorat>2000
JUR0	1123	18	23	0	-6	0	NRJur
JUR1	-3	0	70	2	-52	1	Jury+
JUR2	-86	1	-144	5	105	3	Jury-
ANS1	-236	10	157	6	-1	0	A2daire<5
ANS2	236	10	53	1	290	18	5<A2daire<9
ANS3	-139	3	-235	9	-149	4	10<A2daire<19
ANS4	644	24	-155	2	-424	13	20<A2daire<29
ANS5	-523	8	161	1	-172	1	A2daire>30
ANU1	-307	5	199	3	-156	2	AUniv<5
ANU2	6	0	41	0	153	5	5<AUniv<9
ANU3	30	0	-79	2	21	0	10<AUniv<19
ANU4	66	0	23	0	-421	16	20<AUniv<29
ANU5	72	0	33	0	208	2	AUniv>30

CAF X AEX

	PaAgrégExt		900:AggrégExt:1905990:AggrégExt:1995		AgrégExt>2000		Total			
CTechSpor	11,1%	3	0,0%	0	0,0%	0	75,0%	3	14,6%	6
	0,2	50,0%	0,0%	0,0%	10,0	50,0%			100 %	
CDidaScient	37,0%	10	20,0%	1	20,0%	1	25,0%	1	31,7%	13
	0,2	76,9%	0,2	7,7%	0,2	7,7%	0,1	7,7%	100 %	
CExécantEnqage	7,4%	2	60,0%	3	40,0%	2	0,0%	0	17,1%	7
	1,5	28,6%	5,4	42,9%	1,5	28,6%	0,0%	0,0%	100 %	
CAnalysieurReflex	0,0%	0	20,0%	1	20,0%	1	0,0%	0	4,9%	2
	0,0%	2,3	50,0%	2,3	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100 %	
CCréatif	11,1%	3	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	7,3%	3
	0,5	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100 %	
CPéda	18,5%	5	0,0%	0	20,0%	1	0,0%	0	14,6%	6
	0,3	83,3%	0,0%	0,1	16,7%	0,0%	0,0%	0,0%	100 %	
CAnim	11,1%	3	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	7,3%	3
	0,5	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100 %	
CPassionné	3,7%	1	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	2,4%	1
	0,2	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100 %	
Total	100 %	27	100 %	5	100 %	5	100 %	4	100%	41
		65,9%		12,2%		12,2%		8,8%		100%

Non-réponses incluses - K² = 53,0 - prob. : 0.048 ☆☆☆

1.7. Tableau et figure n° 1 (CAF/AEX)

CAF X FAN

	FAnim--		FAnim-		FAnim		FAnim+		FAnim++		Total			
<u>CTechSpéc</u>	16,7%	1	50,0%	2	10,0%	1	40,0%	2	0,0%	0	0,0%	0	14,6%	6
	0,0	16,7%	3,4	33,3%	0,1	16,7%	2,2	33,3%	0,0%	0,0%			100 %	
<u>CDéaScient</u>	33,3%	2	0,0%	0	60,0%	6	20,0%	1	28,6%	4	0,0%	0	31,7%	13
	0,0	15,4%	0,0%	0,0%	2,5	46,2%	0,2	7,7%	0,0	30,6%	0,0%	0,0%	100 %	
<u>CExpéamEngage</u>	0,0%	0	0,0%	0	20,0%	2	0,0%	0	28,6%	4	50,0%	1	17,1%	7
	0,0%	0,0%	0,0%	0,1	28,6%	0,0%	1,1	57,1%	1,3	14,3%			100 %	
<u>CAnalysteReflexif</u>	16,7%	1	25,0%	1	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	4,9%	2
	1,7	50,0%	3,3	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%			100 %	
<u>CCréatif</u>	16,7%	1	0,0%	0	0,0%	0	20,0%	1	7,1%	1	0,0%	0	7,3%	3
	0,7	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1	33,3%	0,0	33,3%	0,0%	0,0%		100 %	
<u>CPéda</u>	0,0%	0	0,0%	0	70,0%	1	0,0%	0	34,7%	5	0,0%	0	14,6%	6
	0,0%	0,0%	0,0%	0,1	16,7%	0,0%	4,3	80,3%	0,0%	6,0%			100 %	
<u>CAnim</u>	16,7%	1	25,0%	1	0,0%	0	20,0%	1	0,0%	0	0,0%	0	7,3%	3
	0,7	33,3%	1,7	33,3%	0,0%	1,1	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%			100 %	
<u>CPassonné</u>	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	50,0%	1	2,4%	1
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	18,5	100,0%			100 %	
Total	100 %	6	100 %	4	100 %	10	100 %	5	100 %	14	100 %	2	100%	41
		14,6%		9,6%		24,4%		12,2%		34,1%		4,9%		100%

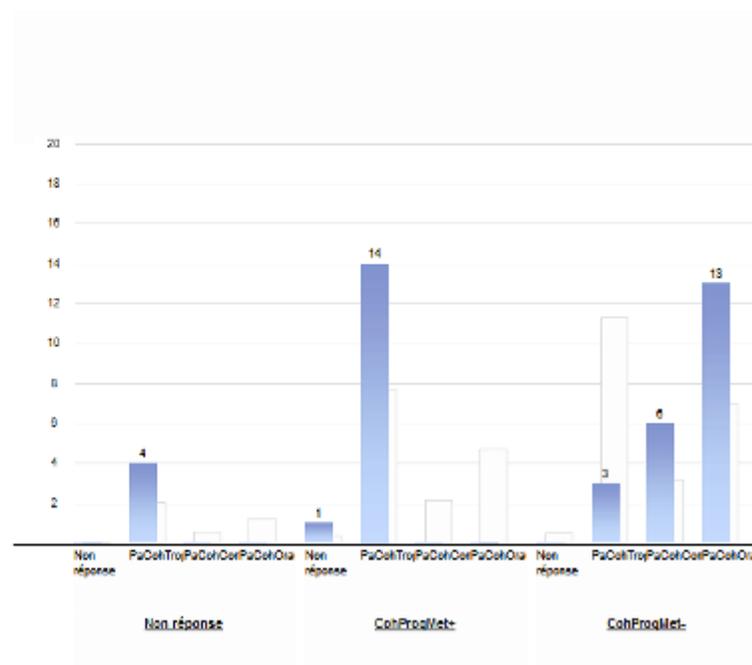
Non-réponses incluses - KhP = 59.1 - prob. : 0.007 :☆☆☆

1.8. Tableau n° 2 (CAF/FAN)

CPM X PAC

	Non réponse	PaCohTroyLorms	PaCohCocodiffMet	PaCohDrauxLorms	Total
Non réponse	0,0% 0	19,0% 4	0,0% 0	0,0% 0	9,8% 4
CohProgMet+	0,0% 1	66,7% 14	0,0% 0	0,0% 0	36,6% 15
CohProgMet-	1,1% 0	5,2% 3	93,3% 6	0,0% 13	53,7% 22
Total	100 % 1	100 % 21	100 % 5	100 % 13	100% 41

Non-réponses incluses - Kht² = 31,3 - prob.: 0,000 ☆☆☆



1.9. Tableau et figure n° 3 (CPM/PAC)

FEC X FSC

	L'Scient==		L'Scient=-		L'Scient=.		L'Scient		L'Scient+		L'Scient++		Total	
FPer/Eor==	0,0%	0	66,7%	6	50,0%	3	23,1%	3	0,0%	0	0,0%	0	29,3%	12
	0,0%	7,6	50,0%	0,9	25,0%	0,2	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100 %	
FPer/Eor=-	0,0%	0	0,0%	0	16,7%	1	7,7%	1	0,0%	0	0,0%	0	4,9%	2
	0,0%	0,0%	0,0%	1,7	50,0%	0,2	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100 %	
FPer/Eor=.	16,7%	1	0,0%	0	0,0%	0	15,4%	2	0,0%	0	66,7%	2	12,2%	5
	0,1	20,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1	40,0%	0,0%	0,0%	7,3	40,0%	40,0%	100 %	
FPer/Eor+	16,7%	1	0,0%	0	16,7%	1	15,4%	2	33,3%	2	33,3%	1	17,1%	7
	0,0	14,3%	0,0%	0,0	14,3%	0,0	28,6%	0,9	28,6%	0,5	14,3%	14,3%	100 %	
FPer/Eori+	66,7%	4	0,0%	0	0,0%	0	23,1%	3	0,0%	0	0,0%	0	17,1%	7
	8,6	57,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3	42,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100 %	
FPer/Eori++	0,0%	0	14,3%	1	16,7%	1	15,4%	2	66,7%	4	0,0%	0	19,5%	8
	0,0%	0,1	12,5%	0,0	12,5%	0,1	25,0%	6,8	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100 %	
Total	100 %	6	100 %	7	100 %	6	100 %	13	100 %	6	100 %	3	100%	41
	14,6%		17,1%		14,6%		31,7%		14,6%		7,3%		100%	

Non-réponses incluses - KtP = 50.0 - prob. : 0.002 : ☆☆☆

1.10. Tableau n° 4 (FEC/FSC)

FEC X FSP

	L'Scor==		L'Scor-		L'Scor.		L'Scor		L'Scor+		L'Scor++		Total	
FPer/Ecr==	0,0%	0	△ 12,5%	1	7,7%	1	*	50,0%	4	66,7%	2	△ 66,7%	4	29,3%
														100 %
FPer/Ecr-	0,0%	0	△ 0,0%	0	△ 8,3%	1	8,3%	1,2	33,3%	1,4	16,7%	2,9	33,3%	4,9%
														100 %
FPer/Ecr.	0,0%	0	△ 50,0%	4	△ 7,7%	1	0,0%	0	△ 0,0%	0	△ 0,0%	0	△ 12,2%	5
														100 %
FPer/Ecr	66,7%	2	△ 12,5%	1	30,8%	4	0,0%	0	0,0%	0	△ 0,0%	0	17,1%	7
														100 %
FPer/Ecr+	4,3	28,6%	0,1	14,3%	1,4	57,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	17,1%	7
														100 %
FPer/Ecr++	0,0%	0	△ 25,0%	2	75,4%	2	25,0%	2	0,0%	0	△ 16,7%	1	17,1%	7
														100 %
FPer/Ecr+++	33,3%	1	△ 0,0%	0	38,9%	5	*	25,0%	2	0,0%	0	△ 0,0%	0	18,9%
														100 %
Total	100 %	3	100 %	8	100 %	13	100 %	8	100 %	3	100 %	6	100%	41
														100%

Non-réponses incluses - KhP = 46,0 - prob. : 0,007 :☆☆☆

1.11. Tableau n° 5 (FEC /FSP)

FSC X ESC

	LScient==		LScient=-		LScient-		LScient		LScient+		LScient==		Total	
FScient==	80,0%	5	0,0%	0	14,3%	1	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	14,6%	6
	0,5	83,3%	0,0%	0,0	16,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100 %	
FScient=-	20,0%	2	50,0%	3	0,0%	0	22,2%	2	0,0%	0	0,0%	0	17,1%	7
	0,1	28,6%	3,8	42,9%	0,0%	0,0	28,6%	0,1	28,6%	0,0%	0,0%	0,0%	100 %	
FScient-	0,0%	0	16,7%	1	20,0%	2	22,2%	2	20,0%	1	0,0%	0	14,6%	6
	0,0%	0,0	16,7%	0,9	33,3%	0,4	33,3%	0,1	16,7%	0,0%	0,0%	0,0%	100 %	
FScient	20,0%	2	16,7%	1	37,1%	4	44,4%	4	40,0%	2	0,0%	0	31,7%	13
	0,4	15,4%	0,4	7,7%	1,4	30,8%	0,5	30,8%	0,1	15,4%	0,0%	0,0%	100 %	
FScient+	10,0%	1	16,7%	1	0,0%	0	11,1%	1	20,0%	1	0,0%	2	14,6%	6
	0,1	16,7%	0,0	16,7%	0,0%	0,0	0,1	16,7%	0,1	16,7%	3,4	33,3%	100 %	
FScient==	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	20,0%	1	0,0%	2	7,3%	3
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1	33,3%	10,0	66,7%	100 %		
Total	100 %	10	100 %	6	100 %	7	100 %	9	100 %	5	100 %	4	100%	41
	24,4%		14,6%		17,1%		22,0%		12,2%		9,8%		100%	

Non-réponses incluses - KtP = 44.5 - prob. : 0.008 :☆☆☆

1.12. Tableau n° 6 (FSC/ESC)

<i>N= % Ligne</i>	<i>A2daire<5</i>	<i>5<A2daire<9</i>	<i>10<A2daire<19</i>	<i>20<A2daire<29</i>	<i>A2daire>30</i>	<i>Total en ligne</i>
<i>Khi2 % Attrac</i>						
<i>CTechSpor</i>	<i>1 16.7</i> <i>0.4 -47.4</i>	<i>3 50.0</i> <i>0.9 29.3</i>	<i>1 16.7</i> <i>0.1 -31.7</i>	<i>0 0.0</i> <i>0.6 -100.0</i>	<i>1 16.7</i> <i>1.7 41.4</i>	<i>6 100</i> <i>3.8 14.6</i>
<i>CDidaScient</i>	<i>6 46.2</i> <i>0.9 21.2</i>	<i>3 23.1</i> <i>0.2 -21.2</i>	<i>2 15.4</i> <i>0.4 -36.9</i>	<i>2 15.4</i> <i>0.4 26.8</i>	<i>0 0.0</i> <i>0.6 -100.0</i>	<i>13 100</i> <i>2.5 31.7</i>
<i>CExigeantEngage</i>	<i>5 71.4</i> <i>3.5 58.2*</i>	<i>0 0.0</i> <i>2.0 -100.0</i>	<i>1 14.3</i> <i>0.3 -41.4</i>	<i>0 0.0</i> <i>0.7 -100.0</i>	<i>1 14.3</i> <i>1.3 39.7</i>	<i>7 100</i> <i>7.8 17.1</i>
<i>CAnalyseurReflexif</i>	<i>0 0.0</i> <i>0.6 -100.0</i>	<i>0 0.0</i> <i>0.6 -100.0</i>	<i>2 100.0</i> <i>4.7 100.0</i>	<i>0 0.0</i> <i>0.2 -100.0</i>	<i>0 0.0</i> <i>0.1 -100.0</i>	<i>2 100</i> <i>6.2 4.9</i>
<i>CCréatif</i>	<i>0 0.0</i> <i>1.0 -100.0</i>	<i>1 33.3</i> <i>0.0 5.7</i>	<i>2 66.7</i> <i>2.2 55.9</i>	<i>0 0.0</i> <i>0.3 -100.0</i>	<i>0 0.0</i> <i>0.1 -100.0</i>	<i>3 100</i> <i>3.6 7.3</i>
<i>CPéda</i>	<i>1 16.7</i> <i>0.4 -47.4</i>	<i>2 33.3</i> <i>0.0 5.7</i>	<i>1 16.7</i> <i>0.1 -31.7</i>	<i>2 33.3</i> <i>3.4 41.4</i>	<i>0 0.0</i> <i>0.3 -100.0</i>	<i>6 100</i> <i>4.3 14.6</i>
<i>CAnim</i>	<i>0 0.0</i> <i>1.0 -100.0</i>	<i>2 66.7</i> <i>1.4 52.9</i>	<i>1 33.3</i> <i>0.1 11.8</i>	<i>0 0.0</i> <i>0.3 -100.0</i>	<i>0 0.0</i> <i>0.1 -100.0</i>	<i>3 100</i> <i>2.9 7.3</i>
<i>CPassionné</i>	<i>0 0.0</i> <i>0.3 -100.0</i>	<i>1 100.0</i> <i>1.7 100.0</i>	<i>0 0.0</i> <i>0.2 -100.0</i>	<i>0 0.0</i> <i>0.1 -100.0</i>	<i>0 0.0</i> <i>0.0 -100.0</i>	<i>1 100</i> <i>2.4 2.4</i>
<i>Total en colonne</i>	<i>13 31.7</i> <i>8.0</i>	<i>12 29.3</i> <i>6.9</i>	<i>10 24.4</i> <i>8.2</i>	<i>4 9.8</i> <i>6.0</i>	<i>2 4.9</i> <i>4.3</i>	<i>41 100</i> <i>33.5 100</i>

1.13. Tableau n° 7 (CAF/ANS)

*Tableau croisé entre les modalités CAF (caractéristique du formateur)
et ANS (années passées dans l'enseignement secondaire)*

1.14. Tableau simplifié des codifications des modalités

Nous présentons ici le tableau simplifié des légendes et des codifications des modalités issues du questionnaire sur la formation des enseignants d'EPS.

Modalité	Légende
Les Variables Actives	
FEC 0 à 5	FEC5 : le formateur a toujours préféré cette caractéristique lors des comparaisons par paires FEC0 : le formateur n'a jamais préféré choisir la « performance aux écrits » comme caractéristique pertinente pour qualifier un bon Professeur d'EPS
FSP 0 à 5	Idem avec comme caractéristique : le « Sportif »
FAN 0 à 5	Idem avec comme caractéristique : l' « Animateur »
FDI 0 à 5	Idem avec comme caractéristique : le « Didacticien »
FSC 0 à 5	Idem avec comme caractéristique : le « Scientifique »
FGE 0 à 5	Idem avec comme caractéristique : le « Gestionnaire »
CAF 1 à 8	« CAF1 » : technicien et sportif « <i>CTechSpor</i> »
	« CAF2 » : didacticien et scientifique « <i>CDidaScient</i> »
	« CAF3 » : exigeant et engagé « <i>CExigeantEngage</i> »
	« CAF4 » : analyseur et réflexif « <i>CAnalyseurReflexif</i> »
	« CAF5 » : créatif « <i>CCréatif</i> »
	« CAF6 » : pédagogue « <i>CPéda</i> »

	« CAF7 » : animateur « <i>CAnim</i> »
	« CAF8 » : passionné « <i>CPassionné</i> »
EVL 0 à 2	Constatation d'une évolution de leur métier depuis qu'ils enseignent
	« EVL0 » pour les « non-réponses »
	« EVL1 » pour indiquer une évolution « <i>EvolMet+</i> »
	« EVL2 » pour indiquer l'absence d'évolution « <i>EvolMet-</i> »
EVO 0 à 6	Les raisons de cette évolution
	« EVO0 » : non-réponse
	« EVO1 » : public différent « <i>PublicDiff</i> »
	« EVO2 » : d'une didactique des APS à une didactique de l'EPS « <i>DAPSàDEPS</i> »
	« EVO3 » : nouvelle organisation du métier « <i>NouvelleOrgMet</i> »
	« EVO4 » : meilleure maîtrise des contenus « <i>MaîtContenus</i> »
	« EVO5 » : contexte institutionnel changeant « <i>ChgtInst</i> »
	« EVO6 » : nouveaux diplômes « <i>Nvxdiplomes</i> »
ETU 1 et 2	Reprise des études après le CAPEPS : OUI (ETU1) « <i>Etud+</i> » ; NON (ETU2) « <i>Etud-</i> »
ETO 0 à 5	Raisons justifiant la reprise des études
	« ETO0 » : non-réponse
	« ETO1 » : par plaisir « <i>EtuPlais</i> »
	« ETO2 » : pour approfondir ses connaissances « <i>EtuAugCo</i> »
	« ETO3 » : explorer de nouveaux champs « <i>EtuExplor</i> »
	« ETO4 » : par besoin de reconnaissance « <i>EtuReconn</i> »

	« ETO5 » : pour accéder à de nouveaux postes « <i>EtuNvPost</i> »
EEC 0 à 5	EEC5 : qualification du formateur comme étant « performant aux écrits » lorsqu'il était étudiant. EEC0 : qualification du formateur comme n'étant pas du tout « performant aux écrits » lorsqu'il était étudiant.
ESP 0 à 5	Idem avec comme caractéristique : le « Sportif »
EAN 0 à 5	Idem avec comme caractéristique : l' « animateur »
EDI 0 à 5	Idem avec comme caractéristique : le « Didacticien »
ESC 0 à 5	Idem avec comme caractéristique : le « Scientifique »
EGE 0 à 5	Idem avec comme caractéristique : le « Gestionnaire »
MFE 0 à 7	Conditions permettant d'avoir la meilleure formation possible des enseignants d'EPS
	« MFE0 » : non-réponse
	« MFE1 » : sélection à l'entrée « <i>SelectEntFac</i> »
	« MFE2 » : augmenter la relation théorie-pratique « <i>RelThPrat++</i> »
	« MFE3 » : augmenter le nombre d'années de formation « <i>AnnéesForm++</i> »
	« MFE4 » : augmenter les interventions sur le terrain de l'enseignement « <i>PratTerrain++</i> »
	« MFE5 » : diminuer le nombre d'étudiants à préparer « <i>NbEtudiants--</i> »
	« MFE6 » : changer le concours « <i>ConcoursDiff</i> »
	« MFE7 » : développer les connaissances théoriques concernant les APSA et la pratique de celles-ci « <i>CoPratAPSA++</i> »
CPM 0 à 2	Les attentes formulées par les programmes officiels du CAPEPS sont-elles en adéquation avec le métier de Professeur d'EPS
	« CPM0 » : non-réponse
	« CPM1 » : les contenus du programme sont en adéquation avec le métier « <i>CohProgMet+</i> »
	« CPM2 » : incohérence desdits programme avec le métier « <i>CohProgMet-</i> »

COH 0, 1, 2	Les raisons données par le formateur pour affirmer que les contenus du concours sont en cohérence avec le métier
	« COH0 » : non-réponse
	« COH1 » : le programme est cohérent avec le métier car il apporte une culture professionnelle réelle « <i>CohRéalitéMet</i> »
	« COH2 » : la réflexion est fondée au niveau politique et budgétaire « <i>CohPolBud</i> »
PAC 0 à 3	Les raisons données par le formateur pour infirmer que les contenus du concours sont en cohérence avec le métier
	« PAC0 » : non-réponse
	« PAC1 » : les Écrits prennent une place trop importante « <i>PaCohTropdEcrits</i> »
	« PAC2 » : le concours n'est pas en adéquation avec le métier « <i>PaCohConcDiffMet</i> »
	« PAC3 » : les épreuves orales du concours sont trop formelles et correspondent à un exercice de style plutôt qu'à une réalité de l'enseignement de l'EPS « <i>PaCohOrauxFormels</i> »
SEC 0 à 2	Reprise en main de classes du second degré par les formateurs
	« SEC0 » : non-réponse
	« SEC1 » : Oui « <i>2ndaire+</i> »
	« SEC2 » : Non « <i>2ndaire-</i> »
SEO 0 à 4	Les raisons qui motiveraient un formateur à prendre en charge des classes du second degré
	« SEO0 » : non-réponse
	« SEO1 » : se mettre à l'épreuve « <i>2ndaireEpreuve</i> »
	« SEO2 » : c'est motivant « <i>2ndaireMotiv</i> »
	« SEO3 » : cela assure le lien entre la formation initiale et le terrain qui est la base de la fonction de formateur « <i>2ndaireLienFormIni / Terrain</i> »
	« SEO4 » : formateur en poste actuellement dans le secondaire « <i>2ndaireActuelmt</i> »

SEN 0 à 5	Les raisons qui motiveraient un formateur à ne pas prendre en charge des classes du second degré
	« SEN0 » : non-réponse
	« SEN1 » : manque de temps « <i>Pa2daireTps--</i> »
	« SEC2 » : les compétences ne sont pas les mêmes entre l'enseignement universitaire et l'enseignement secondaire « <i>Pa2daireCompDiff</i> »
	« SEC3 » : le formateur a un âge trop avancé pour retourner dans le secondaire « <i>Pa2daireTropAgé</i> »
	« SEC4 » : les jeunes du secondaire sont trop difficiles « <i>Pa2daireJeunesDiff</i> »
	« SEC5 » : les formateurs ne trouvent plus d'intérêt dans le contenu actuel de l'EPS « <i>Pa2daireInstiEPSDiff</i> »
Les Variables Supplémentaires	
SEX 1 et 2	« SEX1 » : formateur de sexe féminin « <i>Féminin</i> »
	« SEX2 » : formateur de sexe masculin « <i>Homme</i> »
NAI 1 à 4	« NAI1 » : formateur né avant 1950 « <i>Né < 1950</i> »
	« NAI2 » : formateur né entre 1950 et 1959 « <i>1950 ≤ Né ≤ 1959</i> »
	« NAI3 » : formateur né entre 1960 et 1969 « <i>1960 ≤ Né ≤ 1969</i> »
	« NAI4 » : formateur né après 1970 « <i>Né ≥ 1970</i> »
CEX 0 à 5	« CEX0 » : le répondant ne possède pas le CAPEPS Externe « <i>PaCEX</i> »
	« CEX2 » : diplôme obtenu entre 1970 et 1979 « <i>1970 < CapepsExt < 1979</i> »

	« CEX3 » : diplôme obtenu le concours entre 1980 et 1989 « 1980 < <i>CapepsExt</i> < 1989 »
	« CEX4 » : diplôme obtenu entre 1990 et 1999 « 1990 < <i>CapepsExt</i> < 1999 »
	« CEX5 » : diplôme obtenu après 2000 « <i>CapepsExt</i> > 2000 »
CIN 0, 1, 4	« CIN0 » : le répondant ne possède pas le CAPEPS Interne « <i>PaCIN</i> »
	« CIN1 » : diplôme obtenu entre 1960 et 1969 « 1960 < <i>CapepsInt</i> < 1969 »
	« CIN4 » : diplôme obtenu entre 1990 et 1999 « 1990 < <i>CapepsInt</i> < 1999 »
AIN 0, 4, 5	« AIN0 » : le répondant ne possède pas l'Agrégation Interne « <i>PaAgrègInt</i> »
	« AIN4 » : diplôme obtenu entre 1990 et 1999 « 1990 < <i>AgrègInt</i> < 1999 »
	« AIN5 » : diplôme obtenu après 2000 « <i>AgrègInt</i> > 2000 »
AEX0,3,4,5	« AEX0 » : le répondant ne possède pas l'Agrégation Externe « <i>PaAgrègExt</i> »
	« AEX3 » : diplôme obtenu entre 1980 et 1989 « 1980 < <i>AgrègExt</i> < 1989 »
	« AEX4 » : diplôme obtenu entre 1990 et 1999 « 1990 < <i>AgrègExt</i> < 1999 »
	« AEX5 » : diplôme obtenu après 2000 « <i>AgrègExt</i> > 2000 »
DOC 0,3,4,5	« DOC0 » : le répondant ne possède pas de doctorat « <i>PaDoctorat</i> »
	« DOC3 » : diplôme obtenu entre 1980 et 1989 « 1980 < <i>Doctorat</i> < 1989 »
	« DOC4 » : diplôme obtenu entre 1990 et 1999 « 1990 < <i>Doctorat</i> < 1999 »
	« DOC5 » : diplôme obtenu après 2000 « <i>Doctorat</i> > 2000 »
HAB 0, 4, 5	« HAB0 » : le répondant ne possède pas une habilitation à diriger des recherches (HDR) « <i>PaHabRech</i> »
	« HAB4 » : diplôme obtenu entre 1990 et 1999 « 1990 < <i>HabRech</i> < 1999 »
	« HAB5 » : diplôme obtenu après 2000 « <i>Doctorat</i> > 2000 »
SPE 1 à 8	« SPE1 » : spécialiste des activités athlétiques « <i>SpéAthlé</i> »

	« SPE2 » : spécialiste des activités aquatiques « SpéAqua »
	« SPE3 » : spécialiste des activités de pleine nature « SpéAPPN »
	« SPE4 » : spécialiste des activités gymniques « SpéGym »
	« SPE5 » : spécialiste des activités artistiques « SpéArtist »
	« SPE6 » : spécialiste des sports collectifs « SpéSpCo »
	« SPE7 » : spécialiste des sports de combat « SpéComba »
	« SPE8 » : spécialiste des sports de raquette « SpéRaquette »
JUR 0, 1, 2	« JUR0 » : le formateur n'a jamais fait parti d'un jury pour les concours EPS (NRJUR) ; « JUR1 » OUI « Jury+ » ; « JUR2 » NON « Jury- »
ANS 1 à 5	Vécu dans l'enseignement secondaire (collège et lycée)
	« ANS1 » : vécu de moins de 5ans « A2daire < 5 »
	« ANS2 » : vécu entre 5 et 9ans « 5 < A2daire < 9 »
	« ANS3 » : vécu entre 10 et 19ans « 10 < A2daire < 19 »
	« ANS4 » : vécu entre 20 et 29ans « 20 < A2daire < 29 »
	« ANS5 » : vécu supérieur à 30ans « A2daire > 30 »
ANU 1 à 5	Vécu dans l'enseignement universitaire
	« ANU1 » : vécu de moins de 5ans « AUniv < 5 »
	« ANU2 » : vécu entre 5 et 9ans « 5 < AUniv < 9 »
	« ANU3 » : vécu entre 10 et 19ans « 10 < AUniv < 19 »
	« ANU4 » : vécu entre 20 et 29ans « 20 < AUniv < 29 »
	« ANU5 » : vécu supérieur à 30ans « AUniv > 30 »

1.15. Tableau des effets Condorcet chez les formateurs et les formateurs lorsqu'ils étaient étudiants

Tableau récapitulatif des effets Condorcet présents chez les formateurs et chez ces mêmes formateurs lorsqu'ils étaient étudiants.

Questionnaires	Sexe	Au stade Formateur							Au stade Étudiant						
		Occurrence des caractéristiques						Présence de l'effet Condorcet	Présence de l'effet Condorcet	Occurrence des caractéristiques					
		Performant Écrit	Didacticien	Animateur	Sportif	Scientifique	Gestionnaire			Performant Écrit	Didacticien	Animateur	Sportif	Scientifique	Gestionnaire
<i>EF n°1</i>	<i>M</i>	5	4	0	2	3	1			5	4	2	3	1	0
<i>EF n°2</i>	<i>M</i>	5	3	2	0	4	1			5	3	1	2	4	0
<i>EF n°3</i>	<i>M</i>	2	4	5	2	0	2	X		5	0	3	4	2	1
<i>EF n°4</i>	<i>M</i>	4	5	0	1	3	2		X	0	3	3	1	4	4
<i>EF n°5</i>	<i>F</i>	3	5	0	2	4	1		X	4	3	2	3	3	0
<i>EF n°6</i>	<i>M</i>	2	5	4	1	3	0			4	3	1	5	2	0
<i>EF n°7</i>	<i>M</i>	3	5	4	2	0	1			3	4	5	2	0	1
<i>EF n°8</i>	<i>M</i>	5	3	1	2	4	0			2	3	4	5	1	0
<i>EF n°9</i>	<i>F</i>	3	2	3	2	4	1	X	X	3	2	4	1	3	2

EF n°10	<i>F</i>	2	4	0	1	5	3			4	2	1	3	5	0
EF n°11	<i>M</i>	2	4	2	1	5	1	X	X	2	2	3	2	4	2
EF n°12	<i>M</i>	5	2	1	3	4	0			4	3	1	0	5	2
EF n°13	<i>M</i>	4	5	2	1	0	3			3	1	4	5	0	1
EF n°14	<i>M</i>	0	2	4	3	1	5			2	0	5	4	3	1
EF n°15	<i>M</i>	4	4	4	2	0	1	X	X	4	4	4	1	0	2
EF n°16	<i>M</i>	0	5	4	3	1	2			1	2	4	5	0	3
EF n°17	<i>F</i>	3	1	4	2	5	0			4	1	3	2	5	0
EF n°18	<i>F</i>	4	5	2	3	0	1		X	2	5	4	2	0	2
EF n°19	<i>M</i>	0	5	3	4	1	2			3	3	4	4	0	1
EF n°20	<i>M</i>	2	5	4	0	3	1			5	4	1	3	2	0
EF n°21	<i>F</i>	4	5	0	2	3	1			3	4	5	1	2	0
EF n°22	<i>M</i>	4	3	2	5	0	1			3	1	4	5	0	2
EF n°23	<i>M</i>	0	5	4	1	2	3		X	1	5	4	1	2	2
EF n°24	<i>M</i>	0	4	5	2	3	1			0	4	5	3	2	1
EF n°25	<i>M</i>	4	3	2	3	3	0	X	X	5	3	2	2	3	0
EF n°26	<i>M</i>	5	4	1	2	3	0		X	5	0	3	1	3	3
EF n°27	<i>M</i>	0	5	4	3	2	1			5	4	1	2	3	0
EF n°28	<i>M</i>	5	1	3	2	4	0			4	1	2	3	5	0
EF n°29	<i>M</i>	1	5	2	4	3	0			5	0	3	1	4	2
EF n°30	<i>F</i>	0	4	1	5	3	2		X	5	3	0	3	3	1

EF n°31	<i>M</i>	0	5	3	4	1	2		5	2	4	3	1	0
EF n°32	<i>M</i>	0	4	2	5	1	3		0	4	2	5	1	3
EF n°33	<i>M</i>	5	4	0	3	2	1		5	4	1	3	2	0
EF n°34	<i>M</i>	0	5	4	3	2	1	<i>X</i>	5	3	3	1	3	0
EF n°35	<i>M</i>	1	3	4	5	2	0	<i>X</i>	2	3	2	5	1	2
EF n°36	<i>M</i>	5	3	4	2	1	0	<i>X</i>	4	2	4	4	1	0
EF n°37	<i>M</i>	0	1	4	5	3	2		5	2	0	4	3	1
EF n°38	<i>F</i>	3	5	3	1	3	0	<i>X</i>	3	4	5	2	0	1
EF n°39	<i>M</i>	3	4	2	0	2	4	<i>X</i>	5	3	1	0	4	2
EF n°40	<i>M</i>	2	5	4	1	3	0		5	4	3	2	0	1
EF n°41	<i>F</i>	0	4	2	5	1	0	<i>X</i>	5	3	0	3	3	1

1.16. Tableau des données converties

Voici présenté ci-dessous, le tableau des données converties en numéros d'identification.

F	F	F	F	F	F	F	C	E	E	E	E	E	E	E	E	E	M	C	C	P	S	S	S	S	N	C	C	A	A	D	H	S	J	A	A	
O	E	S	A	D	S	G	A	V	V	T	T	E	S	A	D	S	G	F	P	O	A	E	E	E	E	A	E	I	I	E	O	A	P	U	N	N
R	C	P	N	I	C	E	F	L	O	U	O	C	P	N	I	C	E	E	M	H	C	C	O	N	X	I	X	N	N	X	C	B	E	R	S	U
1	5	2	0	4	3	1	1	1	6	1	5	5	3	2	4	1	0	7	1	2	1	1	3	0	2	4	4	0	0	5	0	0	1	1	2	1
2	5	0	2	3	4	1	3	1	3	1	2	5	2	1	3	4	0	5	1	2	1	1	4	0	2	1	2	0	4	0	0	0	2	1	5	3
3	2	2	5	4	0	2	3	2	0	1	5	5	4	3	0	2	1	2	2	0	3	2	0	1	2	4	4	0	0	4	0	0	1	2	1	3
4	4	1	0	5	3	2	5	1	2	1	5	0	1	3	3	4	4	6	2	0	3	2	0	1	2	2	3	0	4	0	0	0	3	2	3	2
5	3	2	0	5	4	1	4	1	2	1	2	0	0	0	0	0	2	2	0	2	1	0	0	1	2	3	0	0	4	0	0	3	1	3	2	
6	2	1	4	5	3	0	6	1	4	1	4	4	5	1	3	2	0	4	1	1	1	2	0	1	2	4	4	0	0	4	5	0	6	2	2	2
7	3	2	4	5	0	1	3	1	6	1	5	3	2	5	4	0	1	6	1	1	1	2	0	4	2	3	3	0	0	3	0	0	8	1	3	3
8	5	2	1	3	4	0	7	1	5	1	1	2	5	4	3	1	0	2	2	0	3	1	1	0	2	3	3	0	4	0	5	0	6	2	3	3
9	3	2	3	2	4	1	1	2	0	1	5	3	1	4	2	3	2	1	1	0	1	0	0	0	1	4	5	0	0	5	5	0	1	1	1	1
10	2	1	0	4	5	3	2	2	0	1	2	4	3	1	2	5	0	4	2	0	2	1	1	0	1	4	4	0	0	5	0	0	4	1	1	2
11	2	1	2	4	5	1	2	1	1	2	0	2	2	3	2	4	2	4	1	1	1	2	0	1	2	4	4	0	0	0	0	0	7	1	1	2
12	5	3	1	2	4	0	4	0	0	1	1	4	0	1	3	5	2	6	2	0	3	2	0	0	2	2	3	0	0	3	4	4	3	1	3	3
13	4	1	2	5	0	3	2	1	4	1	3	3	5	4	1	0	2	3	1	1	1	2	0	2	2	2	2	0	4	0	0	0	7	1	4	3
14	0	3	4	2	1	5	6	1	4	1	5	2	5	4	0	3	1	7	0	0	1	1	2	0	2	2	2	0	4	0	0	0	6	1	4	2
15	4	2	4	4	0	1	5	1	1	2	0	4	1	4	4	0	2	1	1	1	1	1	1	0	2	2	0	4	0	0	0	6	2	3	2	

16	0	3	4	5	1	2	2	1	4	1	3	1	5	4	2	0	3	4	2	0	1	1	0	0	2	2	3	0	0	0	0	0	2	1	1	3	
17	3	2	4	1	5	0	2	1	6	1	2	4	2	3	1	5	0	6	2	0	3	1	3	0	1	2	2	0	0	3	4	5	2	1	3	4	
18	4	3	2	5	0	1	2	1	6	1	3	2	2	4	4	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	3	4	0	4	0	0	0	0	5	1	2	3
19	0	4	3	5	1	2	7	1	1	1	2	3	4	4	3	0	1	3	0	0	1	2	0	3	2	1	2	0	0	0	3	0	4	1	2	5	
20	3	0	4	5	3	1	3	1	5	1	5	5	3	1	4	2	0	7	2	0	3	1	0	0	2	2	2	0	0	3	0	0	6	1	1	5	
21	4	2	0	5	3	1	7	1	5	1	2	3	1	5	4	2	0	0	2	0	1	2	0	4	1	2	2	0	0	0	0	0	5	2	2	3	
22	4	5	2	3	0	1	6	1	6	1	5	3	5	4	1	0	2	1	2	0	1	2	0	4	2	2	2	0	0	0	4	0	1	2	4	3	
23	0	1	4	5	2	3	6	1	4	1	2	1	1	4	5	2	2	2	2	0	3	2	0	4	2	1	0	1	0	0	3	5	2	0	3	4	
24	0	2	5	4	3	1	8	1	3	1	2	0	3	5	4	2	1	1	2	0	3	2	0	0	2	2	2	0	0	0	0	0	6	1	2	3	
25	4	3	2	3	3	0	1	1	5	1	2	5	2	2	3	3	0	4	2	0	3	2	0	5	2	1	2	0	4	0	0	0	2	1	3	4	
26	5	2	1	4	3	0	1	1	2	1	2	5	1	4	0	3	2	2	1	0	1	1	4	0	2	2	2	0	5	0	0	0	7	2	5	2	
27	0	3	4	5	2	1	6	1	3	1	5	5	2	1	4	3	0	0	0	0	1	2	0	4	2	2	3	0	0	0	0	0	6	2	1	4	
28	5	2	3	1	4	0	2	1	1	2	0	4	3	2	1	5	0	7	2	0	2	1	1	0	2	4	4	0	0	4	0	0	6	1	1	1	
29	1	4	2	5	3	0	3	1	5	1	5	5	1	3	0	4	2	2	2	0	2	1	0	0	2	1	2	0	0	3	3	4	3	1	1	5	
30	0	5	1	4	3	2	1	1	3	1	5	5	3	0	3	3	1	4	2	0	2	1	3	0	1	4	4	0	0	5	0	0	6	1	2	2	
31	0	4	3	5	1	2	1	2	0	1	2	5	3	4	2	1	0	4	2	0	3	1	3	0	2	3	4	0	0	0	5	0	7	2	2	3	
32	0	5	2	4	1	3	2	1	3	1	2	0	5	2	4	1	3	5	2	0	2	1	1	0	2	4	4	0	5	0	0	0	6	1	2	2	
33	5	3	0	4	2	1	2	1	1	2	0	5	3	1	4	2	0	1	1	1	1	1	1	0	2	3	4	0	0	0	0	0	2	2	1	3	
34	0	3	4	5	2	1	2	1	2	1	2	5	1	3	3	3	0	3	1	1	1	1	3	0	2	2	3	0	4	0	0	0	1	1	4	3	
35	1	5	4	3	2	0	3	1	5	1	2	2	5	2	3	1	2	4	1	1	1	2	0	2	2	3	0	4	0	0	0	0	6	1	1	4	
36	5	2	4	3	1	0	3	1	5	1	2	4	4	4	2	1	0	4	1	1	1	1	3	0	2	3	3	0	0	4	0	0	8	1	1	3	

37	0	5	4	1	3	2	6	2	0	1	5	5	4	0	2	3	1	7	2	0	3	2	0	4	2	3	0	4	4	0	4	0	6	1	2	3
38	3	1	3	5	3	0	5	1	3	1	2	3	2	5	4	0	1	4	1	1	1	2	0	2	1	3	2	0	0	0	0	0	5	2	2	3
39	3	0	2	4	2	4	2	2	0	1	1	5	0	1	3	4	2	2	2	0	3	1	3	0	2	3	4	0	4	0	5	0	2	2	1	3
40	2	1	4	5	3	0	2	2	0	1	5	5	2	3	4	0	1	4	1	1	0	2	0	2	2	3	4	0	5	0	0	0	6	1	3	2
41	0	5	2	4	1	3	2	1	5	1	5	5	3	0	3	3	1	4	2	0	3	1	1	0	1	4	5	0	0	0	0	0	5	1	2	1

1.17. Suites horizontales et construction d'un tableau de Burt

Voici présenté ci-dessous, l'organisation d'une partie des suites horizontales de numéros d'identification à partir desquelles est 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), permettant ensuite de calculer les vecteurs factoriels.

Les répondants	Suite horizontale des numéros d'identification
Répondant n° 1	520431116155324107121130244005001121
Répondant n° 2	502341313125213405121140212040002153
Répondant n° 3	225402320155430212203201244004001213

Répondant n° 4	410532512150133446203201223040003232
Répondant n° 5	320541412120000002202100123004003132
Répondant n° 39	302424220115013422203130234040502213
Répondant n° 40	214530220155234014110202234050006132
Répondant n° 41	052413215155303314203110145000005121

1.18. Tableau indiquant la répartition des choix binaires chez les quarante et un formateurs interrogés

Choix binaires	Nombre d'occurrences	Pourcentage correspondant
Performant aux écrits > didacticien	12	29 %
Didacticien > performant aux écrits	29	71 %
Performant aux écrits > sportif	26	63 %
Sportif > performant aux écrits	15	37 %
Performant aux écrits > animateur	17	41 %
Animateur > performant aux écrits	24	59 %
Performant aux écrits > scientifique	18	44 %
Scientifique > performant aux écrits	23	56 %
Performant aux écrits > gestionnaire	26	63 %
Gestionnaire > performant aux écrits	15	37 %
Didacticien > sportif	29	71 %
Sportif > didacticien	12	29 %
Didacticien > animateur	32	78 %
Animateur > didacticien	9	22 %
Didacticien > scientifique	32	78 %
Scientifique > didacticien	9	22 %
Didacticien > gestionnaire	38	93 %
Gestionnaire > didacticien	3	7 %
Sportif > animateur	20	49 %
Animateur > sportif	21	51 %
Sportif > scientifique	20	49 %
Scientifique > sportif	21	51 %
Sportif > gestionnaire	33	80 %
Gestionnaire > sportif	8	20 %
Animateur > scientifique	24	59 %

Scientifique > animateur	17	41 %
Animateur > gestionnaire	27	66 %
Gestionnaire > animateur	14	34 %
Scientifique > gestionnaire	28	68 %
Gestionnaire > scientifique	13	32 %

1.19. Tableau des tris à plat

Voici présenté ci-dessous, le tableau récapitulatif des tris à plat.

FEC				
Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	FPerfEcri---	12	29,27%	
1	FPerfEcri--	2	4,88%	
2	FPerfEcri-	5	12,20%	
3	FPerEcri	7	17,07%	
4	FPerfEcri+	7	17,07%	
5	FPerfEcri++	8	19,51%	
Total		41	100%	
FSP				
Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	FSpor---	3	7,32%	
1	FSpor--	8	19,51%	
2	FSpor-	13	31,71%	
3	FSpor	8	19,51%	
4	FSpor+	3	7,32%	
5	FSpor++	6	14,63%	
Total		41	100%	
FAN				
Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	FAnim---	6	14,63%	
1	FAnim--	4	9,76%	
2	FAnim-	10	24,39%	
3	FAnim	5	12,20%	
4	FAnim+	14	34,15%	
5	FAnim++	2	4,88%	
Total		41	100%	

FDI

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
1	FDida--	3	7,32%	
2	FDida-	3	7,32%	
3	FDida	6	14,63%	
4	FDida+	12	29,27%	
5	FDida++	17	41,46%	
Total		41	100%	

FSC

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	FScient---	6	14,63%	
1	FScient--	7	17,07%	
2	FScient-	6	14,63%	
3	FScient	13	31,71%	
4	FScient+	6	14,63%	
5	FScient++	3	7,32%	
Total		41	100%	

FGE

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	FGest---	12	29,27%	
1	FGest--	15	36,59%	
2	FGest-	7	17,07%	
3	FGest	5	12,20%	
4	FGest+	1	2,44%	
5	FGest++	1	2,44%	
Total		41	100%	

CAF

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
1	CTechSpor	6	14,63%	
2	CDidaScient	13	31,71%	
3	CExigeantEngage	7	17,07%	
4	CAnalyseurReflexif	2	4,88%	
5	CCréatif	3	7,32%	
6	CPéda	6	14,63%	
7	CAnim	3	7,32%	
8	CPassionné	1	2,44%	
Total		41	100%	

EVL

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	Non réponse	1	2,44%	
1	EvolMet+	33	80,49%	
2	EvolMet-	7	17,07%	
Total		41	100%	

EVO

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	Non réponse	8	19,51%	
1	PublicDiff	5	12,20%	
2	DAPSàDEPS	4	9,76%	
3	NouvelleOrgMet	6	14,63%	
4	MaîtContenus	5	12,20%	
5	ChgtInst	8	19,51%	
6	Nvxdiplomes	5	12,20%	
Total		41	100%	

ETU

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
1	Etud+	37	90,24%	
2	Etud-	4	9,76%	
Total		41	100%	

ETO

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	Non réponse	4	9,76%	
1	EtuPlais	3	7,32%	
2	EtuAugCo	16	39,02%	
3	EtuExplor	3	7,32%	
4	EtuReconn	1	2,44%	
5	EtuNvPost	14	34,15%	
Total		41	100%	

EEC

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	EPerfEcrit--	4	9,76%	
1	EPerfEcrit--	2	4,88%	
2	EPerfEcrit-	5	12,20%	
3	EPerfEcrit	7	17,07%	
4	EPerfEcrit+	7	17,07%	
5	EPerfEcrit++	16	39,02%	
Total		41	100%	

ESP

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	ESportif--	3	7,32%	
1	ESportif--	8	19,51%	
2	ESportif-	9	21,95%	
3	ESportif	9	21,95%	
4	ESportif+	4	9,76%	
5	ESportif++	8	19,51%	
Total		41	100%	

EAN

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	EAnim---	4	9,76%	
1	EAnim--	8	19,51%	
2	EAnim-	5	12,20%	
3	EAnim	7	17,07%	
4	EAnim+	13	31,71%	
5	EAnim++	4	9,76%	
Total		41	100%	

EDI

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	EDida---	5	12,20%	
1	EDida--	4	9,76%	
2	EDida-	7	17,07%	
3	EDida	12	29,27%	
4	EDida+	12	29,27%	
5	EDida++	1	2,44%	
Total		41	100%	

ESC

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	EScient---	10	24,39%	
1	EScient--	6	14,63%	
2	EScient-	7	17,07%	
3	EScient	9	21,95%	
4	EScient+	5	12,20%	
5	EScient++	4	9,76%	
Total		41	100%	

EGE

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	EGest---	16	39,02%	
1	EGest--	11	26,83%	
2	EGest-	11	26,83%	
3	EGest	2	4,88%	
4	EGest+	1	2,44%	
Total		41	100%	

MFE

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	Non réponse	2	4,88%	
1	SelectEntFac	6	14,63%	
2	RelThPrat++	7	17,07%	
3	AnnéesForm++	3	7,32%	
4	PratTerrain++	12	29,27%	
5	NbEtudiants--	2	4,88%	
6	ConcoursDiff	4	9,76%	
7	CoPratAPSA++	5	12,20%	
Total		41	100%	

CPM

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	Non réponse	4	9,76%	
1	CohProgMet+	15	36,59%	
2	CohProgMet-	22	53,66%	
Total		41	100%	

COH

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	Non réponse	28	68,29%	
1	CohRéalitéMet	11	26,83%	
2	CohPolBud	2	4,88%	
Total		41	100%	

PAC

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	Non réponse	1	2,44%	
1	PaCohTropdEcrits	21	51,22%	
2	PaCohConcDiffMet	6	14,63%	
3	PaCohOrauxFormels	13	31,71%	
Total		41	100%	

SEC

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	Non réponse	1	2,44%	
1	2ndaire+	22	53,66%	
2	2ndaire-	18	43,90%	
Total		41	100%	

SEO

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	Non réponse	24	58,54%	
1	2ndaireEpreuve	7	17,07%	
2	2ndaireMotiv	1	2,44%	
3	2ndaireLienFormIni/Ter rain	7	17,07%	
4	2ndaireActuelmt	2	4,88%	
Total		41	100%	

SEN

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	Non réponse	25	60,98%	
1	Pa2daireTps--	4	9,76%	
2	Pa2daireCompDiff	4	9,76%	
3	Pa2daireTropAgé	1	2,44%	
4	Pa2daireJeunesDiff	6	14,63%	
5	Pa2daireInstiEPSDiff	1	2,44%	
Total		41	100%	

SEX

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
1	Femme	9	21,95%	
2	Homme	32	78,05%	
Total		41	100%	

NAI

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
1	Né<1950	5	12,20%	
2	1950<Né<1959	15	36,59%	
3	1960<Né<1969	11	26,83%	
4	Né>1970	10	24,39%	
Total		41	100%	

CEX

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	PaCapepsExt	4	9,76%	
2	1970<CapepsExt<1979	13	31,71%	
3	1980<CapepsExt<1989	9	21,95%	
4	1990<CapepsExt<1999	13	31,71%	
5	CapepsExt>2000	2	4,88%	
Total		41	100%	

CIN

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	PaCIN	37	90,24%	
1	1960<CapepsInt<1969	1	2,44%	
4	1990<CapepsInt<1999	3	7,32%	
Total		41	100%	

AIN

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	PAgrègInt	28	68,29%	
4	1990<AgrègInt<1999	10	24,39%	
5	AgrègInt>2000	3	7,32%	
Total		41	100%	

AEX

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	PaAgrègExt	27	65,85%	
3	1980<AgrègExt<1989	5	12,20%	
4	1990<AgrègExt<1999	5	12,20%	
5	AgrègExt>2000	4	9,76%	
Total		41	100%	

DOC

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	PaDoctorat	29	70,73%	
3	1980<Doctorat<1989	3	7,32%	
4	1990<Doctorat<1999	4	9,76%	
5	Doctorat>2000	5	12,20%	
Total		41	100%	

HAB

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	PaHabRech	37	90,24%	
4	1990<HabRech<1999	2	4,88%	
5	HabRech>2000	2	4,88%	
Total		41	100%	

SPE

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
1	SpéAthlé	5	12,20%	
2	SpéAqua	7	17,07%	
3	SpéAPPN	4	9,76%	
4	SpéGym	2	4,88%	
5	SpéArtist	4	9,76%	
6	SpéSpCo	13	31,71%	
7	SpéComba	4	9,76%	
8	SpéRaquette	2	4,88%	
Total		41	100%	

JUR

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
0	NRJur	1	2,44%	
1	Jury+	27	65,85%	
2	Jury-	13	31,71%	
Total		41	100%	

ANS

Modalités	Nom long	Effectifs	%	
1	A2daire<5	13	31,71%	
2	5<A2daire<9	12	29,27%	
3	10<A2daire<19	10	24,39%	
4	20<A2daire<29	4	9,76%	
5	A2daire>30	2	4,88%	
Total		41	100%	

ANU				
Modalités	Nom long	Effectifs	%	
1	AUniv<5	4	9,76%	
2	5<AUniv<9	11	26,83%	
3	10<AUniv<19	18	43,90%	
4	20<AUniv<29	5	12,20%	
5	AUniv>30	3	7,32%	
Total		41	100%	

1.20. Grille pour les entretiens semi-directifs

Grille d'entretien pour les enseignants-formateurs STAPS

Ce questionnaire vise à recueillir les données nécessaires à une recherche portant sur les conceptions des enseignants-formateurs au sujet des formations en master CAPEPS. Le traitement des données est anonyme. Vos noms et coordonnées (facultatifs) peuvent servir à vous recontacter pour la suite de la recherche.

Merci pour l'intérêt accordé à cette recherche et le temps consacré à répondre aux questions.

Rubrique n° 1 : Informations concernant l'interviewé.

1. Nom et prénom (facultatif) :
2. Coordonnées (pour un éventuel contact ultérieur) :
3. Année de naissance :
4. Statut professionnel actuel (grade, diplôme ?) :
 - Intitulé :
 - Année d'obtention :
 - Autres qualifications (préciser les années) :

Année du premier emploi : Lequel :

- Année du début d'intervention, dans la formation CAPEPS :
- Différents lieux d'exercices préparation CAPEPS et années :
- Vous intervenez dans quels domaines (entourez les flèches correspondantes)
 - Ecrit 1
 - Ecrit 2
 - Oral n° 1
 - Oral n° 2

Vous intervenez sous forme de (entourer les flèches correspondantes) :

- Cours Magistraux
- Travaux Dirigés
- Enseignement des activités physiques et sportives

10. Autres informations susceptibles d'éclairer votre parcours et qualifications professionnelles :

Rubrique n° 2 : Questions sur la préparation CAPEPS.

1. Conceptions sur le curriculum formel (prescriptions officielles)

→ Quelles sont les attentes formulées par les programmes officiels du CAPEPS vis-à-vis des masters première et deuxième année ?

→ Pensez-vous que ces attentes sont en adéquation avec la réalité du métier ? Pourquoi ?

→ Quelles sont à votre avis les attentes que l'on devrait avoir vis-à-vis de ces étudiants (futurs Professeurs d'EPS) ?

2. Conception personnelle sur le cursus de formation

→ Pensez-vous qu'il existe un lien de continuité entre la formation en entre le master première et deuxième année ?

→ Que pensez-vous des cours théoriques : préparent - ils au concours ou au métier ? Quels sont les indicateurs qui vous permettent de répondre cela ?

→ Entre pratiques sportives et cours théoriques, lesquels sont, selon vous, plus en rapport avec le métier dans le cadre de la formation ? Pourquoi ?

3. Conception sur les stratégies de préparation des étudiants

→ Pensez-vous que les étudiants font un lien entre les cours théoriques et leurs pratiques professionnelles (ou les considèrent-ils plutôt comme des outils pour préparer le concours) ?

→ Quels sont les éléments qui justifient votre réponse (**quels indicateurs** vous permettent de répondre cela) ?

→ Selon vous, les étudiants font-ils plus facilement le lien entre les APSA qu'on leur enseigne et leur métier ou plutôt entre les cours théoriques et le métier ?

→ Quels sont les éléments qui justifient votre réponse (**quels indicateurs** vous permettent de répondre cela) ?

4. Concernant vos stratégies d'intervention

→ Dispensez-vous les cours théoriques de façon à les inscrire dans la préparation au concours ou plutôt dans la pratique professionnelle future de l'enseignant d'EPS ? (Préciser s'il y a des particularités selon les interventions dans les épreuves écrites ou orales).

→ Quelles stratégies adoptez-vous dans ce sens ?

5. Quelles sont vos autres réflexions sur la formation des étudiants en master première et deuxième année et leurs rapports aux savoirs théoriques ou aux APSA ?

LE QUESTIONNAIRE

1.21. Le questionnaire

QUESTIONNAIRE FORMATEURS STAPS

Vos réponses resteront anonymes. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Question 1. Selon vous, qu'est-ce qui caractérise « le bon enseignant d'EPS débutant » ? Nous allons vous proposer six caractéristiques possibles. (Ne rien écrire dans **ce** cadre)

Performant dans les épreuves écrites du CAPEPS (écrit n° 1 et écrit n° 2)
 Doué en sport (sportif)
 Bon animateur
 Didacticien (traitement des APS, modalités d'évaluation)
 Scientifique (connaissances pointues en psychologie, sociologie, anatomie, physiologie...)
 Gestionnaire (coordinateur)

Ces six caractéristiques vont vous être présentées à la suite deux à deux. Pour chaque paire, entourez la caractéristique qui, selon vous, identifie un futur bon Professeur d'EPS (master deuxième année).

Répondez rapidement, tel que vous le ressentez. **Attention à bien entourer quinze fois :**

performance Écrit / gestionnaire	animateur / gestionnaire
didacticien / animateur	didacticien / performance Écrit
sportif / gestionnaire	animateur / scientifique
gestionnaire / didacticien	performance Écrit / sportif
performance Écrit / scientifique	scientifique / gestionnaire
didacticien / scientifique	sportif / didacticien
sportif / animateur	animateur / performance Écrit
scientifique / sportif	

Question 2. Et vous, comment vous caractériseriez-vous en tant qu'enseignant-formateur aujourd'hui ? Répondez à la question en désignant de trois à cinq adjectifs qui vous caractérisent le mieux (vous pouvez choisir d'autres caractéristiques que les six présentes ci-dessus) :

...../...../...../.....

Question 3. Avez-vous constaté une évolution de votre situation de Professeur d'EPS depuis que vous enseignez ? oui ; non

Si « oui » développez le sens de cette évolution en une ou deux phrases :

Question 4. Avez-vous repris vos études après votre CAPEPS ?

oui ; non

Si « oui » pourquoi ?

Question 5. Essayez à présent de vous souvenir quel étudiant vous étiez au moment d'obtenir le CAPEPS. Comme tout à l'heure nous vous proposons les mêmes six caractéristiques.

Pour chaque paire (entourer quinze fois) , entourez le trait qui vous caractérisait le mieux au moment de devenir Professeur d'EPS.

sportif / gestionnaire
 performance Ecrit / sportif
 gestionnaire / animateur
 scientifique / performance Ecrit
 animateur / didacticien

scientifique / gestionnaire
 sportif / didacticien
 gestionnaire / performance Ecrit
 animateur / sportif
 didacticien / performance Ecrit

animateur / scientifique
 scientifique / sportif
 didacticien / scientifique
 gestionnaire / didacticien
 performance Ecrit / animateur

Question 6. Pourriez-vous nous préciser maintenant les raisons qui vous ont incitées à devenir « formateur » ? Parmi les huit propositions ci-dessous, classez les trois propositions les plus importantes : « 1 » signifiant « choix primordial », « 3 » signifiant « choix en 3^e position ».

- par goût pour l'enseignement (en salle)
- sur les conseils d'un ami ou d'un proche
- par goût pour la recherche
- en souvenir d'une personne que j'apprécie et qui m'a marqué
- pour cette ambiance de préparation à un concours
- car vous pensez avoir fait le tour dans vos établissements
- car l'opportunité s'est présentée à vous et vous l'avez saisi
- pour obtenir une meilleure rémunération
- pour une autre raison (précisez) :

Question 7. À votre avis, que faudrait-il faire pour assurer la meilleure formation possible des futurs enseignants d'EPS ? Développez en quelques phrases.

Question 8. Pensez-vous que les attentes formulées par les programmes officiels du CAPEPS sont en adéquation avec le métier de Professeur d'EPS ?

oui ; non

Si « oui » ou si « non », pourquoi ? (développez en quelques phrases).

Question 9. Aujourd'hui, si cela était envisageable, accepteriez-vous de reprendre en main des classes du second degré en même temps que votre métier d'enseignant – formateur à l'université ?

Oui Non

Si « oui », ou si « non » : pourquoi ?

Question 10. Quelques précisions sur vous.

Sexe : F ; M

Année de naissance :

Année d'obtention du CAPEPS externe : ; CAPEPS interne :
..... ; de l'agrégation interne :..... .. ; externe :..... .. ;
d'un doctorat : ; d'une habilitation à diriger des
recherches :..... ..

Spécialité sportive :

Avez-vous été membre du jury d'un concours ?

Oui

Non

Sur quel concours ?

En quelle année ?

Combien d'années avez-vous enseigné dans le secondaire ?

Depuis combien d'années enseignez-vous à l'IUFM-Université ?

Votre courriel pour recevoir le résultat de l'enquête :.....

LES INTERVIEWS

1.22. Le système de codage

Conceptions sur les rapports théorie/pratique dans la formation des enseignants

CONCEP **(Rubrique)**

Interprétation des textes officiels	CONCEP-INTER (Thème)
<i>Norme</i>	<i>CONCEP-INTER-Norme (Sous-thème)</i>
<i>Apports théoriques</i>	<i>CONCEP-INTER-Théorie</i>
<i>Apports pratique professionnelle</i>	<i>CONCEP-INTER-Pratique Professionnelle</i>
Constat sur la compréhension qu'en ont les enseignants	CONCEP-COMP
<i>Autonomie</i>	<i>CONCEP-COMP-Autonomie</i>
<i>Difficulté</i>	<i>CONCEP-COMP-Difficulté</i>
<i>Identité</i>	<i>CONCEP-COMP-Identité</i>

Stratégies de gestion de la relation théorie/pratique chez les formateurs

STRAT

Choix des contenus d'enseignement	STRAT-CCE (Thème)
<i>Temporalité</i>	<i>STRAT-CCE-Temporalité</i>
<i>Projet</i>	<i>STRAT-CCE-Projet</i>
Nature des interventions en CM	STRAT-NATICM
<i>Objectif</i>	<i>STRAT-NATICM-Objectif</i>
<i>Vécu</i>	<i>STRAT-NATICM-Vécu</i>
Nature des interventions en TD	STRAT-NATITD
<i>Objectif</i>	<i>STRAT-NATITD-Objectif</i>
<i>Vécu</i>	<i>STRAT-NATITD-Vécu</i>
Enseignement Théorique	STRAT-ETT
<i>Vécu</i>	<i>STRAT-ETT-Vécu</i>
Enseignement Pratique	STRAT-ETP
<i>Sens</i>	<i>STRAT-ETP-Sens</i>
<i>Expérimentation</i>	<i>STRAT-ETP-Expérimentation</i>

Intervention du formateur en Théorie et Pratique	STRAT-IETP
<i>Temporalité</i>	<i>STRAT-IETP-Temporalité</i>
Intervention du formateur en Théorie	STRAT-IET
<i>Temporalité</i>	<i>STRAT-IET-Temporalité</i>
Intervention du formateur en Pratique	STRAT-IEP
<i>Temporalité</i>	<i>STRAT-IEP-Temporalité</i>

1.23. Les interviews

1.23.1. L'enseignant-formateur n° 1

Interview réalisée par Youcef ALANBAGI.

Y. : Bonjour

E-F N° 1 : Bonjour

Y. : On va faire un petit entretien sur les directives de la formation CAPEPS. Je vais vous demander de vous présenter : âge, statut professionnel actuellement, vos autres qualifications si vous en avez ?

E-F N° 1 : D'accord. Donc E-F N° 1, agrégé d'EPS, trente-six ans. Doctorant, spécialisé en natation et les épreuves écrites pour le concours du professorat d'EPS.

Y. : Et quand avez-vous eu votre CAPEPS et votre agrégation ?

E-F N° 1 : 1993, le CAPEPS et 1999, l'agrégation.

Y. : Et l'année de votre début de formation dans la formation CAPEPS ?

E-F N° 1 : 1996.

Y. : Vous intervenez dans quels domaines de la formation ?

E-F N° 1 : En fin de cursus on va dire pour les gens qui sont en master première et deuxième année, c'est-à-dire pour les épreuves écrites et pour les épreuves orales.

Y. : Est-ce que vous avez d'autres informations à me donner concernant votre parcours ou d'autres qualifications professionnelles qui vous amènent à intervenir dans le CAPEPS ?

E-F N° 1 : Il y a une spécialisation qui est liée à mon parcours biographique par rapport à l'activité natation parce que les enseignants en EPS ont souvent un pied dans les deux cultures, à la fois la culture sportive et la culture scolaire. Bien évidemment ça, ça s'inscrit avec la qualification professionnelle. Concernant les épreuves écrites, comme je vous l'ai dit au départ, parce que je suis doctorant en STAPS, en histoire, donc en prolongation sur mes travaux de recherche que j'ai fait en thèse avec M. Terret. Donc voilà pourquoi la natation et pourquoi les épreuves écrites du CAPEPS.

Y. : On va passer à la deuxième rubrique, concernant la préparation CAPEPS. Elle va se dérouler en cinq champs. Le premier champ va concerner les conceptions sur les curricula formels donc les programmes officiels. Donc quelles sont les attentes formulées par les programmes professionnels du CAPEPS vis-à-vis des masters première et deuxième année ?

E-F N° 1 : Concernant les masters première et deuxième année, c'est le texte du concours qui organise la formation. Donc on sait qu'il y a deux épreuves écrites, deux épreuves orales, et des prestations physiques. Après une fois que le programme est donné, il y a bien évidemment les rapports du jury qui donnent des informations par rapport aux attentes, c'est-à-dire que le programme fixe les modalités générales du concours, les coefficients, les thèmes qui doivent être traités. Par exemple à l'écrit n° 1, c'est l'Éducation physique depuis la fin du XIX^e siècle à travers différents items. Ça ne donne pas forcément les modalités d'évaluation. Donc les attentes ne sont pas directement fixées par rapport aux épreuves écrites ou aux épreuves orales, si on complète ça avec les rapports de jury, on a des informations utiles sur ce que l'on attend d'un candidat, bon, moyen, pas bon. Donc en mettant en perspective les deux, ça permet de travailler les thèmes et aussi les attentes vis-à-vis du concours. Bien évidemment les rapports de jury sont aussi des rapports formels.

Y. : Donc, au niveau de ces deux années de master, comment prenez-vous en compte les rapports de jury et les programmes dans la préparation ?

E-F N° 1 : Si je prends l'écrit n° 1 dans lequel j'interviens, nous, on fait un planning

d'intervention avec un cours magistral général qui couvre la période historique et la contextualisation des phases par lesquelles est passée l'Éducation physique. Et on couple ça avec des travaux dirigés, et avec des cours magistraux, sur des thèmes qui renvoient au concours de manière beaucoup plus précise. Bien évidemment c'est un programme qui en n'est pas un puisqu'il est relativement large par rapport au programme de l'agrégation externe par exemple, qui lui, est beaucoup plus ciblé.

Y. : Quelle est la différence ente le programme CAPEPS et agrégation ?

E-F N° 1 : Il est d'une manière générale plus précis, puisqu'il y a des items. Il est plus changeant et plus précis. C'est-à-dire, si je prends l'écrit n° 1, il y a quelques années, le programme de l'agrégation externe c'était l'Éducation physique entre les deux-guerres, 1919-1939, avec des items très précis. Aujourd'hui, il est de 1940 à nos jours pour l'agrégation interne.

Y. : Et à votre avis, pourquoi c'est différent du programme du CAPEPS ?

E-F N° 1 : (réflexions)

Y. : Pourquoi c'est plus précis ?

E-F N° 1 : Alors là je ne sais pas je ne peux pas répondre à ça. Ce sont des choix de présidents de concours, des rapports de force. Il y a plein d'éléments qui entrent en ligne de compte que l'on n'a pas forcément ici. Je ne peux pas vous donner d'éléments plus précis. L'agrégation interne, par exemple, la période historique pour l'écrit n° 1 est souvent la même que celle du CAPEPS. Alors que pour l'agrégation externe, elle est souvent très différente, soit beaucoup plus longue, soit beaucoup plus courte.

Y. : On va revenir un peu sur le CAPEPS, la formation pour les masters première et deuxième année ? Est-ce que vous pensez que les attentes des programmes officiels sont en adéquation avec la réalité du métier ?

E-F N° 1 : Ce n'est pas tout à fait comme ça que se pose le problème. Si on fait une

analyse du concours et des profils d'enseignants que l'on recherche à travers le concours mais aussi qui façonnent les profils puisque en fonction de ce que l'on souhaite, on met des modalités d'évaluation. Moi, si je veux des types qui soient forts physiquement, je vais peut-être agir sur le curseur niveau de performance, si je veux des types qui écrivent plutôt bien je vais plutôt mettre plus de coefficients aux Écrits. Ce qui s'est passé au début du siècle par exemple, on évitait de mettre des épreuves écrites parce qu'on savait que les Professeurs de gymnastique ne savaient pas écrire. Donc il y a aussi cet aspect-là. Donc je pense qu'il faut voir ça sur le long terme. **Le concours fonctionne comme une norme et à travers cette norme, on recrute un certain profil de professionnalité.** Si tu prends les travaux de Chantal Amade-Escot, elle a fait un travail là-dessus. Par exemple, dans les années quatre-vingt-dix, on recherche plutôt un didacticien, dans les années précédentes, on recherche plutôt un pédagogue qui sait animer une classe, etc. **Donc le concours fixe une norme et les normes fixent un certain profil que l'on recherche.** Bien évidemment, c'est assez logique. Quand on veut modifier quelque chose, on agit sur les modalités.

Y. : Donc, la réalité du terrain à travers des profils recherchés ?

E-F N° 1 : Si on met les profils et la réalité du terrain, ... euh ... c'est assez délicat parce que **l'enseignement réel dans les conditions d'enseignement est très changeant, très fluctuant. Il ne renvoie pas forcément à un savoir d'expert. La caractéristique de l'enseignement c'est que tu ne peux pas tout prévoir.** Alors qu'un concours ne se fait pas sur les mêmes éléments. **Il y a un décalage entre les modalités du concours et les modalités de ce qu'est l'éducation.** S'il y avait dans le concours une épreuve réelle avec une classe, là on pourrait dire qu'il y a une relation, on pourrait très bien mesurer le niveau d'adaptabilité d'un enseignant suivant le cours de la situation. Ce n'est pas le cas, on n'évalue pas ça. Donc par rapport à la réalité du terrain, je pense que c'est plutôt par rapport à la réalité de la discipline, plus que par rapport à la réalité du terrain. Parce que si tu enseignes à Paris dans l'établissement Henry IV, ou si tu es muté à Nîmes dans un collège en ZEP, le concours, il essaie d'évaluer une certaine flexibilité mais on ne peut pas demander l'impossible, c'est-à-dire que l'on ne peut pas demander, dans un concours qui ne se fait que sur des épreuves sans élèves, de pouvoir mesurer la réalité du terrain. Je

pense qu'il est plus lié à l'histoire de la discipline qu'à la réalité du terrain. Est-ce que ça répond ?

Y. : Oui, oui, ça répond. Quelles sont les attentes que l'on peut avoir vis-à-vis des étudiants de master première année 1, à l'issue de la première année de formation ?

E-F N° 1 : Deux aspects :

1) que les étudiants aient des outils pour fonctionner. Je parle ici de l'intervention, je ne parle pas des connaissances sur la discipline, etc., culture professionnelle. Qu'ils aient le plus possible d'outils pour enseigner et que ces outils, bien évidemment après il faudra les confronter à la réalité, ils vont évoluer dans le temps, se façonner, chacun va se construire un savoir d'expert entre guillemets mais qui ne renvoie pas à ce qu'est réellement la définition d'un expert.

Y. : Et comment acquièrent-ils ces outils ? Dans la formation ?

E-F N° 1 : Dans la formation, ils les acquièrent, je pense, ... Alors il y a des outils relativement généraux, théorisés, conceptualisés, problématisés, modélisés, ... donc qui traversent l'ensemble des épreuves : écrit n° 1, écrit n° 2, oral n° 1, oral n° 2. Et après il y a des outils beaucoup plus précis : élaborer des contenus d'enseignement, identifier les problèmes des élèves, une espèce de trousse à outils qui permet de démarrer dans le métier. Après, la réalité du terrain, fera que, d'un endroit ou d'un autre, ça se fera dans des contextes différents. L'enseignement, je crois que c'est Perrenoud qui disait ça, « l'enseignement, c'est comme le bricolage, c'est l'art de faire avec ». Alors, on a des outils, et puis après on va essayer de les faire fonctionner au mieux.

Y. : Des outils ne sont pas des recettes ?

E-F N° 1 : Pas nécessairement, non. Non, parce que les recettes, quand le milieu change, on peut se planter.

Y. : Parfois nous entendons dans les discours qu'il y a une interface entre la

préparation concours et la formation professionnelle dans ces années de master première et deuxième année ?

E-F N° 1 : Oui, mais ...Euh ...C'est un discours. Après je pense que les collègues qui ont un pied dans les deux ont la volonté de le faire et ils le font. Ce n'est pas toujours lisible par les étudiants parce que les étudiants ne sont pas dans la temporalité des intervenants. L'enseignant qui a le recul et qui lui, travaille en master première et deuxième année, peut avoir une temporalité sur les deux années. Le candidat lui, est dans deux temporalités différentes. « J'ai le concours et après je vais être enseignant ». Je crois qu'il faut bien voir ça par rapport à la position de chacun.

Y. : Et au niveau des cours magistraux, des épreuves écrites n° 1 et 2 et des travaux dirigés, est-ce que selon vous, ils préparent plus au concours ou au métier ?

E-F N° 1 : Je pense qu'ils préparent d'abord au concours par rapport aux attentes et aux normes qui sont fixées par le concours et qui évoluent dans le temps.

Y. : Donc les attentes et les normes sont des indicateurs ?

E-F N° 1 : Oui, après, je vous dis, les attentes et les normes sont, pour moi, plus du côté de la transformation de la discipline que de manière individuelle. On revient à ce que l'on a dit tout à l'heure. Ça donne une trousse à outils et après on va la confronter à la réalité du terrain qui est très changeante. Même si, au fil du temps, le métier d'enseignant s'est professionnalisé, c'est-à-dire qu'on a construit de plus en plus de savoirs d'experts dans ce métier-là. Il y a aussi un danger identitaire.

Y. : Le plus en rapport avec le métier dans le cadre de la formation entre les pratiques sportives et les cours théoriques ? Par exemple, les cours de natation le matin ou les cours théoriques ?

E-F N° 1 : Tout dépend de ce que fait l'intervenant de sa pratique. C'est-à-dire que si c'est une pratique qui est simplement là pour entretenir, entraîner, faire progresser, on en reste à une pratique physique comme on pourrait avoir ailleurs. Si en plus de

ça on l'utilise pour garder une trace, mettre en relation avec les cours théoriques : que signifie être débutant ?, Comment apporter des solutions ?, un peu de pédagogie, là le cours a une double fonction qui est celle d'entretenir le niveau de prestation physique voire dans le transformer et de préparer l'étudiant dans ses interventions. Les cours pratiques peuvent servir à ça. Si ça ne dépasse pas la simple mise en activité, pour moi, ce n'est pas intéressant dans le cadre de la formation.

Y. : Quels seraient les indicateurs qui pourraient nous renseigner sur ce problème ?

E-F N° 1 : Que l'étudiant, à la fin de son cursus, ait une trace écrite de ce qu'il a fait en pratique pour pouvoir s'en servir en tant qu'enseignant sur des axes très différents. Ça peut être sur le traitement de l'activité, sur les problèmes que posent l'activité, sur le matériel, sur la spécificité du milieu, sur comment répondre à des grands thèmes : la résolution des problèmes respiratoires, les problèmes de synchronisation. Il faut que l'étudiant garde une trace écrite.

Y. : Et les consignes qui sont données aux étudiants lors des cours, ça y participe ?

E-F N° 1 : Ça y participe. Il y a deux aspects : les exercices qui vont transformer l'étudiant ou entretenir sa motricité, et il y a aussi, à un moment donné, tout un travail qui est fait sur l'acquisition de connaissances liées à l'enseignement. Par exemple, faire des petits travaux pratiques sur la vitesse maximale aérobie en natation, sur les caractéristiques, enfin ce que l'on vient de dire. Ça doit servir à ça. C'est un lien entre le cours théorique et la pratique.

Y. : Maintenant on va passer aux stratégies de préparation des étudiants. Est-ce que vous pensez que les étudiants font le lien entre les cours théoriques et leur pratique professionnelle ? Considèrent-ils plus les cours théoriques comme des outils pour préparer le concours ?

E-F n° 1 : C'est difficile de répondre, il faudrait demander aux étudiants eux-mêmes. Mais je pense que ça dépend des candidats. Il y a des candidats qui vont chercher

simplement des connaissances pou réussir le concours et d'autres qui se disent « ces connaissances-là me seront peut-être utiles quand je serai dans la peau de l'enseignant ». Mais c'est difficile pour les intervenants de mettre les étudiants dans des temporalités qui ne sont pas celles de l'intervenant. Bien évidemment, parce que les enjeux sont différents.

Y. : Donc les indicateurs qui permettent de dire cela sont lesquels ? La sollicitation de la part des étudiants concernant des recettes pour pratiquer ou alors plutôt des éléments pour répondre à des questions ou des grands thèmes de questions concernant les cours théoriques ?

E-F n° 1 : Je pense que c'est à l'enseignant d'apporter cela par ses cours, lui-même, c'est-à-dire que c'est à lui de construire les choses avec les étudiants, sachant que l'étudiant ne va pas forcément en lire l'enjeu immédiatement. Mais moi, de mémoire, les activités dans lesquelles je me sentais le plus à l'aise pour les enseigner en EPS, étaient celles dont j'avais gardées une trace écrite. Ça c'est le premier point. Au-delà des livres qui existent. Une trace écrite de ce que j'avais fait. Et celles qui dépassaient la simple mise en activité de l'étudiant pour se transformer. C'est dans celles-là que je me sentais le plus à l'aise. Alors c'est un point de vue personnel. On pourrait les recouper. Si tu interviewes vingt personnes et que ça revient vingt fois, c'est que là, il y a quelque chose.

Y. : Donc une réflexion sur l'activité et la pratique.

E-F n° 1 : Oui, voilà. C'est-à-dire que moi, j'ai essayé de mettre en chose des places en fonction de ce que j'ai vécu en tant qu'étudiant, ce que j'ai utilisé lorsque j'ai démarré dans le métier. Voilà, moi, mon expérience, les APS dans lesquelles je me sentais le plus à l'aise sont celles dont j'avais gardées une trace écrite et qui dépassaient la simple mise en pratique.

Y. : Et à partir de quand vous avez commencé à écrire sur vos pratiques ?

E-F n° 1 : C'était lié à l'intervenant. Quand, toi, tu es étudiant, tu n'as pas le recul pour te dire « Ce qu'il me donne là, comment je vais pouvoir l'utiliser dans cinq

ans ? ». Ce n'est pas possible en première année, tu ne peux pas te situer. Donc c'est tout le problème : que doit-on faire des APS dans les cursus de formation ? On peut dire plutôt première année transformation deuxième année préparer à l'intervention en fonction des champs d'intervention.

Y. : Donc, pour vous, c'est plus au formateur d'orienter les étudiants ?

E-F n° 1 : Oui, c'est à lui dans ses mises en œuvre. C'est un projet de formation trans-APS. C'est-à-dire qu'en STAPS, quand les étudiants font un choix de cursus, entraînement, enseignement, ergonomie ou management, il faut mettre en relation. S'il y a des cours pratiques, il faut les mettre au diapason de ce que l'on veut obtenir à la fin. Donc il y a toujours la nécessité d'entretenir, de développer, d'enrichir mais il y a aussi toujours la nécessité de garder une trace écrite de cet enseignement et de l'utiliser pour faire des travaux pratiques.

Y. : Est-ce que ça doit être dit explicitement ou implicitement à travers les mises en œuvre de la part de l'enseignant ?

E-F n° 1 : Ça dépend de la mise en œuvre. Soit c'est un projet personnel de l'intervenant ou soit c'est un projet de l'équipe.

Y. : Et au niveau de la formation à Caen, comment ça se passe ? Est-ce que c'est un travail d'équipe ou est-ce qu'il y a un projet chez chaque enseignant ?

E-F n° 1 : Je pense qu'il y a un projet implicite qui n'est pas écrit mais qui fonctionne avec beaucoup d'enseignants. Ce n'est pas parce qu'il y a un projet écrit que l'on a la garantie qu'il va se faire. La seule garantie que l'on ait c'est l'évaluation et les résultats. Donc quand on a des candidats qui sont reçus et qui ont de bons retours sur le métier, on peut penser que c'est un bon indicateur de fin d'étape.

Y. : Et, concernant les étudiants, est-ce que vous pensez qu'ils font plus facilement le lien entre les APSA qu'on leur enseigne et leur métier ou leurs cours théoriques et leur métier ? Les pratiques physiques que ce soit la natation

ou à travers les conseils, tout ça ? Ou les cours théoriques ?

E-F n° 1 : Les deux si ça s'inscrit dans un dépassement d'une simple mise en activité. C'est un tout, si vous voulez, les cours théoriques et les cours pratiques. S'il y a un cours théorique sur, allez, on va prendre un truc classique, sur l'intervention en milieu scolaire, et puis tu as un cours pratique qui reste simplement « On va essayer d'améliorer tes performances au 100 mètres brasse », et qu'on en reste là, on ne passe pas à autre chose, et on n'allie pas les deux, nous, on a failli à notre mission qui est d'utiliser les cours pratiques pour former les gens dans les perspectives d'intervention.

Y. : Concernant les cours théoriques, comment vous arrivez à faire que les étudiants fassent des liens entre les cours théoriques et les APSA qu'on leur enseigne ?

E-F n° 1 : Ben, je vais prendre un exemple. Si on travaille sur les niveaux de pratique en natation qu'on peut caractériser à travers des choses simples, comme la respiration, on peut très bien replacer dans les cours théoriques des interventions ou des thèmes où on va remettre l'étudiant dans ces mêmes conditions-là. Donc le lien il est facile à faire. Il faut le faire.

Y. : Donc utiliser les étudiants pour que les cours théoriques prennent sens à leurs yeux ?

E-F n° 1 : Oui, dans leur pratique. Sans perdre de vue qu'on a aussi la nécessité de les entretenir, de les transformer. Mais il faut qu'il y ait les deux. Et je dirais que ces deux axes-là, au long du cursus, doivent devenir de plus en plus importants en fonction du choix de parcours de l'étudiant.

Y. : Mais important dans quel sens ?

E-F n° 1 : Ben, on va estimer ça en pourcentage. Un type qui fait natation en première année, s'il fait 70 % des cours uniquement pour des logiques de transformation physique, pour s'améliorer, quand il aura natation en deuxième ou

troisième année, ce volume-là va diminuer en pourcentage et on va faire plus de travaux pratiques en liaison avec les cours théoriques par rapport à l'intervention. Donc il y a une inversion. Après, c'est simplement qu'on a donné un bagage technique. Après on va l'entretenir un peu et on va dépasser la simple mise en activité. Et on va utiliser l'activité de l'étudiant pour, si je prends cette année la natation, traiter des questions d'oral n° 2 par rapport à du matériel, puisque on était dans le contexte.

Y. : Donc voilà, ça, c'était la troisième partie. Maintenant on va passer à la quatrième partie concernant le statut de l'intervention. Quand vous participez aux cours théoriques que vous donnez, soit pour les travaux dirigés, soit en écrit, les cours magistraux, vous les inscrivez plutôt dans la préparation concours sachant que ça vient vite, au mois de novembre de la deuxième année de master, ou alors plutôt dans la pratique professionnelle ? Est-ce que la pratique professionnelle vient plutôt avec les épreuves orales d'admission ?

E-F n° 1 : Si on en reste au niveau du master première et en début de deuxième année, j'essaie toujours, et c'est délicat, de garder les deux aspects. C'est-à-dire rendre l'étudiant le plus performant possible par rapport aux attentes et à la norme du concours, et en même temps j'essaie aussi de le doter d'outils pour qu'il soit le plus prêt possible pour enseigner : Sachant aussi qu'il y a une chose que moi je ne maîtrise pas, que je ne peux pas maîtriser, ce sont les conditions dans lesquelles les futurs enseignants vont enseigner. Si je prends la natation, de manière très concrète, si tu as une petite piscine, que tu as des cycles avec six fois une heure, que tu as une piscine où ils ont tous pieds, ça n'a strictement rien à voir. Alors, moi, j'avertis les étudiants de cela, mais je ne peux pas directement agir sur cela. C'est normal, si vous voulez.

Y. : Et au niveau de la préparation aux épreuves orales d'admission, donc après l'admissibilité ou après les écrits, vous vous orientez plus vers la pratique professionnelle ?

E-F n° 1 : Non. D'abord par rapport à ce qui est attendu au concours. Mais ce qui est attendu au concours par rapport aux épreuves orales, c'est quand même des

outils préprofessionnels, c'est-à-dire identifier un niveau de pratique, le hiérarchiser, faire un lien entre les constats et ce qui ne va pas, et puis concevoir des situations d'apprentissage, c'est un peu mettre l'étudiant dans la peau d'un médecin. On a des symptômes, on essaie de trouver la meilleure posologie possible sur ce problème. Ça renvoie aussi à une certaine réalité quotidienne de l'enseignant en Éducation physique. Après ce que nous on ne maîtrise pas, c'est la spécificité des élèves et des lieux d'intervention. C'est-à-dire que si tu es en SEGPA à Caen Nord, ça ne va pas être la même chose que si tu es à Charles de Gaulle. Ça restera la natation mais elle n'aura peut-être pas forcément la même saveur.

Y. : Est-ce que vous pouvez nous expliciter un peu les particularités des interventions au niveau des épreuves écrites et au niveau des épreuves orales ?

E-F n° 1 : Elles sont complètement différentes parce que par rapport aux étudiants que l'on a, il y a un travail sur la forme. Mettre en forme une réflexion, écrire, composer, mobiliser des connaissances. Après, pour les épreuves orales, même s'il y a des choses qui reviennent, problématiser, être cohérent, mobiliser et organiser ses connaissances, c'est quand même différent, on ne passe pas par les mêmes registres, les contraintes des épreuves changent, et il y a des candidats qui sont plus à l'aise aux épreuves écrites ou aux épreuves orales.

Y. : Dans ces cas-là, quelles stratégies adoptez-vous pour les écrits et pour les épreuves orales d'admission ?

E-F n° 1 : Moi, la stratégie est simple. Quand les candidats sont en difficulté, qu'ils accrochent le minimum, c'est-à-dire être admissibles. Donc là, on peut dire qu'on fait un enseignement par répétition. Des écrits pour manipuler des écrits et pour fixer quelque soit le sujet, un cadre minimal qui est attendu dans les épreuves écrites. Il ne faut pas perdre de vue que les gens qui corrigent les épreuves écrites n° 1 sont des gens qui sont passés par les mêmes formations, les mêmes attentes que les étudiants. Quand les examinateurs vous lisent, ils essaient de retrouver la trace de ce que l'on a exigé d'eux. Donc nous on essaie aussi que notre trace écrite soit porteuse de ce que l'on attend des étudiants. Et pareil pour les épreuves orales même si elles changent parfois. Néanmoins, les attentes restent toujours les mêmes. Il y a toujours

des élèves avec des constats, avec un volume horaire pour lesquels il faut proposer des situations, ce qu'il faut qu'ils apprennent.

Y. : Ça c'était la quatrième partie. Maintenant on va passer à la dernière partie. Est-ce que vous avez d'autres réflexions par rapport à la formation en master première et deuxième année ? Comment pourrait-on améliorer leur formation qui se trouve à l'interface d'une formation concours et d'une formation professionnelle ?

E-F n° 1 : Le rapport aux pratiques sur l'ensemble du cursus et l'utilisation des pratiques. Qu'il y ait plus de liens entre les cours théoriques et les cours pratiques. Et qu'il y ait une meilleure orientation des cours pratiques par rapport au cursus choisi : intervention, management ou autres. Par rapport aux épreuves écrites, on retrouve ça un petit peu ailleurs, parfois les difficultés, c'est la maîtrise de l'écrit. Mais, là, elle n'est pas spécifique à notre formation même si on a un grand panel : il y a des étudiants qui écrivent très bien, il y en a qui écrivent moins bien. Quand on a des concours à quatre cents postes, ça a forcément des répercussions.

Y. : Et sur les pratiques. Vous parlez beaucoup de l'importance des pratiques mais, comment organiser les pratiques ?

E-F n° 1 : Il suffit de s'entendre sur un cahier des charges et un projet de formation sur les pratiques.

Y. : Concernant les activités les plus enseignées ?

E-F n° 1 : Non, pas forcément. On va dire que suivant les UFR STAPS en France, on trouve toujours les sports de base, même si c'est un concept qu'on peut comprendre mais qui n'a pas forcément de fondements scientifiques : gymnastique, natation, sports collectifs. Après en fonction des implantations géographiques, on peut comprendre qu'à Nice, ou à Grenoble, on fasse un peu plus de ski, mais pour autant ça ne change rien de ce que l'on peut faire de ces pratiques-là.

Y. : Et pour améliorer les réflexions des étudiants par rapport à ces pratiques, on fait un retour à travers une trace écrite ?

E-F n° 1 : À travers une trace écrite et par rapport à l'activité de l'étudiant dans l'activité. Dès lors, est-ce que c'est simplement une pratique, une réflexion sur sa pratique ou une réflexion pour plus tard une éventuelle intervention ? Bien sûr ça, ça se construit dans le temps.

Y. : Donc une réflexion de la part de l'étudiant

E-F n° 1 : Sur sa pratique. Et plus tard pour peut-être une intervention. Mais là on va mobiliser des connaissances qui sont différentes qui relèvent de la pédagogie, de la didactique, des sciences de l'éducation.

Y. : Et concernant les APSA qu'ils enseignent lors de stages, ça rentre aussi en compte ?

E-F n° 1 : Mais bien évidemment. Après, je ne mesure pas quels sont les bénéfices du point de vue du métier. Sachant que le temps d'intervention est très réduit par rapport aux outils. Quand on devient chirurgien, même si bien évidemment, il faut comparer ce qui est comparable, on ne se retrouve pas du jour au lendemain devant une salle d'opération à intervenir. L'enseignant, il est étudiant en juin ; en septembre, il est enseignant.

Y. : Surtout que, lors des stages, il n'y a pas de retour sur sa pratique en fait.

E-F n° 1 : Non, non. Et puis, je vous dis, on est dans la temporalité du concours. Donc, c'est difficile. Il faudrait changer les modalités du concours. Mais ce qui organise le concours, il y a l'histoire des disciplines, il y a le coût, il y a des enjeux.

Y. : Donc en fait, malgré la volonté d'agir sur la formation concours, la réussite à l'examen est primordiale ?

E-F n° 1 : On parie sur l'intervention plus tard.

Y. : Voilà, oui. Quels indicateurs vous permettent de dire que la formation initiale est vraiment importante concernant son parcours professionnel ?

E-F n° 1 : Moi, je ne mesure pas. Ce sont les lectures et les travaux qui ont été faits en histoire sur le poids de la formation initiale qui nous renseignent.

Y. : Pour revenir à votre réflexion, on peut aussi parler d'universitarisation de la formation ?

E-F n° 1 : Oui vous avez totalement raison. Homogénéisation et universitarisation de la formation.

Y. : Et aussi, peut-être qu'on pourrait parler d'une formation plus théorique concernant les APSA. Ça nous amène un peu à la question : quels rapports entre les savoirs théoriques et pratiques ?

E-F n° 1 : Et les pratiques réflexives. Tu ne peux pas couper ça de l'histoire de la discipline. Elle a fait le choix. À partir de 1945, il y a déjà des contenus autour du sport. Après de manière officielle, l'Éducation physique se sportivise. Il y a un amalgame qui a été fait, qui n'est pas toujours bien pris en compte, entre APS et sport. Ce n'est pas la même chose. L'activité ce n'est pas la pratique de l'élève et après à partir du moment où l'Éducation physique est rentrée sur une logique de devenir une discipline scolaire, elle a construit autour des APS tout un cadre qu'on peut analyser à travers des points de vue différents : un point de vue identitaire, un point de vue curriculaire. Il y a une explication à ça. On a construit sur les APS un cadre réflexif qui revient après par retour sur la formation des étudiants.

Y. : Et au niveau des savoirs théoriques, tout ce qui concerne la formation depuis le DEUG, la licence, la physiologie, le sociologie, l'épistémologie des sciences. Est-ce que vraiment ça rentre en compte dans la formation des enseignants en EPS ?

E-F n° 1 : Oui indirectement. Ça leur apporte une culture générale avec parfois des connaissances qui sont très ciblées, qui sont utiles. On aurait du mal à concevoir

qu'un enseignant en éducation qui a comme mission quand même de mettre en mouvement le corps d'un élève n'ait pas quelques connaissances sur la physiologie, sur l'anatomie, sur la biomécanique. Après, il y a plusieurs niveaux de connaissances qui s'imbriquent les unes aux autres.

Y. : Et tout le discours autour de l'écrit n° 1, cela sert-il vraiment à enseigner ?

E-F n° 1 : Non. L'écrit n° 1 crée du lien social entre les enseignants d'Éducation physique. Quand un type est reçu à vingt et un ans au CAPEPS, qui ne connaît pas l'histoire de sa discipline, il ne faut quand même pas perdre de vue qu'il va rencontrer des gens qui ont 50 voire 60 ans, qui ne sont pas forcément passés par les mêmes formations initiales. Donc c'est quand même bien qu'un type sache un peu qu'il va rencontrer des gens qui sont passés différemment. Ça crée du lien ! Parce qu'effectivement on peut se demander à quoi ça sert une épreuve d'écrit n° 1 pour devenir enseignant d'Éducation physique, pour enseigner. Est-ce que le professeur de mathématiques pour le concours, il a un devoir sur l'histoire de l'enseignement des mathématiques ?

Y. : Et comment vous gérez la relation entre les savoirs théoriques, tout ce qui concerne la sociologie, l'écrit n° 1 et les savoirs pratiques, les savoirs concernant l'enseignant d'EPS ? Gestion de la classe, autorité ?

E-F n° 1 : Les deux interviennent et c'est à l'enseignant dans sa pratique quotidienne, qui va être amené à mobiliser telle ou telle connaissance, ou aller en chercher d'autres qu'il n'avait pas dans sa formation initiale. Après on se construit ce que l'on appelle des routines que l'on peut appeler un savoir d'expert. Si on analysait l'activité de cent enseignants en Éducation physique dans des lieux à la fois identiques et différents, on pourrait sans doute extraire des façons de faire, des manières d'être au travail. Pour autant que pouvons-nous en faire ? Pouvons-nous les enseigner aux jeunes enseignants ? Pouvons-nous les rendre plus performants ? Il y a aussi aujourd'hui tout un enjeu sur ça à partir des travaux de Durand sur l'action située, l'analyse de l'expert. Oui, mais on en fait quoi après ? Ce serait intéressant de dire voilà : Cent professeurs de gymnastique qui ont trente-cinq ans dans des milieux différents s'y prennent toujours de la même façon. Ben on peut

peut-être prendre ça et l'enseigner aux futurs enseignants pour qu'ils soient plus performants. Je ne sais pas comment on mesure la performance d'un enseignant ?

Y. : Est-ce que dans ce cas-là ce ne serait pas des recettes ? Ne les enfermerait-on pas dans un moule ?

E-F n° 1 : Tout à fait. Justement, c'est peut-être les limites de ce champ disciplinaire. Sachant que la caractéristique, la « spécificité » entre guillemets de l'intervention c'est que un lieu d'enseignement ne fait pas l'autre. Et une classe ne peut pas remplacer une autre. Alors on peut effectivement donner des savoirs sur ce qu'est la didactique de l'EPS, l'évaluation diagnostique, formatrice, les contenus d'enseignements, c'est-à-dire tout un discours, toute une logique de construction de contenus qui a sans doute un sens, une réalité, et puis qu'il faut renvoyer à l'évolution de la discipline. Se détacher simplement de l'objet et pour autant c'est difficile de concevoir que l'on puisse partir de l'analyse des experts en déduire quelque chose qu'on pourrait enseigner après. Je ne sais pas, ça se fera peut-être. Mais effectivement on risque de tomber dans une logique de recettes, dans une sorte de moule. Ça ne plaira pas.

Y. : Au delà du versant didactique, construction des contenus, des situations, tout ça, il y a aussi le versant pédagogique, tout ce que l'enseignant fait dans l'urgence du faire. C'est tout ce qui concerne la gestion de la classe, parfois peut-être la gestion des groupes même si elle peut être travaillée avant à travers une planification.

E-F n° 1 : Oui, alors là,

Y. : Le versant de la pédagogie ...

E-F n° 1 : Oui, alors, première chose, ce n'est pas évalué dans le concours, pas vraiment. Je ne vois pas la trace de ça. On peut concevoir la capacité à concevoir des contenus d'enseignement, mais là ce n'est pas le cas. La temporalité du candidat est différente par rapport à la réalité du métier. Il faudrait avoir la possibilité de l'extraire et de l'évaluer. Je pense que si ce n'est pas retenu au concours, c'est que

ce n'est pas faisable ou alors il faudrait procéder sur un autre type d'épreuves avec des élèves, comme ce qui se fait dans les épreuves du brevet d'état d'éducateur sportif. Donc là, on serait effectivement plus proche de la réalité. Voir comment les étudiants organisent leurs interventions avec une classe qu'il ne connaît pas.

Y. : C'est difficile avec une classe qu'il ne connaît pas, s'il ne connaît pas les élèves ...

E-F n° 1 : Oui, mais ce n'est pas grave. Tous les candidats seraient évalués sur la même chose, le problème c'est que ça deviendrait peut-être une épreuve formelle. Bon après on irait peut-être chercher comment les experts s'y prennent, je ne sais pas. Et je vous dis, la grosse difficulté c'est de faire le pari d'extraire de l'analyse des experts des conduites typiques et de pouvoir les enseigner à des débutants. Je ne sais pas. Est-ce que, en natation, on peut faire apprendre à un débutant la motricité de l'expert. Est-ce qu'il est dans les mêmes temps ? Ben non ! Est-ce qu'on peut dans l'enseignement faire apprendre à un débutant les outils, la façon de faire d'un expert ? Je ne suis pas sûr qu'il soit mûr pour le faire.

Y. : Pour vous, il n'y a pas vraiment de lien entre les savoirs théoriques, ce qui concerne les bouquins, par exemple, « Chronomètre et survêtement », ou alors y a t'il des exemples ?

E-F n° 1 : Si ! Il y a des exemples.

Y. : Des illustrations de situations de classes où il agit de telle manière pour ensuite nous, en tant qu'enseignant, réagir de la même façon.

E-F n° 1 : On peut les lire, on peut s'en inspirer. Ça peut renvoyer à une situation qu'on a vécue. Mais après je crois que c'est à chacun de faire son parcours par rapport à ça. Après est-ce qu'on peut en faire un support de formation ? Je n'en sais rien, le pari est difficile. C'est l'exemple que je vous donnais, est-ce que quand on analyse cent experts, et on en déduit, « voilà, pour nager plus vite en crawl, il faut faire ça », est-ce qu'on peut l'enseigner tout de suite à des débutants ? Ou à des nageurs ? Non ce n'est pas possible, ils ne peuvent pas intégrer. Donc je ne suis pas sûr que ce soit possible pour les outils de l'enseignant.

Y. : Pour vous, quel est le poids réel de la formation en master première et deuxième année ? Concernant l'acquisition de connaissances théoriques ou la formation au métier ?

E-F n° 1 : Si je me place de mon point de vue, l'étudiant concernant les APS doit avoir des connaissances sur les APS. Et qu'il ait des outils qui soient prêts à fonctionner, en les prévenant bien qu'il faudra faire preuve d'adaptabilité par rapport à ces outils-là parce que le milieu est changeant. Par rapport au concours, les choses sont très formelles, très cadrées, très verrouillées.

Y. : Et par rapport aux outils que vous mentionnez, vous pouvez m'en dire un petit peu plus ?

E-F n° 1 : Oh ben les outils pour les étudiants qui sont relativement classiques, c'est un peu le discours officiel de l'épreuve, c'est-à-dire « identifier un niveau de pratique à partir du constat, hiérarchiser les transformations, définir des contenus d'enseignement, prévoir une évaluation diagnostique, une situation de référence. Si je prends un exemple, le livre de Sarthou, vous allez avoir une bonne illustration de tout le discours qui est manipulé dans la formation initiale, pour les concours. Vous retrouvez tous les éléments.

Y. : Donc ces outils, ils les acquièrent dans les revues scientifiques, dans des livres concernant les activités physiques et sportives.

E-F n° 1 : Oui, dans les livres concernant les pratiques physiques.

Y. : concernant sa pratique aussi, à travers des traces écrites.

E-F n° 1 : On va revenir au même, il y a à la fois les lectures et ce qu'on fait à la fois des cours pratiques.

Y. : Comment vous intégrez les livres, les lectures dans la formation les enseignants. Est-ce que vous les incitez à lire des livres spécifiques, vous les orientez ?

E-F n° 1 : Bien sûr, ça donne des repères et après il y a différents livres. Si on prend l'enseignement de la natation scolaire, il y a des livres qui sont un témoignage de ce qu'on peut faire mais qui relève de l'expérience d'expert dans l'enseignement de l'activité avec un traitement didactique. On connaît la valeur scientifique d'un traitement didactique.

Y. : D'accord. On va finir par cette question. Est-ce que vous avez des réflexions pour une meilleure formation des enseignants d'EPS.

E-F n° 1 : Moi, si j'avais à conserver le même niveau de réflexion en général, mais d'essayer de les confronter le plus possible à la réalité et à des réalités différentes et mieux utiliser les cours pratiques. Voilà, trois axes : Conserver le même niveau de réflexion, mieux utiliser les cours pratiques pour ceux qui iraient vers l'intervention et essayer de confronter davantage les élèves à la réalité mais ça a à la fois un coût et ça engendre aussi tout un processus administratif.

Y. : Et au niveau temporel aussi puisqu'au lieu de faire la formation sur un an ou alors commencer la préparation du concours dès les premières années de licence mais ici on risque d'enfermer les étudiants.

E-F n° 1 : Non, non, faut pas, il faut garder une logique universitaire, on ne peut pas demander à des étudiants qui rentrent sur les deux premières années de faire. Alors on sait aussi, on sait aussi que parfois, certaines UFR pour être plus compétitives dans la réussite au concours, enfin il y a trois années universitaires mais elles se réduisent un peu de manière caricaturale, mais un peu à ce qui est attendu dans le concours.

Y. : Est-ce que vous avez d'autres réflexions concernant la formation ou la relation savoirs théoriques - savoirs pratiques que ce soit en formation initiale ou continue ?

E-F n° 1 : C'est un axe qui est intéressant, je vous dis sur les travaux d'analyse de l'expert, après, on verra ce que l'on en fera. J'espère que l'on en fera pas quelque

chose qui servira simplement à asseoir de manière symbolique un courant sur un autre courant dans le rapport de force qui organise l'évolution des STAPS. Parce qu'il existe aussi ça, le rapport de force.

Y. : Pour vous, il est important d'utiliser l'analyse des experts pour orienter la formation au niveau professionnel ?

E-F n° 1 : Oui. Après les effets que ça produira, je ne sais pas. Je vous dis le pari est : Est-ce qu'on peut extraire des conduites typiques d'expert, c'est-à-dire avec un niveau d'efficacité important et les enseigner, les transmettre à des débutants. Je n'en sais rien.

Y. : Sachant que les débutants n'ont pas été confrontés à la réalité du terrain.

E-F n° 1 : Non, et qu'ils ne sont pas dans les mêmes temps que l'expert.

Y. : Voilà.

E-F n° 1 : Donc je ne sais pas. Je vous dis est-ce qu'on enseigner à un débutant ce que fait un nageur expert, je n'en suis pas sûr, ça doit se faire de manière progressive. Est-ce qu'un chirurgien peut opérer du jour au lendemain sans s'être progressivement exercé. Alors que l'enseignant d'Éducation physique, je vous dis, en juin, il est étudiant et en septembre il est enseignant et entre les deux, il s'est passé quoi, des vacances et il a passé un concours.

Y. : Auriez-vous d'autres réflexions à nous communiquer ?

E-F n° 1 : Non.

Y. : Merci d'avoir répondu à ces quelques questions. L'anonymat de l'entretien sera garanti et je vous communiquerai les résultats de la recherche.

E-F n° 1 : Merci.

1.23.2. L'enseignant-formateur n° 2

Interview réalisée par Youcef ALANBAGI.

Y. : Bonjour

E-F n° 2 : Bonjour

Y. : Pouvez-vous nous faire une petite présentation de votre cursus ?

E-F n° 2 : Étudiant STAPS en septembre 1981 à l'UFR STAPS de Caen. À l'époque, cela s'appelait l'UER EPS, je ne le percevais pas du tout comme un UFR au sens recherche.

J'ai fait le cursus en quatre ans sans aucune difficulté et j'ai eu le CAPEPS dans la foulée sans avoir à me poser trop de questions. J'ai toujours voulu faire professeur de gym.

J'ai été reçu en juin 1985. Mon premier poste était à Amiens en septembre 1985 et j'ai été professeur à Amiens pendant six ans. Les trois premières années, j'ai laissé tomber tout le travail théorique, j'ai fait mon boulot de professeur de gym dans un gros bahut. On était douze, on a fait des projets. C'était l'époque des projets 86-87, donc on a fait des projets. J'en ai aperçu les limites du point de vue institutionnel, les limites par rapport au fait que, de mon point de vue, il est impossible de faire travailler douze personnes ensemble.

Pour vous donner un exemple, sur Amiens, j'étais le plus jeune. On était trois certifiés sur douze. Il y avait des gens de cinquante-trois ans qui gagnaient moins que nous qui n'étions pas titulaires. On avait trois maîtres auxiliaires. Il y avait des gens de Bordeaux qui n'avaient qu'une envie : c'était de partir. Donc la notion d'équipes pédagogiques, depuis cette époque-là, je n'y crois plus du tout. C'est un miracle s'il y en a qui existent. Parce que je considère (je vais me lancer, moi dans une recherche là-dessus), je pense que le professeur de gym est d'abord un travailleur et qu'un travailleur fait son boulot : il ne faut pas lui en demander plus !

À partir de 1988, je me suis rendu compte que je trouvais une limite intellectuelle à mon boulot de Professeur d'EPS. Il y a eu plusieurs influences qui

m'ont fait passer l'agrégation. La première influence était une fille, en promotion avec moi, qui a fait major. C'est Carole Sève. Donc je me suis dit que si elle a fait major, je peux peut-être l'avoir ! Ensuite ma seconde influence, au bout de trois ans d'enseignement. Je commençais à avoir certaines routines d'enseignement et je ne voulais pas m'investir dans ce bahut car je ne voulais pas y rester.

Y. : Au niveau des enseignants, est ce qu'il y a des divergences d'opinions sur la manière de préparer le CAPEPS ?

E-F n° 2 : Il y en a sûrement, parce qu'on est une vingtaine à intervenir. Des divergences, moi je serais capable d'en repérer formellement. Euh..., je sais que ... Je ne suis pas d'accord, pas au sens « guerre des gangs », avec E-F n° 8 qui est tenant d'une formation très professionnelle car il l'a affirmé. Moi aussi j'ai affirmé ma volonté.

XXX doit être à peu près sur la même longueur d'onde avec E-F n° 8. Moi, j'ai une vision politique de ça. J'assimile ça à un discours de gauche, à un fantasme de gauche, c'est-à-dire : plus on forme longtemps (master troisième voire quatrième année) et meilleurs seront les Professeurs. On aura des jeunes professeurs de quarante ans qui seront super bien formés, ils n'auront jamais vu un élève mais ils seront super bien formés.

Donc, maintenant, vous dire par rapport aux autres collègues s'il y a des divergences, il y en a sûrement parce que le discours qu'on a avec les étudiants fait que, pour aller vite, on ne fait pas tous cours de la même manière. Mais des conversations, je dirais philosophiques, politiques, sur le projet de formation, j'en ai eues qu'avec E-F n° 8, XXX et aussi avec E-F n° 4.

Y. : Et sur les contenus ? Comment sont organisés les contenus réels ? Car il y a un curriculum, il y a un programme de concours et chaque UFR en fonction de ses spécificités va déterminer des contenus précis. À Caen, quels sont les thèmes qui sont abordés ? Quels sont les contenus réellement abordés ? Surtout sur les écrits, car, ce qui m'intéresse, ce sont les rapports entre la théorie et la pratique en STAPS, notamment en master CAPEPS.

E-F n° 2 : Les contenus sont en partie orientés, voire encadrés, par le programme du concours, donc je vais prendre celui que je connais le mieux : l'écrit n° 1.

Donc l'écrit n° 1. Le programme nous dit que c'est une composition traitant de l'évolution de l'EPS au XX^e siècle dans des composantes culturelles, pédagogiques et ... euh ... Je ne sais plus ... Institutionnelles, je crois.

Donc l'organisation est la suivante : les étudiants ont des cours magistraux sur l'apport de connaissances. Maintenant E-F n° 4 (si tu l'interviewes, il te précisera ça) il considère que le concours est le même depuis dix ans, et, depuis quatre ou cinq ans, il y a flores d'annales, de bouquins spécifiques à l'oral n° 1, le cours du CNED, ... La majorité des étudiants sont inscrits à l'UFR et au CNED. Les connaissances en termes de dates, de grands événements marquants, on peut appeler ça l'histoire factuelle, peuvent se trouver autre part.

Lui, son cours, bien que ce soit un cours magistral, il le considère comme une analyse critique des grands mouvements qui traversent l'EPS au cours du siècle. Par exemple, il fait un cours de deux heures sur la notion de sport optionnel au XX^e siècle. Il fait un cours de deux heures sur la place de la femme en EPS. Ces choses-là, ce sont des thèmes transversaux, d'où l'importance des instructions officielles, des grands axes d'évolution des instructions officielles : Ça, c'est la première partie. Lui se refuse à faire un apport de connaissances avec les dates. J'ai eu l'occasion d'assister à des fins de cours. Son cours se présente comme ... Ce n'est pas une discussion mais c'est un cours magistral sans transparent et sans petit a, petit b ; une analyse critique avec parfois des rebonds, des détours pour revenir sur une charpente de cours.

En dehors de ça, les étudiants ont toutes les semaines un travail dirigé d'écrit n° 1 qui est organisé avec cinq collègues. Ils ont en effet quinze travaux dirigés dans l'année. Chaque collègue fait trois thèmes. Donc il y a cinq groupes, ça tourne. Pendant les cinq premiers mardis, nous faisons le thème 1 et les étudiants vont voir les cinq professeurs. Là, les thèmes sont débattus en début d'année, en fonction de deux grands critères. Premier critère : la cohérence avec ce que E-F n° 4 raconte dans ses cours, parce que l'idée, c'est de ne pas faire, à la Toussaint, un travail dirigé sur un thème que E-F n° 4 n'abordera qu'au mois de mars. Deuxième critère, c'est une espèce de progressivité : des travaux dirigés relativement généraux en début d'année, notamment par rapport aux personnes qui arrivent de licence, pour

aller vers des travaux dirigés plus pointus vers la fin de l'année.

Donc le cadre général est le suivant. Après, ..., la manière dont les gens organisent les travaux dirigés, les variables, se fait en fonction de sensibilités personnelles, de la manière dont on le perçoit, ... Il y a des gens comme E-F n° 4... Ses travaux dirigés sont très assimilables à des cours magistraux. Moi, je fais des travaux dirigés très assistés, c'est-à-dire que, si les étudiants ne parlent pas, c'est ce qui est très fréquent (« J'ai beaucoup préparé donc je suis capable »), il y a des collègues qui se refusent à faire ça, il y a des travaux dirigés qui durent 20-25-30 minutes. S'il n'y a pas de résonances avec les étudiants, ils considèrent que c'est leur problème et que c'est eux qui passent le CAPEPS. Si personne ne veut exposer, « Au revoir et merci » ! Là, c'est plutôt de l'ordre de la relation affective qu'on a vis-à-vis du concours et vis-à-vis des étudiants.

Donc l'idée des travaux dirigés en écrit n° 1, c'est qu'on fait chacun trois thèmes, sur lesquels on est, nous, à l'aise. On part de l'idée que si on est à l'aise, on fera mieux passer nos connaissances que sur des choses sur lesquelles je suis limité. Donc ce n'est pas la même problématique pour l'écrit n° 2. Si tu as déjà interrogé des gens pour l'écrit n° 2, c'est tout à fait différent !

Y. : Quels thèmes avez-vous abordés ?

E-F n° 2 : Alors ... Le premier thème que j'ai abordé, c'était un thème très général. Ça couvre, à peu près d'octobre à mi-novembre. J'ai posé comme sujet : « quels sont, pour vous, les grands tournants de l'Éducation physique ? » Je l'ai abordé sous forme de devoir très général, et j'ai déposé à la bibliothèque quelques éléments de lecture, et aussi deux pages sur un petit guide méthodologique.

L'idée que j'avais au travers de ça, c'est qu'ils analysent ce qu'est un tournant en Éducation physique. En gros, est-ce que l'Éducation physique était un long fleuve tranquille ? Ou est-ce qu'il y avait des courants ? Des rapides ? Quels étaient ces courants ? Ces rapides ? Et surtout, pourquoi l'année 1962 était importante ? Qu'ils soient capables de me dire justement : elle est importante parce que les instructions officielles changent, le support du sport change, la société change. Que finalement on n'a jamais de réponses définitives mais c'est plutôt un faisceau d'éléments qui te feront dire qu'entre 1960 et 1965, il y a vraiment beaucoup de choses qui se passent. Par contre entre 1965 et 1980, voilà ! Qu'ils

argumentent ... Je pense que 1967 est une date fondamentale. Pourquoi ? Et souvent ils n'ont pas d'arguments.

Le deuxième travail dirigé que j'ai fait, j'ai repris une tradition qui avait été un petit peu abandonnée : j'ai fait le sujet de l'an dernier. Cela faisait quatre-cinq ans que ça n'a pas été fait.

J'en ai discuté avec mes collègues et j'en ai parlé aux étudiants redoublants pour voir si ça les intéressait. J'essaie de faire ça, ... Et, eux m'ont dit que le sujet les avait mis en difficulté et qu'ils aimeraient bien justement, pour ceux qui ne l'avaient pas fait, le faire. Car c'était un sujet très ardu, il y avait beaucoup de choses à mettre. Et, pour ceux qui l'avaient fait, revenir avec leurs brouillons et leurs souvenirs, ... J'avais proposé ça. Qu'en penses-tu ? Qu'aurais-je dû faire ?

Le troisième sujet que j'ai proposé, c'était un sujet relativement général sur le sport en Éducation physique au XX^e siècle, pour les amener à réfléchir sur quelque chose qui, de mon point de vue est beaucoup zappé : l'EP s'appuie sur l'objet sport et c'est un objet qui est très polysémique Et on a des étudiants qui sont extrêmement naïfs de ce côté-là. Là, j'avais une idée très simple qui était déjà que l'étudiant qui, du sport au singulier au sport au pluriel, avait déjà fait un bout du chemin. Et je l'avais exprès formulé de cette manière-là. Donc voilà comment j'ai fait.

Une dernière chose, je reviens en arrière ... Ils ont aussi cinq devoirs corrigés en plus des travaux dirigés et des cours magistraux, cinq devoirs corrigés. Là, sur les devoirs corrigés, j'ai pris un peu ça en main de manière bénévole. Moi, je suis célibataire, je n'ai pas d'enfants, je n'ai pas d'obligations familiales, je corrige vite. Donc le devoir a lieu le samedi et j'essaie, le mercredi qui suit, de proposer aux collègues, pas forcément aux étudiants mais au moins aux collègues, de leur proposer une grille de notation, en leur disant : « J'ai corrigé dix copies, je n'ai pas eu le temps de corriger tout le paquet, en général vingt-cinq copies. J'ai lu huit ou dix copies, j'ai ça, ça et ça. Ça, ça a été bien fait ; ça, ça a été mal fait. » Et je leur propose, à ce moment-là, quelque chose du style zéro à quatre, des profils de copies, de manière à ce qu'on corrige de la même manière. Et la semaine suivante, j'affine ça et je fais un rapport aux étudiants. Ce n'est pas un corrigé-type, en disant : « Regardez ce que j'ai fait : c'est beau, c'est bien, ... Faites la même chose la prochaine fois ». Mais un rapport de ce que j'ai vu dans les copies, les principaux manques. Par contre, j'essaie de repérer des évolutions. Donc ça, c'est quelque chose que je prends à mon compte, que je pourrais ne pas faire. Mais, bon que je fais

avec plaisir, et puis qui m'oblige aussi un petit peu à me remettre en question et me mettre à jour des connaissances, des travaux d'historiens.

Y. : Donc cinq devoirs pour l'écrit n° 1 et cinq devoirs pour l'écrit n° 2. Y a-t-il un grillage entre les préparations master première et deuxième année et les licences ? Est-ce qu'il y a une continuité intentionnelle ? Un lien officiel ?

E-F n° 2 : Il y a des continuités affirmées. Maintenant, est-ce qu'il y a des continuités réelles ? On peut en discuter. Les continuités affirmées sont ... Moi, je les situe sur trois enseignements. La première, c'est sur l'écrit n° 1. C'est E-F n° 4 qui fait les cours en licence et en quatrième année. Donc, en licence, il traite de l'Éducation physique au XIX^e et XX^e siècle, les enjeux, la naissance de l'Éducation physique, la naissance du sport. Donc, là, il y a une continuité d'ordre chronologique mais parfois les étudiants ne comprennent pas et ils demandent : « Pourquoi vous ne faites pas déjà le XX^e plutôt que faire le XX^e en vingt leçons si j'ose dire ? Pourquoi ne prenez-vous pas quarante leçons ? » Parce que, finalement, eux, ils ont l'impression que c'est défendable. Eux, ils ont l'impression que ce qu'ils ont fait, en licence en histoire, ne leur sert à rien. Ils ne voient pas pourquoi parler de Triat ou d'Amoros, alors que le programme d'histoire, Amoros est mort en 1890 je crois ou même avant 1840. Ils ne voient pas pourquoi ils pourraient être interrogés là-dessus en licence alors que le programme commence en 1900 en quatrième année. Alors ils se disent que ce serait mieux si on avait... Mais bon, il y a une continuité, E-F n° 4 lui défend l'idée d'essayer de faire apparaître justement la notion de champ, la notion de concurrence quelque soit l'époque, les enjeux qu'il y a derrière.

Il y a une deuxième continuité que je connais bien car j'ai participé à sa mise en œuvre : c'est la continuité au travers du stage péda-licence et du dossier péda-licence. Quand moi je suis arrivé en 1995, j'ai demandé comment ça se passait. C'est quelque chose d'important pour les étudiants, les gens qui étaient responsables des licences à l'époque, m'ont dit « t'es professeur, t'es agrégé, t'es membre du jury » Tu sais bien, en gros, c'était une espèce d'initiation, de sensibilisation au métier de professeur. Donc j'ai fait ça une année. J'ai vu comment ça se passait, cela se passait dans les bureaux. Moi, E-F n° 2D., j'avais mes huit étudiants. Je les prenais, je leur faisais passer un oral, je leur collais une note et aucune harmonisation. Il y avait des rapports, des mémoires, il y avait des choses où fallait

raconter ce qu'on avait fait, il y avait des choses à analyser à partir d'un incident critique. Il y avait beaucoup de choses, ni bonnes ni mauvaises, des bonnes, des mauvaises, chez chacun. À partir de ce moment-là, moi j'ai demandé à XXX, s'il voulait bien prendre ça en main, et s'il voulait organiser cet enseignement en vue de l'Oral n° 1. Donc la discussion qu'on a eue l'autre jour où avec XXX on a pas mal discuté, on a donc mis en place en 1996, le premier projet de formation péda-licence organisé en vue de l'Oral n° 1, qu'on a fait évoluer depuis. Mais clairement, dans notre esprit, l'épreuve, ce que les étudiants font en stage et ce qu'ils ont à produire au niveau du dossier et ce sur quoi ils sont interrogés en juin, c'est une mise sur la route vers l'oral, donc ça c'est le deuxième.

Et le troisième que je connais moins bien, je crois qu'il y a une tentative de cohérence entre des modules en licence et l'écrit n° 2, mais je ne sais pas laquelle.

Y. : Quelles sont les attentes en fait vis-à-vis des étudiants par rapport aux épreuves écrites, à leur préparation ? Écrit n° 1, Écrit n° 2, les travaux dirigés, les cours magistraux ? Qu'attendez-vous des étudiants par rapport à ces contenus théoriques ?

E-F n° 2 : Alors, les attentes, elles ne sont pas forcément conçues de la même manière chez tous les formateurs, je ne vous apprends rien en disant que l'attente en termes de produit fini, elle est clairement définie, c'est une dissertation de cinq heures sur une thématique en écrit n° 1 et écrit n° 2 avec un professeur.

Donc là, on pourrait dire que c'est clair. Maintenant en écrit n° 1, je sais qu'il y a une ligne de fracture assez nette entre deux options : La première sur laquelle je me situe, pour moi l'écrit n° 1 est une épreuve de culture générale dans laquelle, il s'agit de faire preuve d'une capacité à raisonner, d'une capacité à dissenter, à écrire, à organiser des idées en parlant d'un objet spécifique qui est l'Éducation physique au XX^e siècle.

Donc moi, je me situe sur un travail méthodologique parce que je constate que quand tu parles aux élèves de démocratie, ils sont incapables de te dire que ça vient du Grec démos et cratos, que c'est le pouvoir au peuple. 80 % des élèves ne savent même pas ça. Donc moi, je considère qu'on ne peut pas construire un devoir finement argumenté si on n'a pas mis les enjeux des choses.

Par exemple E-F n° 4 et moi, on est dans cette optique-là, on va dire

prédominance à la réflexion, à l'aspect philosophique, à l'aspect traitement du sujet.

L'autre optique, plus sur les connaissances avec XXX et XXX. C'est une épreuve sur laquelle le candidat doit faire preuve de connaissances sur l'histoire et l'évolution de la matière qu'il va enseigner; et organiser ses connaissances dans un discours cohérent. Ce qui est fondamental ce qui est fondateur pour eux, c'est l'apport de connaissances, les deux se retrouvent. Je pense qu'une des richesses qu'on a nous à l'écrit n° 1, c'est que les deux discours sont là. Les étudiants passent chez l'un, passent chez l'autre, ils peuvent piocher chez l'un, ils peuvent aller piocher chez l'autre, il n'y a pas de discours monolithique.

Alors il y a un avantage, c'est qu'il y a peut-être une plus grande richesse par rapport à d'autres UFR. Il y a un désavantage, c'est je suis bien conscient aussi, que certains étudiants doivent se demander finalement « que nous demande-t-on au juste puisque il y en a qui disent ça et d'autres qui disent pas tout à fait ça ».

Donc voilà, en écrit n° 2, finalement je pense qu'on retrouve la même problématique au travers des gens qui sont plus sur l'écrit n° 2. C'est donc une dissertation sur les problèmes d'apprentissage et d'enseignement en Éducation physique. Bon, les problèmes d'enseignement et d'apprentissage, c'est quelque chose qui ne vous est pas étranger. Là-dedans on peut les envisager du point de vue de l'apport de connaissances théoriques, le contrôle moteur et puis l'enseignement, ce n'est pas que le contrôle moteur c'est aussi un discours pédagogique dans lequel il y a toute une philosophie, toute une politique, toute une manière dont on envisage la relation à l'enfant, la manière de le faire passer. Donc ce serait plutôt le deuxième pôle, les gens qui insisteraient plus sur le pôle pédagogique et sur le rôle de professeur au centre de la transmission du savoir. Mais bon, l'écrit n° 2, je le connais un petit peu moins bien.

Y. : Maintenant qu'on a parlé des attentes, que pensez-vous globalement des attitudes des étudiants vis-à-vis des cours théoriques ? Est-ce que vous pensez qu'ils ont des perceptions, des attentes par rapport à ceux-ci ?

E-F n° 2 : Je pense qu'ils en ont une perception extrêmement floue. Je ne suis pas sur la même longueur d'onde que J-M en disant que moi, j'ai entraîné dans les jurys pendant longtemps. Ça fait dix ans.

Là j'ai un peu levé le pied mais j'ai entraîné pendant dix ans dans les jurys et

en même temps j'étais formateur. Je vois bien le niveau de questionnement auquel je me situe et je vois bien ce que je demande pour avoir dix sur vingt.

Quand t'as cette note, t'es au-dessus de la moyenne du concours et pour moi, t'es sauvé. Ce n'est pas très compliqué, donc je ne souscris pas à l'hypothèse de J-M pour laquelle les gens de Caen, seraient des gens qui seraient finalement des déficients culturels, des déficients intellectuels parce qu'ils sont dans une académie faible au niveau des résultats. Moi je ne vois pas pourquoi les gens de Caen seraient moins travailleurs que les autres. Donc maintenant les résultats sont moins bons. Si je réfute cette hypothèse et si j'accepte ce résultat, la conclusion que j'en tire, c'est que c'est justement par rapport aux attentes. Leurs forces de travail finalement, leur intelligence, ils l'orientent sûrement dans des directions qui ne sont pas efficaces et qui sont pas rentables.

Donc pour répondre à votre question, je pense qu'ils perçoivent de façon très floue les attentes. Après, est ce qu'ils les perçoivent de manière très floue parce qu'elles sont mal formulées ou parce que nous, professeurs, on n'arrive pas à les formuler ? Je ne sais pas. J-M maintenant se posait cette question-là, je ne sais pas si, vous, dans le cadre des vos travaux vous analyserez ce point.

Y. : Bien sûr. Justement, vous pensez ce qui pourrait les orienter, car vous dites qu'ils utilisent leurs intelligences dans une direction qui n'est pas celle qui serait la plus adéquate. À votre avis quelles directions empruntent-ils ?

E-F n° 2 : Ils empruntent la direction de l'accumulation de savoirs. C'est une direction que j'appellerais affective, c'est-à-dire que l'étudiant qui arrive de licence voit bien ce que sait qu'une dissertation de cinq heures mais il n'a rien à dire. Il a rien à dire parce que pour reprendre l'exemple de l'E-F n° 4, c'est la première dissertation de cinq heures qui lui tombe sur la tête mi-octobre.

Il a eu trois cours sur l'EP au XX^e siècle, alors quand on lui demande « quels sont pour vous les grands tournants au XX^e siècle ? », il ne sait pas trop grand chose. Donc que constate-t-on ? Qu'il se casse la figure au premier devoir, il a une sale note et donc il va intuitivement et très rapidement faire les cours du CNED, voir des petits abrégés en 200 pages, pour avoir des dates, avoir des noms, avoir des chiffres à mettre.

Donc de mon point de vue, ils vont trop par là et ils oublient de réfléchir de la

même manière qu'en oral n° 1 par exemple. Les gens qui sont admissibles sont tous collés, scotchés à Internet et te posent que des questions en termes de contenus. Je n'ai pas fini mes contenus en tennis de table, handball. N'importe quoi, moi je m'évertue à leur dire que le problème c'est que les contenus ne doivent pas être finis avant d'aller à Vichy, sinon tu récites des choses, et il est marqué noir sur blanc dans le rapport du jury que cette épreuve n'est pas une récitation mais une mise en relation et j'ai l'impression de voir en face de moi des étudiants qui en savent plus que moi. Quand moi j'ai un doute sur les textes officielles au XX^e siècle, je vais leur demander, y'a pas de problèmes, dans la seconde, j'ai la réponse précise, la date. Moi je sais à peu près. Par contre, moi ce que je sais faire et eux non, c'est la mise en relation des différentes choses. Donc je pense que leur force de travail va beaucoup plus dans l'apprentissage par cœur que dans la mise en relation, sachant que je ne suis pas innocent par rapport à ça. Mais on ne peut pas mettre en relation si on n'a pas de connaissances. Moi je sais que j'ai des connaissances peu précises mais sûrement dans beaucoup plus de champs et que je travaille beaucoup sur les mises en relation. Maintenant, pour moi, que le texte officiel soit paru en 1952 ou 1954, c'est pas très important car c'est dans une période que je mettrais en relation avec la guerre froide, avec d'autres choses, avec la fin des tickets de rationnement et tout ça. Alors que, par exemple, le ticket de rationnement, eux, ils ne savent pas qu'il y a des tickets de rationnement jusqu'en 1950, ils savent l'histoire de la guerre froide mais ils ne la comprennent pas bien. Donc, pour eux, je pense que c'est le gros travail qu'il faut faire par rapport à ça.

Y. : Est-ce qu'on peut dire que le problème est surtout au niveau du sens, de l'utilité du savoir ? Ils sont trop sur les connaissances mais pouvez-vous donner votre avis ? Est-ce que vous pensez que le problème est sur le sens ou sur l'utilité de ce qu'on leur donne, des savoirs qui leur sont transmis ?

E-F n° 2 : Oui, enfin nous on formule ça différemment en disant qu'ils ont des connaissances qu'ils ne savent pas faire fonctionner, ça revient à peu près à la même chose. Je dirais qu'ils ont deux gros problèmes, ils ont un problème sur l'écrit n° 1 qui est peut être moins flagrant sur l'écrit n° 2.

Ils ont un premier problème qui est un problème de maîtrise de la langue française. Là c'est flagrant, j'ai des devoirs qui sont inadmissibles du point de vue

de l'orthographe. Quand j'ai certains étudiants que je connais un peu plus, je les prends à part, et je leur dis « voilà, voilà ce que tu as écrit, à oui mais ce n'est pas ce que tu voulais dire ». C'est-à-dire qu'en fait ils ne sont pas capables d'exprimer précisément ce qu'ils veulent dire. Soit ils t'en disent pas assez, soit ils t'en disent trop. Ils te rajoutent des mots parce que ça fait joli mais ça change le sens de leur phrase, donc ils ont un problème de maîtrise rigoureux de la langue française. Je vais donner un exemple : en tennis de table, le sens du mot « aléatoire ». Ils savent ce que ça veut dire, mais par exemple, ils vont te dire, « Voilà dans la situation le joueur met une balle sur trois à droite », alors je leur dis, « Ça veut dire une à droite, une à gauche, une à gauche, une à droite ». Non, non, il en met une à droite quand il veut. Alors je leur dis.

Donc il faut utiliser le mot aléatoire, c'est-à-dire de manière aléatoire, une fois sur trois, il y aura une balle à droite. Tu vois ça ils ne sont pas capables de le dire, donc quand tu es à l'oral, ce n'est pas un problème mais quand t'es à l'écrit, tu mets une fois sur trois, il y a les deux sens. Donc il faut trouver un mot pour que justement il n'y ait qu'un sens. Donc moi, le premier problème que je perçois, c'est un problème de maîtrise de la langue française.

Un deuxième problème que je perçois, c'est un problème de culture générale. Donc effectivement pour revenir à ce que tu posais sur le sens des apprentissages. Tout ça est lié. Pour moi c'est un peu un gros chaudron dans lequel on met tout dedans. Ils apprennent des choses mais ils ne savent pas trop à quoi ça peut leur servir.

Y. : La question qui vient, et qui a peut être déjà été abordée, c'est sur la stratégie. Comment vois-tu la stratégie, comment préparent-t-ils le concours ? Quelles sont les stratégies de préparation ?

E-F n° 2 : Alors je pense qu'ils le préparent de manière fractionnée. Ils préparent les écrits puis les épreuves orales d'admission. C'est un découpage temporel. Moi je caractériserais ça par l'adjectif fractionné. Ils fractionnent les épreuves écrites et les épreuves orales d'admission en se donnant un gros temps de repos, parce qu'ils doutent, parce qu'ils attendent, parce qu'ils ne savent pas. Ils fractionnent entre l'écrit n° 1 et l'écrit n° 2, ils fractionnent entre les différentes épreuves orales d'admission.

Mais je pense qu'ils ne font pas le lien, ils fractionnent entre le tennis de table et le badminton alors que pour moi c'est la même chose. Je suis spécialiste du tennis de table mais quand on m'a demandé de prendre des cours en badminton, j'ai eu à faire un effort de formation complémentaire même si ce qui valable en tennis de table, le reste aussi en badminton dans les grands principes.

Donc je pense qu'effectivement pour la notion de mise en relation, de sens des apprentissages, il y a un fractionnement temporel. Il y a également un fractionnement, un cloisonnement dès leur naissance, qui je pense, de toute façon, est caractéristique des gens qui sont en formation.

Enfin moi je tiens ce discours, comme je le disais, avec quinze ans d'expérience, dix ans de formation, d'agrégation, des choses comme ça. Honnêtement, quand j'ai commencé à faire professeur et quand je passais le CAPEPS, je n'avais pas la capacité de mise en relation. Ce sont des choses que j'ai découvertes beaucoup plus tard, et même quand j'ai passé l'agrégation, ce sont des choses qui se sont construites beaucoup plus tard. Peut être qu'on leur demande des choses que nous mêmes n'étions pas capables de faire.

Y. : Donc, est-ce que tu penses aussi que dans leurs stratégies, il y a une volonté de voir, de comprendre comment on note les écrits ?

E-F n° 2 : C'est très rare. Je pense qu'il y en a chez certains étudiants mais c'est très rare. J'ai par exemple, cette année, une seule étudiante sur cent cinquante, dont j'ai perçu un moment qu'elle était admissible. D'ailleurs, il ne faut pas avoir la prétention que c'est grâce à mes lumières, qui sort de licence et qui a connu tous les problèmes de quelqu'un qui sort de licence en termes de connaissances, en début d'année, une seule étudiante qui sur le quatrième devoir en écrit n° 1 a brillé sur un sujet qui a posé énormément de problèmes à toute la promotion. C'est un devoir dans lequel il y avait une citation en deux parties. Il fallait donc analyser forcément les deux parties, donc soit les relier ensemble, soit les relier partiellement. Et quand je suis revenu, vous savez quand je vous ai dit que je faisais un rapport, je leur ai dit qu'il était anormal que 80 % des copies que j'avais, sur les vingt copies que j'ai lues, il y en avait quinze où l'on me parlait même pas de la deuxième partie. La première partie était analysée, la deuxième, même pas. Donc pour revenir à ce que tu disais, moi sur les trois premiers rapports, j'ai dit « Attention, ce qui cale votre note,

c'est le niveau de réflexion, après ce qui l'affine, on va vous mettre, cinq à sept sur le niveau de réflexion, et s'il y a des connaissances, si c'est bien écrit, si c'est bien lisible, s'il y a un peu de littérature, on vous mettra sept, s'il y en a pas ce sera cinq ». Donc moi j'ai une seule étudiante qui m'a dit, sur ce devoir, je lui ai mis neuf. « J'ai vraiment essayé de faire comme vous l'avez dit, je me suis calé sur vous ». C'est clair qu'après, elle manquait de connaissances, elle manquait de précisions mais ça l'a calée à neuf, elle était dans la zone comprise entre neuf et onze.

Donc c'est un des très rares exemples. Les autres, je pense qu'ils sont sur un pôle très affectif, et sur une grosse pression temporelle. En fait, deux doubles pressions temporelles, la pression temporelle du jour de l'écrit qui n'est que de cinq heures et la pression temporelle du tic-tac par rapport au concours. Ce n'est que dans un mois ! Et donc ils essayent parce qu'ils ne connaissent pas la langue, parce qu'ils n'ont pas de culture, parce qu'ils ne voient pas les enjeux, ils essayent pendant dix minutes un quart d'heure, et après, que font-ils ? « Bon ben ça parle de sport. Allez, je vais balancer tout ce que je sais sur le sport. À côté ça parle pas de sport, ça ce n'est pas grave, ça parle d'éducation sportive, mais si c'est éducation sportive, c'est sport, allez hop » Donc je pense, si vous voulez, qu'il y a de très rares étudiants qui effectivement commencent à noter, donc ils vont voir le rapport comment c'est noté, ce qu'il faut faire. Mais c'est très difficile.

Y. : La question est de savoir pourquoi ils passent le CAPEPS ? Parce ce que vous parliez tout à l'heure que vous étiez engagé.

E-F n° 2 : Tout petit, moi je savais que je serai professeur.

Y. : Est-ce que tous ceux qui sont en train de passer le CAPEPS aujourd'hui, l'ont choisi ou cela apparaît comme une solution de rechange ou quelque chose comme ça ?

E-F n° 2 : Je pense qu'ils ont une envie, une envie molle, au sens, si je l'ai c'est bien, c'est super : vingt heures par semaine, un bon salaire, je vais m'ennuyer trois ou quatre ans à Créteil mais après, à trente ans, je serai rentré là et puis je pourrai faire de la planche.

Ce serait bien si je l'avais, ce serait bien. Mais moi quand je discute avec

eux, ils ont vu tous les films avant moi, ils te racontent des histoires de PlayStation et des histoires de jeux de cartes.

Moi je suis rentré chez mes parents ce week-end et j'ai posé la question à ma mère, je lui ai dit, car je m'en souviens plus très bien. « Est ce que je bossais beaucoup ? » Elle m'a dit : « Tiens, j'ai gardé ton emploi du temps » Ben, je faisais, 8h-12h et 14h-18h, 18h-20h j'allais dîner et 20h-22h je bossais tous les soirs et je m'accordais que le week-end ou je rentrais chez moi et j'allais faire mon match et après je bossais, le dimanche matin ou l'après midi. Je bossais tout le temps. Et eux ils ne bossent pas tout le temps. Je pense qu'ils ont pas la « niaque », peut être que ça leur paraît, tu sais, « Comment ça s'appelle ? », l'estimation de soi, la difficulté perçue, peut être qu'ils disent « C'est tellement dur que même en bossant, c'est fou » Ou peut être parce qu'ils n'ont pas trop envie : « Ce serait bien, si je ne l'ai pas, on verra bien, » Je sais pas ça, ce serait peut être à étudier si tu veux, mais par exemple il y a des étudiants qui te disent « Je passe la première année pour voir »

Et c'est complètement absurde, la première année tu le passes pour l'avoir si tu ne l'as pas ce n'est pas grave. Mais c'est pas du tout la même chose de passer pour voir, parce qu'ils passent pour voir.

Donc, résultats des courses, et bien il y a l'anniversaire de machin donc on y va. Parce qu'ils t'en racontent des histoires de fêtes. Ils sortent le jeudi, donc ils ne sont pas indemnes et le lendemain, ils ne bossent pas non plus. Il y a l'anniversaire d'untel, qu'as tu fait pendant le week-end ? Non, franchement, je n'ai pas pu, pendant les quinze jours, non je n'ai pas pu bosser. Il a fallu que je fasse un break.

Y. : Merci de m'avoir accordé cette interview.

E-F n° 2 : Merci.

1.23.3. L'enseignant-formateur n° 3

Interview réalisée par Youcef ALANBAGI.

1. Conceptions sur le curriculum formel (prescriptions officielles)

→ Quelles sont les attentes formulées par les programmes officiels du CAPEPS vis-à-vis des masters première et deuxième année ?

Acquérir des compétences méthodologiques écrites et orales.

→ Pensez-vous que ces attentes sont en adéquation avec la réalité du métier ? Pourquoi ?

Effectivement, oui, je pense que ces attentes sont en adéquation avec la réalité du métier pour les masters deuxième année CAPEPS. En effet, des compétences méthodologiques sont toujours nécessaires dans le cadre des métiers de l'intervention, donc de l'EPS qui est une discipline d'intervention.

→ Quelles sont à votre avis les attentes que l'on devrait avoir vis-à-vis de ces étudiants (futurs Professeurs d'EPS) ?

Nous attendons des étudiants qu'ils soient capables de faire preuve de capacités organisationnelles quant à la mise en œuvre d'enseignement. Pour les étudiants en master CAPEPS, les exigences du concours paraissent être suffisantes quant aux attentes.

2. Conception personnelle sur le cursus de formation

→ Pensez-vous qu'il existe un lien de continuité entre la formation en master première et deuxième année ?

Oui, je pense qu'il existe effectivement un lien.

→ **Que pensez-vous des cours théoriques : préparent-ils au concours ou au métier ? Quels sont les indicateurs qui vous permettent de répondre cela ?**

Les cours théoriques préparent d'abord au concours, puisque la confrontation au processus d'enseignement n'est jamais mise au cœur de la formation en master première année.

→ **Entre pratiques sportives et cours théoriques, lesquels sont, selon vous, plus en rapport avec le métier dans le cadre de la formation ? Pourquoi ?**

Il m'est impossible de répondre à cette question puisqu'ils sont justement complémentaires.

3. Conception sur les stratégies de préparation des étudiants

→ **Pensez-vous que les étudiants font un lien entre les cours théoriques et leurs pratiques professionnelles (ou les considèrent-ils plutôt comme des outils pour préparer le concours) ?**

Les étudiants font certainement le lien mais de façon trop partielle. Les cours théoriques servent d'abord au concours.

→ **Quels sont les éléments qui justifient votre réponse (quels indicateurs vous permettent de répondre cela) ?**

Les connaissances sont vite mises au second rang lorsque les étudiants sont confrontés à la réalité du terrain.

→ Selon vous, les étudiants font-ils plus facilement le lien entre les APSA qu'on leur enseigne et leur métier ou plutôt entre les cours théoriques et le métier ?

Selon moi, les étudiants font plus le lien entre les APSA qui sont enseignées car ils vivent l'activité, ils éprouvent les sensations, les difficultés et le métier, car c'est plus parlant, plus concret pour eux.

→ Quels sont les éléments qui justifient votre réponse (quels indicateurs vous permettent de répondre cela) ?

Ils ont souvent tendance à enseigner comme ils ont vécu l'APS.

4. Concernant vos stratégies d'intervention

→ Dispensez-vous les cours théoriques de façon à les inscrire dans la préparation au concours ou plutôt dans la pratique professionnelle future de l'enseignant d'EPS ? (Préciser s'il y a des particularités selon les interventions concernant les épreuves orales et écrites).

J'inscris beaucoup plus mes cours théoriques dans la logique de préparation au concours que dans la pratique professionnelle.

→ Quelles stratégies adoptez-vous dans ce sens ?

J'essaie d'insister beaucoup sur les aspects méthodologiques, qui sont là pour valoriser le fond des connaissances. L'objectif est que l'étudiant apprenne à construire sa pensée à partir de ses savoirs.

→ Quelles sont vos autres réflexions sur la formation des étudiants en master CAPEPS et leurs rapports aux savoirs théoriques ou aux APSA ?

Les savoirs théoriques ne prennent véritablement de sens que lorsqu'ils sont confrontés à la réalité du concours.

Trop d'étudiants ne s'engagent pas assez tôt dans la formation aux épreuves orales et attendent l'admissibilité pour s'investir. Ils ont donc trop souvent un rapport aux savoirs de type consommateur.

1.23.4. L'enseignant-formateur n° 4

Interview réalisée par Youcef ALANBAGI.

1. Conceptions sur le curriculum formel (prescriptions officielles)

→ **Quelles sont les attentes formulées par les programmes officiels du CAPEPS vis-à-vis des masters première et deuxième année ? Pensez-vous que ces attentes sont en adéquation avec la réalité du métier ? Pourquoi ?**

L'attention est insuffisamment portée sur la pédagogie, la technique pédagogique, la relation maître / élèves (autorité). Je constate également qu'il existe une faiblesse de la maîtrise corporelle dans les APS. Il faudrait avoir une attention plus grande en ce qui concerne la culture par rapport au corps. En effet, le professeur de philosophie parle mieux du corps que le professeur d'EPS, qui n'est souvent qu'un « spécialiste » de la méthodologie, et d'un discours technique, c'est ce qu'on appelle la didactique du sportif », sans réflexions de fond.

L'abandon du dogmatisme est nécessaire pour s'ouvrir à d'autres réflexions issues de la pratique pédagogique. En d'autres termes, le spécialiste des sciences de l'éducation ne doit plus être à la fois pyromane et pompier, c'est-à-dire celui qui crée le problème qu'il prétend résoudre, car l'étudiant-professeur (ndlr : l'étudiant en master deuxième année), passe à côté de l'analyse de la réalité pédagogique.

→ **Quelles sont à votre avis les attentes que l'on devrait avoir vis-à-vis de ces étudiants (futurs Professeurs d'EPS) ?**

Il faudrait réhabiliter la réflexion sur la liberté pédagogique.

2. Conception personnelle sur le cursus de formation

→ Pensez-vous qu'il existe un lien de continuité entre la formation en master première et deuxième année ?

Le lien entre le master de la première et celui de la deuxième année est théoriquement implicite. C'est le temps de la mise en œuvre après l'analyse et réflexion.

→ Que pensez-vous des cours théoriques : préparent-ils au concours ou au métier ? Quels sont les indicateurs qui vous permettent de répondre cela ?

Le cours théorique prépare au concours et au métier (il devrait en être ainsi toujours) dans la mesure où cela aide le futur enseignant à poser les problèmes, ou à analyser différentes situations. En fait, ils participent à l'élaboration d'une culture de métier (même si cela passe parfois par un jargon professionnel nécessaire que l'on retrouve dans toute profession).

→ Entre pratiques sportives et cours théoriques, lesquels sont, selon vous, plus en rapport avec le métier dans le cadre de la formation ? Pourquoi ?

Il n'y a pas de hiérarchie entre les cours théoriques et les pratiques physiques. L'un ne va pas sans l'autre mais reste à savoir comment ils s'articulent dans le programme et comment le futur enseignant les reçoit, se les approprie, compte tenu de son parcours antérieur ou de sa représentation du métier.

3. Conception sur les stratégies de préparation des étudiants

→ Pensez-vous que les étudiants font un lien entre les cours théoriques et leurs pratiques professionnelles (ou les considèrent-ils plutôt comme des outils pour préparer le concours) ?

→ Quels sont les éléments qui justifient votre réponse (quels indicateurs vous permettent de répondre cela) ?

→ Selon vous, les étudiants font-ils plus facilement le lien entre les APSA qu'on leur enseigne et leur métier ou plutôt entre les cours théoriques et le métier ?

→ Quels sont les éléments qui justifient votre réponse (quels indicateurs vous permettent de répondre cela) ?

(Réponse aux quatre questions). *Par nécessité (découpage dans le temps de la formation), l'étudiant en master CAPEPS est dans une approche essentiellement utilitariste (J'apprends ce qui va me servir pour le concours. Exemple : « Ça nous sert à rien », « Ce n'est pas exploitable le jour du concours »). Mais dans un second temps, implicitement, le discours théorique sert le futur professeur à justifier sa conception pédagogique, à élaborer son discours et l'argumenter. L'opération peut ne pas être consciente mais on sait que c'est la formation théorique initiale qui conditionne le discours pédagogique des professeurs sur la majeure partie de leur carrière, après on ne fait que des additifs qui ne doivent jamais menacer la logique initiale (question de sens !). À l'évidence, ce processus est à moduler suivant les profils d'étudiants (le sportif de haut-niveau spécialiste est différent de l'étudiant polyvalent).*

4. Concernant vos stratégies d'intervention

→ Dispensez-vous les cours théoriques de façon à les inscrire dans la préparation au concours ou plutôt dans la pratique professionnelle future de l'enseignant d'EPS ? (Préciser s'il y a des particularités selon les interventions concernant les épreuves orales ou écrites).

→ Quelles stratégies adoptez-vous dans ce sens ?

(Réponse aux deux questions). *Préparer à l'écrit n° 1, c'est préparer une épreuve du concours mais pas des remarques parallèles, je renvoie des éléments de comparaison avec d'autres professeurs. Cette préparation doit autant que possible préparer à la réflexion sur le futur métier qu'a choisi l'étudiant.*

→ **Quelles sont vos autres réflexions sur la formation des étudiants en master CAPEPS et leurs rapports aux savoirs théoriques ou aux APSA ?**

Il conviendrait peut-être de réfléchir sur le modèle ou sur la maîtrise corporelle du Professeur d'EPS. Quand le Professeur d'EPS n'est plus assez physique, il va chercher ailleurs, remise en forme, coaching, techniques de relaxation ou de fitness, ...

Enfin, on met trop souvent le mot quand la chose manque : compétence, talent, maîtrise pédagogique, liberté pédagogique, ...

1.23.5. L'enseignant-formateur n° 5

Interview réalisée par Youcef ALANBAGI.

Y. : Bonjour, nous allons procéder à un petit entretien concernant mon travail de recherche. Dans un premier temps, je vais vous demander de vous présenter, date de naissance, nom, prénom, votre situation professionnelle.

E-F n° 5 : Je m'appelle E-F n° 5, je suis né en 1963, j'ai suivi l'itinéraire de formation à l'UFR STAPS de Caen, l'obtention du CAPEPS puis de l'agrégation et enseignant ici depuis quatre ans.

Y. : En quelle année avez vous eu le CAPEPS et l'Agrégation ?

E-F n° 5 : Le CAPEPS en 1987 et l'agrégation d'EPS en 1997.

Y. : Depuis quand vous intervenez dans la formation du CAPEPS ?

E-F n° 5 : Depuis dix ans.

Y. : Vous intervenez dans quel domaine ?

E-F n° 5 : Je suis sur la préparation à l'écrit n° 2 avec des cours magistraux et des travaux dirigés.

Y. : Et sur les épreuves orales d'admission, vous n'intervenez pas ?

E-F n° 5 : J'interviens sur quelques simulations en tennis de table lorsque H.D. est en jury.

Y. : Et concernant les pratiques ?

E-F n° 5 : Sur les pratiques, je n'interviens pas du tout sur les préparations

CAPEPS, mais je suis en amont sur les trois années de licence, sur des activités variées puisque j'ai un profil orienté sur les raquettes, avec badminton et tennis de table mais également sur la danse, voire de la gymnastique.

Y. : Est-ce que vous avez d'autres informations à me donner concernant votre parcours professionnel et brevet d'état par exemple ?

E-F n° 5 : Oui, j'ai un brevet d'état en tennis de table premier degré, j'ai une formation pleine car j'ai refusé de faire mon armée, donc je suis resté deux ans en formation pleine, et je suis initiateur escalade et initiateur kayak, j'ai également le CAPEPS que j'ai obtenu pas directement puisque j'ai fait quatre années de maître - auxiliaire à l'époque, avant d'obtenir le CAPEPS, par contre j'ai obtenu l'agrégation au premier passage après dix ans d'enseignement.

Y. : Et au niveau sportif ?

E-F n° 5 : Au niveau sportif, mon profil polyvalent, j'ai un sport de base qui est le tennis de table, j'avais le niveau national, et après j'ai investi le sport de plein-air, puis la danse, cela fait treize ans que je danse dans une compagnie amateur et la gymnastique, j'avais un profil de gymnaste au moment où je suis rentré à l'UFR STAPS. J'ai enseigné également en collège, lycée, en lycée professionnel, de par mon statut de maître - auxiliaire puis après avec mes différentes mutations, puis j'ai enseigné en temps qu'enseignant pédagogique départemental, c'est-à-dire pour le premier degré.

Y. : C'était la première partie concernant les informations sur vous même. On va passer à une deuxième rubrique concernant la préparation CAPEPS, elle va se dérouler selon cinq champs. La première partie va concerner les conceptions sur le curriculum formel, quels sont les attentes formulées par les programmes officiels concernant le CAPEPS et les masters première et deuxième année ?

E-F n° 5 : je dirais de l'apprentissage et de l'enseignement et des difficultés, de lier cette relation enseignant-enseigné dans le cadre d'un apprentissage orienté Éducation physique et sportive, donc ça veut dire automatiquement une

connaissance scientifique qui va argumenter ces choses-là. Mais également les facultés à prendre du recul sur les questions posées pour arriver à problématiser, c'est-à-dire arriver à mettre en perspective des éléments qui sont pas forcément compatibles entre eux.

Y. : Et au niveau des programmes officiels du CAPEPS, l'écrit n° 1 et l'écrit n° 2, est-ce que c'est mentionné spécifiquement concernant la préparation des épreuves écrites ? Au niveau des programmes, du curriculum officiel du CAPEPS ?

E-F n° 5 : C'est-à-dire qu'il y a des grands axes qui sont formalisés, tant sur les rapports du jury que sur les textes officiels qui sortent au moment des épreuves écrites.

Y. : Vous pouvez m'en dire un petit peu plus ?

E-F n° 5 : Les champs précis ?

Y. : Oui, concernant l'écrit n° 1, l'écrit n° 2 les thématiques ?

E-F n° 5 : Écrit n° 1 non, sur l'écrit n° 2 ce sont des thématiques liées et qu'on pourrait résumer thématiques liées à l'apprentissage, c'est-à-dire l'élève dans le cadre du cours d'EPS mais également l'élève dans le cadre de l'apprentissage moteur; quelque chose qui est de l'ordre de la relation enseignant-enseigné, c'est-à-dire tout ce qui est de l'ordre du rapport entre le Professeur d'EPS plus spécifiquement et l'élève en classe d'EPS et également tout ce qui est de l'ordre de l'institutionnel. Je pourrais résumer cela comme ça.

Y. : Au niveau des programmes concernant les concours et les pratiques, est-ce que vous pensez que ces attentes se trouvent en adéquation avec la réalité de la pratique du terrain ?

E-F n° 5 : Pour moi, ce sont deux choses différentes, car je pense, qu'on essaie de préparer les étudiants à la réussite au concours, je ne suis pas sûr qu'on les prépare

à être un enseignant à travers ce qui est enseigné ici, en tout cas, pour moi ce sont deux choses différentes, on peut réussir brillamment le CAPEPS et ne pas être efficace immédiatement mais cela me paraît logique.

Y. : Et votre avis sur les attentes qu'on devrait avoir avec les étudiants au niveau du master CAPEPS, les préparer spécifiquement à avoir le concours ou plutôt des futurs professeurs qui rentreraient directement dans une logique d'enseignement ?

E-F n° 5 : Pour moi ce sont deux choses différentes, c'est-à-dire que l'Institution voudrait que ce soit les deux, c'est-à-dire que ceux qui réussissent au concours soient immédiatement de bons enseignants. Je ne suis pas sûr que ce qu'on fait ici les prépare à être de bons enseignants mais les prépare plutôt même si on n'a pas des résultats satisfaisant à passer ce cap du concours, que faudrait-il rajouter pour qu'ils soient directement de bons enseignants ? Je pense que la première approche qu'on fait en licence avec ces stages en établissement c'est une première étape mais ça ne suffit pas.

Y. : Vous dans un premier temps, les attentes sont relatives à la réussite du concours ?

E-F n° 5 : Oui, je pense qu'on ne peut pas faire autrement ou alors il faudrait d'autres moyens pour arriver à combiner les deux.

Y. : C'était la première partie. La deuxième partie va concerner le cursus de formation, est-ce que vous pensez qu'il y a un lien de continuité, on va rebondir sur ce que vous avez dit précédemment Est-ce que vous pensez qu'il y a continuité entre ces deux années (master première et deuxième année) ?

E-F n° 5 : Je pense que oui. On poursuit le travail de première année en permettant aux étudiants de deuxième année de se préparer au mieux aux écrits qui arrivent très vite en début de deuxième année.

Y. : Au niveau des contenus, comme vous intervenez sur l'écrit n° 2 et travaux dirigés concernant l'écrit n° 2, que pensez-vous de ces cours théoriques ? Préparent-ils selon vous plus au concours ou alors plus au métier, au niveau des cours théoriques ?

E-F n° 5 : Heu..., pour moi, la façon dont je les fais, je pense la façon dont l'équipe les organise, c'est plutôt pour passer le premier tour des écrits, ce n'est pas sûr qu'il y ait des points d'ancrages immédiats pour que l'étudiant puisse construire un cycle efficacement et d'autant plus gérer la relation enseignant-enseigné.

Y. : Au niveau des épreuves orales d'admission, on rentre un peu plus dans le métier ou alors on se remet encore sur le concours ?

E-F n° 5 : Même si j'ai peu de formation là-dessus, enfin j'interviens peu, je pense qu'il y a une première approche sur le fait qu'à travers les épreuves orales d'admission, on peut quand même faire vivre un minimum l'élève, l'élève est présent, et on doit à travers l'identification des constats, d'hypothèses et de propositions de contenus, commencer à voir l'élève. Mais pour moi, ce n'est pas ça qui permet d'être un bon enseignant.

Y. : Quand je dis, préparation à l'écrit, c'est tout ce qui concerne, l'autorité, la gestion de la classe, tout ce qui concerne la vie pédagogique, la relation avec les élèves ?

E-F n° 5 : Pour moi, on ne forme pas à cela, preuve en est, c'est que les travaux sur les novices, jeunes enseignants, montrent que d'entrée de jeu ils sont confrontés à ça. Ça veut dire qu'en amont la formation initiale n'a pas préparé à cela.

Y. : Et vous dites que vos cours préparent plus au concours, est ce que vous avez des indicateurs à me donner concernant cette formation par rapport au concours ?

E-F n° 5 : Qui montre qu'on prépare plus au concours qu'à autre chose ?

Y. : Par rapport aux sujets, par rapport aux exemples que vous donnez, par rapport à des orientations vers des paragraphes, des problématiques ?

E-F n° 5 : C'est purement entre guillemet même s'il y a des sujets avec de forts ancrages pratiques avec le comment faire ? Pourquoi faire ? On sent quand même que c'est purement formel et que c'est un exercice de style d'abord avalé, et je ne suis pas sûr que même si l'étudiant arrive à sortir des choses assez pragmatiques et de terrain, elles soient immédiatement transposables et qu'il puisse les faire vivre immédiatement.

Y. : Au niveau des étudiants en master première année, quels sont, selon vous, entre les pratiques sportives et les cours théoriques, les plus en rapport avec la pratique du métier ?

E-F n° 5 : Je ne sais pas comment fonctionnent les autres collègues, je pense que le peu que je fais moi qui peut avoir de l'incidence immédiate c'est lorsque que je présente mes situations lorsque je fais cours et j'essaie toujours de les replacer dans un cadre théorique de référence, par exemple (sport de raquettes) comment je construis mes situations, et pourquoi je la mets à tel moment et pas à un autre. Si les étudiants sont à l'écoute, cela peut être réinvestissable ou du moins peut alimenter leurs cours.

Y. : Est-ce que vous pensez qu'ils peuvent se représenter, par vos manières de faire ce qu'ils auront à réaliser plus tard ? Pensez-vous que le fait d'organiser vos séances de telle ou telle manière, permettra aux étudiants de le réinvestir au cours de leur pratique professionnelle d'enseignement ?

E-F n° 5 : C'est-à-dire que je pense que l'étudiant, puis le novice en enseignement est marqué par différentes choses, il est marqué déjà parce qu'il a vécu lui en tant qu'élève au lycée et au collège et j'espère laisser quelques traces dans son cursus

STAPS dans la façon dont j'ai su gérer ou pas gérer d'ailleurs car on peut se baser sur ce qui n'a pas été réussi, en sport de raquettes par exemple.

Y. : D'accord, troisième partie, les stratégies de préparation des étudiants. Est-ce que vous pensez que les étudiants font le lien entre les cours théoriques dispensés dans les cours magistraux et les travaux dirigés et leur pratique professionnelle future, ou alors ce qu'ils font en stage ? Où considèrent-ils ces cours théoriques comme justement une préparation au concours plus qu'à la préparation à un métier ?

E-F n° 5 : Je ne suis pas sûr car je ne suis pas dans la tête des étudiants, je pense que nous, avec tout le travail didactique qu'on met en place sur les activités physiques, on espère que ce lien sera fait d'une part dans les épreuves orales d'admission du concours et dans leurs préparations de séances ultérieures. Est-ce que eux, dans la tête, le font, je ne sais pas, je n'ai pas d'idées là-dessus. On espère laisser une trace, mais est-elle réelle, je ne sais pas.

Y. : Est-ce que vous avez des indicateurs qui pourraient nous éclairer sur la volonté des étudiants à faire le lien entre les cours théoriques et les cours pratiques ? Est-ce que les étudiants vous demandent des précisions dans la pratique, ou alors pas du tout ?

E-F n° 5 : C'est-à-dire qu'on a des réactions en licence donc en troisième année. Maintenant, lorsque que ce sont les premières expériences pédagogiques, où les étudiants viennent nous revoir pour argumenter et organiser leurs séances, alors qu'à notre avis, ils ont déjà les lignes, s'ils avaient bien intégré ce qu'on a fait avant, ce qui prouve bien qu'il y a un problème qu'il y a certainement un problème de compréhension comme s'ils cloisonnaient. J'apprends ça pour telle chose mais ça ne me sert pas forcément après, par contre, dans le master CAPEPS, on peut peut-être intégrer plus les choses dans la perspective d'être enseignant l'année d'après, par contre les étudiants d'avant j'en suis pas sûr.

Y. : Est-ce que vous pensez que les étudiants font plus facilement le lien entre les APSA qu'ils pratiquent et leur métier ou les cours théoriques et leur métier ?

E-F n° 5 : Ça dépend...

Y. : Les APSA, parce qu'ils pratiquent, parce qu'il y a le professeur qui est là, parce qu'ils peuvent demander conseil...

E-F n° 5 : C'est-à-dire que si le cours théorique est formalisé comme il faut, il doit y avoir des éléments qui basculent entre l'écrit n° 1 et l'écrit n° 2 qui sur le terrain, ça peut être des ancrages théoriques qui ont des conséquences sur le terrain mais l'ancrage sur leur pratique à l'avantage de mettre tout de suite en image des choses qui sont dites théoriquement.

Y. : Oui, c'est vrai, car ils vivent l'activité et ils ont plus de facilités à ressentir ce que l'élève doit ressentir surtout s'ils sont débutants.

E-F n° 5 : Oui, ils sont passés eux-mêmes par des étapes (débutant, initié et expert) qui peuvent arriver et faut faire attention à cela car ça passe par un filtre qui est quand même le leur et qui n'est pas forcément généralisable.

Y. : Concernant des indicateurs précis sur les cours théoriques et le métier, est ce qu'on arrive vraiment à faire sortir des choses leur permettant de se projeter un peu plus tard dans leur mission ?

E-F n° 5 : Oui, je crois qu'il y a des choses, sur le cadrage de la tâche. Puisqu'on est sur l'EPS, les difficultés de la gestion de la leçon dans l'instant. Ils vont être vigilants au moment de la préparation et au moment où ils vont vivre la leçon. Ça c'est important. Ensuite, l'élève dans l'effort, l'élève dans le groupe, ça je pense que c'est exploitable mais il faut que ce savoir soit digérer par l'individu plutôt que simplement mémoriser. Il faut qu'il soit intégrer dans l'action, c'est peut être difficile.

Y. : Donc ça, on est plutôt sur les versants didactiques, avant la leçon, travailler sur les contenus, mais au niveau pédagogique, tout ce qui va se passer sur le terrain ?

E-F n° 5 : Sur la gestion de la leçon, je pense qu'ils ont une information mais ils n'ont pas forcément une formation, et c'est ce que je disais tout à l'heure, s'ils n'ont pas digérer tout le savoir qu'on essaie de leur passer à travers tous les travaux dirigés, ça va être difficile et pas forcément exploitable, il va falloir un temps de digestion de tout ça pour que le raccord puisse se faire.

Y. : Peut-être aussi que les étudiants ne sont pas dans la même temporalité que les formateurs, là ils sont plutôt basés sur une préparation au concours et pas sur une formation au métier.

E-F n° 5 : Là où je vous rejoins, je pense qu'une formation d'enseignant ne peut pas s'acquérir comme ça, c'est une préformation mais ce n'est pas une formation d'enseignant. Par contre, ça peut être une formation pour passer un concours.

Y. : Quels sont les indicateurs qui permettent de dire qu'on est dans une préformation ? Et que manque-t-il aux étudiants en master deuxième année pour entrer dans un métier ?

E-F n° 5 : La confrontation à l'action, face à l'élève, où va se mettre tout doucement cette notion de routine, pas le mauvais côté de la routine, cette notion de gestion du groupe, cette notion de ce que j'ai prescrit. Est-ce que j'arrive à leur faire passer, gestion du temps, observation des élèves, qui pour l'instant n'est que théorique et être confronté aux élèves et arriver à tenir ses fiches, et pour l'instant on n'est pas là-dessus.

Y. : Et sur la formation de la personne, (car l'enseignant est avant tout une personne), intégrez-vous cette formation émotionnelle ?

E-F n° 5 : Non c'est sûr qu'elle n'est pas intégrée, alors peut être que les étudiants en STAPS encadrent au sein de clubs ou d'associations, peut être que tout doucement ils ont engrangé déjà quelque chose leur permettant de se connaître eux, face à un groupe d'élèves ou un groupe de jeunes mais dans le cadre de notre formation je ne crois que cela est présent.

Y. : Pourquoi, ce n'est pas présent ?

E-F n° 5 : Ça pourrait l'être mais ça ne l'est pas, ou du moins ça pourrait l'être dans le cadre des options, où des étudiants ont à gérer notamment en licence troisième année, d'autres groupes où là ils seront confrontés à la gestion d'un groupe et des questions d'autorité. Mais dans le cadre de notre formation, à part le stage qu'ils ont vécu en licence, non. En tout cas, qu'il y est suffisamment de temps pour que les étudiants prennent conscience comme vous le disiez de ce qu'ils sont réellement au contact des élèves.

Y. : S'il y a un facteur temps qui est important, vis-à-vis de ces étudiants car ils n'ont pas d'expériences avec les élèves, et c'est quelque chose qui se voit et qui se met en place tout doucement.

Nous allons passer sur la quatrième partie, concernant la stratégie d'intervention, donc vous dispensez plutôt les cours théoriques, nous en avons parlé avant. Vous les inscrivez plutôt dans la préparation concours ou dans la pratique professionnelle ?

E-F n° 5 : Je pense que c'est plutôt orienté dans la préparation concours. Évidemment, dans le cadre des épreuves écrites et de la préparation à ces dernières, il y a toujours des références au terrain. On va dire qu'ils peuvent montrer que ce qu'on est en train de lire n'est qu'une théorisation de ce qui peut être fait, c'est dans ce cadre-là que moi j'ai l'impression de faire le lien, et dans mes cours pratiques, lorsque mes étudiants, souvent en option, encadrent d'autres groupes.

Y. : Est-ce que vous essayez, dans la pratique de terrain, d'appliquer des théories ? Est-ce qu'on n'est pas sur un risque applicationniste ? Par exemple, voilà on a un groupe d'élèves qui agit de telle manière et vous dites que la théorie dit que...

E-F n° 5 : Si les cours « sont bien faits », on doit réussir à montrer qu'il y a différentes façons de s'adapter aux choses, différentes façons de faire vivre les

situations voire proposer d'autres situations, et qu'il n'y a pas qu'un seul modèle. Si les étudiants sortent d'ici en pensant qu'il y a qu'un seul modèle et que c'est celui-là qu'il faut appliquer et parce que c'est celui-là que E-F n° 5 a dit, je ne suis pas sûr que j'ai bien fait mon travail. Si j'avais fait comprendre que dans telle ou telle situation, ça c'est plus adapté que ça ou l'inverse, là peut être que c'est déjà mieux.

Y. : Est-ce qu'il y a des particularités entre les interventions pour les épreuves écrites et les épreuves orales, notamment par rapport à cette préparation concours ?

E-F n° 5 : De part les contenus, même si je n'ai pas les références en tête, je pense que les épreuves orales sont beaucoup plus près justement de ce travail de terrain puisqu'on fait vivre des contenus, des comportements, cela me paraît très proche sachant très bien qu'un étudiant peut très bien réussir ça et rater complètement son application sur le terrain. En effet, arriver à identifier un comportement sur le terrain c'est pas forcément pareil que d'y avoir réfléchi dans le cadre de la préparation d'un oral n° 1 par exemple.

Y. : Dans ce cas, quelles stratégies vous adoptez que ce soit pour les épreuves écrites ou les épreuves orales, permettant aux étudiants de se projeter dans la pratique professionnelle future ? Comment vous essayez de leur faire comprendre que ce que vous dites maintenant va leur servir pour plus tard ? Ou restez-vous seulement dans une logique de préparation CAPEPS ?

E-F n° 5 : Non, j'essaie de faire les deux mais je pense que ce travail sur la préparation à la profession est sur du beaucoup plus long terme. Donc si je peux laisser comme trace, justement le fait qu'il y est jamais de certitudes, le fait qu'il existe toujours énormément de moyens différents pour arriver au même endroit. Après c'est un choix en fonction des élèves et en fonction de soi, parce que c'est vrai qu'on a tous tendance à enseigner ce qu'on est et moi je dois faire passer des choses qui ne correspondent pas forcément à tous les étudiants lorsqu'ils seront dans le cadre la pratique, mais ça je ne suis pas sûr qu'en peu de temps, cela puisse être réalisé.

Y. : Justement vis-à-vis de ce problème, quelles sont vos réflexions concernant cette formation des étudiants en master CAPEPS pour qu'elle soit à l'interface d'une préparation concours et une préparation métier parce c'est que l'Institution qui le demande, enfin demande de former les futurs enseignants ?

E-F n° 5 : Moi je crois que c'est un petit jeu, car on a certaines choses qui sont sur du court terme : c'est-à-dire l'année de master première année plus les trois ou quatre mois avant le CAPEPS en master deuxième année et d'autres qui sont sur un temps plus long, comme se connaître en tant qu'enseignant face à un groupe ou face à des groupes, donc ça, ce sont des choses différentes. Je pense qu'on ne peut pas faire les deux ou alors il faudrait commencer bien en avant avec rapidement des interventions sur le terrain. On pourrait être comme le fait M. Durand, sur des confrontations avec de la vidéo où l'étudiant va construire son futur parcours d'enseignant.

Y. : Pour vous, il faudrait peut être augmenter la durée de formation...

E-F n° 5 : Soit augmenter la durée de formation soit faire des choix dans cette formation et supprimer les enseignements qui ne semblent pas adapter à ça.

Y. : Il y a un risque d'enfermer les étudiants...

E-F n° 5 : C'est ça, il n'y a pas que « l'éducation motricité » autour des STAPS, donc c'est pour ça qu'on s'oriente vers quelques chose de plus général et qui se spécifie à mon avis un petit peu tard si on voulait être immédiatement performant.

Y. : Et à un autre niveau, si on augmente la durée de formation ça a aussi un coût.

E-F n° 5 : Oui tout à fait, mais bon après c'est pas moi qui décide, si on voulait être prêt immédiatement après le CAPEPS, oui faudrait avoir des choses qui coûtent.

Y. : Et concernant le rapport entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques, les APSA, est ce qu'on devrait plus insisté sur les cours théoriques ou

plus sur les APSA concernant la préparation concours et la préparation au futur métier.

E-F n° 5 : Il faudrait arriver; même si ça fait bizarre de dire ça, il faudrait qu'on arrive à théoriser plus la pratique et à pratiquer plus la théorie, ça veut dire que dès nos enseignements, on va dire dès la deuxième année de licence, arriver sur le terrain de la pratique puisque ça fait sens pour les étudiants. Ils peuvent immédiatement faire passer des contenus qui sont de l'ordre du théorique.

Y. : Au niveau des APSA, comment essayer de décrire la formation sur sa pratique ?

E-F n° 5 : Voilà, une formation qui ne serait pas juste sauter plus loin, courir plus vite, être le plus fort mais commencer à intégrer dans ce cadre, une formation à la didactique avec des réflexions sur le faire.

Y. : D'accord, avoir une réflexion sur sa pratique pour plus tard et ne pas être seulement consommateurs.

E-F n° 5 : Oui, tout à fait, parce qu'en fait il se peut que les étudiants qui arrivent en STAPS, parfois ne sentent pas dans les cours la différence avec ce qu'ils ont vécu au lycée. Alors qu'on est dans le cadre d'une formation et qu'ils devraient sentir la différence et non pas consommer le cours.

Y. : Est-ce que vous vous essayez de faire comprendre aux étudiants qui arrivent en première et deuxième année de laisser des traces écrites ou alors réfléchir sur leur pratique en ce moment et pas seulement venir consommer, est ce que de manière explicite vous leur dites ?

E-F n° 5 : Je leur demande notamment en raquette, d'essayer de noter toutes les séances et puis comme je l'ai dit tout à l'heure, systématiquement quand je présente la leçon en général puis les situations en particulier; j'essaie toujours de recadrer avec le cours théorique ou les cours théoriques à venir pour que justement, pour qu'ils sentent que voilà, que ça explique les choses et pourquoi on fait cela.

Y. : Est-ce que vous sentez que les étudiants, lorsque vous encadrez le tennis de table par exemple, ressentent chez vous un cadre de présentation des situations, un cadre de la gestion de la séance ?

E-F n° 5 : J'espère en tout cas. C'est ce que semble dire pour l'instant H.D., depuis que j'interviens en tennis de table en remplacement d'un collègue. Les étudiants commencent à déjà l'avoir, c'est-à-dire qu'ils ont engrangé en licence des choses qui sont immédiatement exploitables pour le CAPEPS et donc on a gagné du temps et on peut aller plus loin.

Y. : Sans les enfermer évidemment dans une préparation CAPEPS. Dès la troisième année de licence, de toute façon, ils sont déjà orientés sur l'éducation ?

E-F n° 5 : Oui, mais on les a en pratique tous ensemble. Je suis orienté « éducation-motricité », donc je ne réponds pas forcément à tout le monde.

Y. : Est-ce que vous avez d'autres réflexions sur la formation master première et deuxième année ? Que faudrait-il améliorer ou que pourriez-vous envisager afin d'améliorer la formation, notamment dans la relation savoirs théoriques et pratique professionnelle ?

*E-F n° 5 : Concernant la liaison théorie-pratique, je pense qu'il faut beaucoup plus de moyens ou du moins il faut que toute l'équipe soit en accord là-dessus et qu'on charge nos interventions pratiques de théorisations. **Tout le monde dit qu'il le fait, je n'en suis pas persuadé et sur la notion d'intervention, la prestation sur le terrain face à des élèves me paraît intéressante et je pense qu'on pourrait aller plus en obligeant les étudiants à voir différents publics, un public club, un public primaire, un public collègue, ce genre de chose.***

Y. : Je vous remercie E-F n° 5, d'avoir répondu à ces quelques questions. L'anonymat de l'entretien sera garanti et je vous communiquerai les résultats de la recherche.

E-F n° 5 : Merci.

1.23.6. L'enseignant-formateur n° 6

Interview réalisée par Youcef ALANBAGI.

Bonjour

Bonjour

Y. : Il y a des informations que je prends sur les interviewés qui peuvent être intéressant par rapport à ce qui va être dit, c'est l'âge, le parcours de formation que vous avez reçu et votre travail sur la préparation du CAPEPS.

E-F n° 6 : Donc moi, j'ai quarante-sept ans. La formation, je l'ai effectuée dans une UER à l'époque à Rennes. J'ai obtenu à l'issue de cette formation mon CAPEPS en 1975. Ensuite j'ai enseigné sur des postes très divers : dix-sept ans dans l'extrascolaire pour développer les activités de plein-air dans un parc national, six ans dans un collège et pendant ces six ans j'ai passé l'agrégation en 1996, agrégation interne. Deux ans plus tard, je postulais et j'étais pris à l'UFR STAPS. Ça fait deux ans que j'y suis.

Y. : Depuis que vous êtes là, vous participez à la préparation du CAPEPS ?

E-F n° 6 : Non, la première année, je n'ai pas fait la préparation CAPEPS. Ce n'est que cette année. Donc ça ne fait qu'une année de vécu dans la préparation.

Y. : Donc que vous êtes encore un peu frais, plus de choses à dire là-dessus. J'aimerais aussi que vous me présentez comment ça se passe la préparation CAPEPS, comment c'est structuré, au niveau formel, au niveau national. Quels sont les contenus qui sont prévus ? Est-ce qu'il y a un curriculum formel de la préparation CAPEPS que l'on retrouverait dans toutes les UFR ?

E-F n° 6 : Mis à part le contenu du concours lui-même. C'est le contenu du concours qui organise les formations, qui sont spécifiées. Après, pour chaque université, c'est

comme elle veut.

Y. : D'accord, et les contenus du concours, quels sont-ils ?

E-F n° 6 : Ils sont ... Ils sont au niveau du Bulletin Officiel. C'est le programme du concours. Voilà, programme écrit n° 1, programme écrit n° 2. Sur le bulletin officiel, c'est spécifié exactement et on s'organise après à faire nos contenus de formation en fonction. Mais ces contenus ça fait maintenant une dizaine d'années qu'ils sont quasiment identiques.

Y. : Donc il y a deux créneaux : pour l'écrit n° 1, l'écrit n° 2 plus les épreuves orales : oral n° 1 et oral n° 2 ?

E-F n° 6 : Voilà c'est ça. Il y a écrit n° 1 sur l'histoire, écrit n° 2 sur l'analyse didactique de chacune des APS et leurs enjeux de formation. Il faut préparer les gens à faire des productions écrites sur ces deux domaines : histoire et connaissance didactique et pédagogique des APS. Et après il y a la préparation des deux épreuves orales d'admission qui sont chacune particulière.

Y. : Et que pensez-vous de la structuration au plan formel ? Que pensez-vous de la manière dont c'est organisé ?

E-F n° 6 : Disons, c'est vrai que ses contenus ont très peu évolué. Enfin surtout la sélection a énormément évolué depuis que l'on a mis une partie éliminatoire importante à l'issue des deux écrits. Cela fait que n'ont accès au concours final que ceux qui savent correctement disserter sur les deux premiers écrits. Et ça c'est très pénalisant parce qu'on n'est pas certain que l'on va avoir les meilleurs Professeurs d'EP en sélectionnant sur ces écrits. Par contre ce dont on peut être sûr, c'est que l'on aura à faire à des gens qui auront une culture générale relativement importante en liaison avec l'éducation en général et l'Éducation physique en particulier et qui auront une bonne connaissance non seulement de terrain mais une bonne connaissance scientifique, didactique, théorique des APS et de leur utilisation à l'école. Par ces deux écrits-là, on est certain qu'on aura des gens qui auront

suffisamment de connaissances théoriques pour avoir un certain recul, une certaine maturité de jugement sur les raisons pour lesquelles on fait de l'Éducation physique à l'école aujourd'hui à travers telle et telle APS. Ça on peut dire que ça justifie les écrits. À mon avis, la sélection, à l'issue des deux écrits doit continuer à exister même si elle apparaît aujourd'hui très dure.

Y. : Donc à votre avis, les écrits qui sont l'objet de sélection ne sont pas les facteurs les plus déterminants dans le métier de l'enseignant. Ce qui m'a l'air d'apparaître dans votre discours, c'est que sélectionner que sur la base des écrits pose un problème. Parce que la réalité est peut-être autre.

E-F n° 6 : C'est surtout que le pourcentage d'étudiants qui tombent à l'issue de cette première sélection paraît trop important par rapport au nombre de candidats présents. Il y aurait, sur les huit mille étudiants, la moitié qui continuerait à aller aux épreuves orales d'admission mais là c'est carrément... Il en reste un sur cinq. Le pourcentage me paraît un peu trop important. Mais je ne dis pas par rapport au métier. Ces écrits ne sont pas complètement inutiles parce qu'ils permettent quand même, ce que je disais tout à l'heure, de vérifier la maturité suffisante de l'enseignant que l'on sélectionne pour avoir du recul, pour faire des choix pertinents au niveau de ses contenus d'enseignement après. Cette partie théorique est quand même indispensable à mon avis pour avoir ce recul suffisant par la suite.

Y. : Et sur les thèmes. Quels sont les thèmes que vous développez exactement ? Quels contenus ? Puisque la copie est vide. Il y a un écrit n° 1 qui est ciblé histoire, un écrit n° 2 qui est ciblé didactique. Et vous dans vos contenus, qu'avez-vous choisi d'aborder comme thèmes dans ces deux écrits ?

E-F n° 6 : En histoire, je répondrai plus vaguement, parce que je n'ai pas participé à la préparation. Je sais qu'il s'agit de bien connaître les différents courants d'Éducation physique depuis le début du siècle jusqu'à nos jours en relation avec les différents contextes socioculturels, économiques, des périodes concernées, de manière à faire des relations entre la naissance de ces courants et les évolutions qu'il y avait sur le plan des mentalités, sur le plan économique, sur le plan socioculturel. Et puis, en ce qui concerne l'écrit n° 2, c'est davantage des contenus orientés sur

l'apprentissage moteur, sur les différents aspects de l'apprentissage moteur, que ce soit les aspects énergétiques de la conduite motrice proprement dite, de la prise d'informations, de la prise de décisions, en s'appuyant si possible sur les APS qui nous servent de support pour développer des ressources chez l'élève qu'on a en Éducation physique.

Y. : Et les travaux dirigés, ça se déroule comment ?

E-F n° 6 : Il y a des cours magistraux sur ces différents thèmes en relation avec l'apprentissage moteur, les différents aspects psychologiques de l'élève. Il y a des cours magistraux qui sont réalisés et après chaque professeur qui a fait son cours magistral propose pour le travail dirigé, deux ou trois textes en relation avec le thème de son cours magistral. Donc nous on travaille après avec les étudiants sur les contenus de ces deux textes, on leur demande de les analyser, d'en ressortir la problématique, les idées principales, et on débat pendant le cours, on en parle et on essaie de leur faire émettre des idées personnelles là-dessus, ce qui n'est pas toujours évident dans le fonctionnement des travaux dirigés.

Y. : L'attente principale des travaux dirigés, c'est surtout de leur permettre de pouvoir analyser les textes ?

E-F n° 6 : Voilà je pense.

Y. : D'en sortir l'idée.

E-F n° 6 : Et on demandait même de venir aux travaux dirigés avec un travail déjà préparé. Sur le texte, on avait deux travaux dirigés à suivre et on demandait, on posait un petit sujet, une petite question à l'issue du deuxième travail dirigé et ils devaient nous faire une problématique sur le sujet avec un plan, deux ou trois idées principales qui correspondraient à deux ou trois parties principales d'une dissertation, d'une réponse à une problématique et quelque chose de structuré. Alors, normalement, les vingt ou vingt-cinq élèves devaient arriver avec une préparation de ce type-là, qui était en relation avec les textes que l'on avait vus et le cours magistral, de manière à ce que les idées ils les trouvent relativement facilement

en relation avec ces textes et ce cours magistral. Et c'était loin d'être évident quand il y en avait sur les vingt ou vingt-cinq, seulement quatre ou cinq qui arrivaient réellement avec un travail, souvent ils n'avaient que l'introduction, souvent ils avaient donné grosso modo toutes les parties très rapidement dans l'introduction de leur plan et c'est tout, ils n'étaient pas rentrés dans : première idée, j'aurais été dans ce sens-là, deuxième idée, pour aller à l'inverse de la première idée, j'aurais proposé ceci. Ils ne se demandent pas avec quels arguments ils auraient pu développer leurs arguments. On voit que ce n'est pas assez fouillé, ce n'est pas un travail suffisant. Ça correspondrait à mon avis à quelque chose du genre : ils ont lu les textes, ils ont travaillé sur le sujet trente minutes, mais pas plus, ce n'était pas suffisant.

Y. : D'accord. Et à votre avis, quels sont les thèmes qui les intéressent le plus ? Dans les cours magistraux qui sont donnés y compris dans les travaux dirigés, quels sont les thèmes qui les accrochent le plus ?

E-F n° 6 : À mon avis, tout ce qui est mis directement en relation avec les APS et les élèves dans les APS. Tout de suite on a eu des travaux dirigés qui ont mieux marché parce que on avait des exemples concrets. Quand on pouvait mettre en relation avec des APS que eux maîtrisaient et en particulier leurs options, tout de suite la prise d'informations, pour prendre cet exemple-là, les gens qui étaient en tennis de table nous analysaient la prise d'informations par rapport à la trajectoire de balle, à quel moment de la trajectoire de balle on prenait les informations, sur quels critères... Parce que c'est concret, ça leur parle ... Quand on en reste à l'analyse théorique des chercheurs : Ripoll, Papin, sur la prise d'informations, si ce n'est pas suffisamment argumenté et illustré par des exemples concrets : le débutant en tennis de table, sur quoi il prend les informations ? L'expert en tennis de table ... ? Alors ça, ça marche bien. Quand on a des exemples concrets, là, il y a de la participation, c'est vivant et ils participent.

Y. : Pensez-vous qu'ils font le lien entre les cours théoriques et la réalité de la pratique sur le terrain, la pratique d'enseignant d'EPS ? Est-ce qu'ils voient l'utilité de tel ou tel cours par rapport à leur métier ou alors que les cours représentent pour eux ?

E-F n° 6 : Moi je pense que là, c'est justement l'intérêt des travaux dirigés. En les mettant sur une ou deux pistes, on peut les amener à faire des liaisons. C'est le reproche qu'ils font aux cours théoriques. Quand ils nous disent, « on ne voit pas à quoi ça va nous servir ». Alors il y a deux choses pour eux : il faut qu'ils voient à quoi ça va leur servir pour le concours et il faut qu'ils voient à quoi ça va leur servir pour le métier dans le futur. Mais ce sont deux choses différentes et il faut qu'ils voient les deux. Et en particulier il faut qu'ils voient l'utilité pour le concours. Alors c'est à nous de mettre des pistes, des questions, des sujets, qui suscitent pour eux un intérêt par rapport au concours. C'est pour ça que les sujets qu'on pose peuvent tomber au concours mais aussi les amener à avoir un regard sur leur futur métier.

Y. : Et le lien entre le CAPEPS et la licence « éducation-motricité », y-a-t'il une continuité, un travail qui est fait entre les enseignants qui interviennent sur les deux types de formation pour mettre en cohérence ou alors chaque master CAPEPS fonctionne comme une entité fermé et les licences fonctionnent en parallèle ? Est-ce qu'il existe un lien ?

E-F n° 6 : Oui, alors moi je parle surtout pour les préparations à l'épreuve écrite n° 2 parce que c'est celle que je connais le mieux, et notamment en licence, moi je vois un lien.

Y. : Oui

E-F n° 6 : Et qui est fait un peu avant en licence deuxième année, puisque les groupes que j'avais en travaux dirigés, il y avait des cours magistraux, donc il y a déjà une première préparation en licence qui est faite. Vu les contenus, c'est une préparation à cet écrit n° 2 et puis, ce qui est important à maintenir en licence, c'est le stage pédagogique pour les étudiants de la filière « éducation et motricité ». Ceci nous permet, au cours des travaux dirigés à avoir du concret à se mettre sous la dent, et à mieux, à mieux interpréter les cours théoriques qui auront pour l'écrit n° 2 pour la préparation au CAPEPS, pour la préparation écrit n° 2 du CAPEPS.

Y. : Et à votre avis, quelles sont leurs stratégies de préparation aux écrits, comment s'y prennent-ils ?

E-F n° 6 : hésitation...bonne question ! À mon avis, à part les redoublants qui commencent à avoir un petit peu plus de maturité sur la préparation, les autres sont encore malgré tout, sur une logique d'accumulation de compétences pendant l'année CAPEPS, euh...de connaissances je veux dire, d'accumulation de connaissances. Ils veulent toujours, sur chacun des domaines des cours magistraux, avoir les connaissances qui vont être les plus faciles à réutiliser dans une dissertation, dans chacun de ces domaines-là. Donc ils accumulent encore des connaissances, alors que peut être, à mon avis, l'année CAPEPS, il me semble qu'ils devraient déjà être dans l'utilisation de connaissances qu'ils ont eu auparavant dans des raisonnements, dans des problématiques logiques pour mettre ces connaissances les unes derrière les autres et à l'intérieur de raisonnements.

Y. : Peut-on dire que les années de master première et deuxième année sont essentiellement organisées par le concours ou plutôt orientées vers une formation professionnelle ?

E-F n° 6 : Elle est plus une formation qui prépare au concours, c'est sûr. Alors ce qui est quand même à espérer, c'est que le concours ne soit pas quand même éloigner du métier, même si on sait comme on vient de le dire un tout petit peu, malgré tout euh...la partie théorique paraît un peu démesurée par rapport au concret, mais il faut justement que la liaison dans cette partie théorique, les illustrations, les argumentations avec le vécu de terrain soient présentes, déjà, malgré tout...

Y. : Y a-t-il des éléments dans la structure même de la formation ou dans la manière dont interviennent les formateurs qui font que cette année est plutôt une année de préparation au concours qu'une année de préparation au métier ? À quoi vous attribuez-vous cela ? À la structure de la formation ou plutôt à la demande émanant des étudiants ?

E-F n° 6 : Ben moi j'attribue ça à deux choses : Premièrement à la difficulté du concours et il n'y a pas de problèmes, pour faire le métier, il faut avoir le concours et la deuxième chose, c'est que la demande des étudiants, elle est claire à ce niveau-là et surtout sachant qu'ils auront les années suivantes pour se préparer un petit peu mieux sur le terrain.

Y. : D'accord et avant-dernière question, est-ce qu'il y a des indicateurs, est-ce que par exemple dans les stratégies des étudiants, vous voyez par exemple un certain nombre de choses, enfin des indicateurs du genre, « ils vont chercher à comprendre ce qu'attend le professeur pour pouvoir le lui redire, ou ce qu'attendent les évaluateurs potentiels ou ce qu'attendent en général les membres du jury pour pouvoir recueillir les informations les plus pertinentes pour être dans ce créneau-là. Percevez-vous ce genre de démarche de la part des élèves ?

E-F n° 6 : Oui, oui, il y a des étudiants qui viennent nous questionner dans ce sens-là sur les connaissances les plus pertinentes aujourd'hui dans tel ou tel domaine et puis aussi sur les méthodologies écrites qui permettent d'être plus dans des normes exigées par le concours.

Y. : Avez-vous certaines choses à me dire en plus, une réflexion personnelle sur la structure de cette préparation ou sur le comportement des étudiants ? Le fonctionnement général de cette préparation ?

E-F n° 6 : Ce fonctionnement avec les cours magistraux et les textes qui sont donnés à la suite de cours magistraux nous obligent à faire un choix de textes qui soit hyper pointu et hyper motivant pour les étudiants. On peut se loucher complètement sur un travail dirigé avec des textes qui sont soit d'un niveau trop élevé et donc loin de leurs préoccupations, soit pour lequel ils ne voient pas la relation avec le concours ou avec tout simplement les APS, la motricité. Il faut qu'on soit pointu sur le choix des textes, et la qualité des travaux dirigés va être très dépendante de ça, ça c'est clair, parce qu'ils ne feront pas l'effort sinon de le travailler comme il faut.

Y. : Merci.

E-F n° 6 : Merci

1.23.7. L'enseignant-formateur n° 7

Interview réalisée par Youcef ALANBAGI.

1. Conceptions sur le curriculum formel (prescriptions officielles)

→ **Quelles sont les attentes formulées par les programmes officiels du CAPEPS vis-à-vis des masters première et deuxième année ?**

Ce sont des attentes en termes de connaissances relatives à un programme spécifique à chaque épreuve, soit des attentes en termes de maîtrise méthodologique du type d'épreuve (dissertation par exemple). Celle-ci est implicite.

→ **Pensez-vous que ces attentes sont en adéquation avec la réalité du métier ? Pourquoi ?**

Dans une certaine mesure oui. L'obtention du concours nécessite la construction d'une conception de l'EPS qui ne peut être que basée sur les connaissances à acquérir en vue du programme (théorique, officiel...). Elle nécessite aussi, au regard des modalités d'épreuves, la construction d'un regard critique sur ses choix et conceptions indispensables à la remise en cause et donc à l'évolution tout au long de la carrière au regard de ces connaissances. D'un autre côté, elle ne peut prendre en compte certaines dimensions, notamment pratiques, du métier au regard du milieu d'intervention et de la responsabilité dès qu'on agit sur des élèves (il faut être un minimum formé avant de pouvoir exercer).

→ **Quelles sont à votre avis les attentes que l'on devrait avoir vis-à-vis de ces étudiants (futurs Professeurs d'EPS) ?**

Les épreuves, notamment l'oral n° 1, devraient davantage permettre d'évaluer la capacité de réflexion et d'adaptation du candidat au travers d'une question moins préétablie (thème dominant choisi par le jury au regard du dossier, vidéo montrant

des caractéristiques d'élèves non connus initialement...). L'épreuve actuelle est trop prévisible. **Cependant, d'une manière générale, les épreuves actuelles ont des attentes conformes à l'exercice du métier au regard des contraintes matérielles du concours.**

2. Conception personnelle sur le cursus de formation

→ Pensez-vous qu'il existe un lien de continuité entre la formation en master première et deuxième année ?

Oui, mais c'est principalement ce lien qui est à créer par le futur enseignant. Les aspects qui y sont traités sont complémentaires mais la continuité est difficile à mettre en avant puisque les formateurs sont parfois différents et retranchés derrière des conceptions différentes et des a priori sur les conceptions des intervenants sur l'autre année de formation.

→ Que pensez-vous des cours théoriques : préparent-ils au concours ou au métier ? Quels sont les indicateurs qui vous permettent de répondre ?

Les cours théoriques préparent au concours et au métier. *Lorsque le futur enseignant parvient à créer le lien (si important pour la qualité de son enseignement). Mes indicateurs sont l'évolution de ma propre pratique enseignante, l'observation de la pratique des autres collègues, les discussions avec le corps d'inspection ou les discussions avec les collègues (y compris des autres disciplines).*

→ Entre pratiques sportives et cours théoriques, lesquels sont, selon vous, plus en rapport avec le métier dans le cadre de la formation ? Pourquoi ?

Elles préparent aux deux et les indicateurs sont les mêmes que précédemment.

3. Conception sur les stratégies de préparation des étudiants

→ **Pensez-vous que les étudiants font un lien entre les cours théoriques et leurs pratiques professionnelles (ou les considèrent-ils plutôt comme des outils pour préparer le concours) ?**

Ceux qui ne le font pas ont peu de chances de dépasser un discours et une réflexion formelle et donc d'obtenir le concours qui suppose la construction d'un lien critique entre cours théorique et APSA, au regard de la spécificité des élèves.

→ **Quels sont les éléments qui justifient votre réponse (quels indicateurs vous permettent de répondre cela) ?**

L'expérience en tant que formateur durant ces deux années de master CAPEPS notamment.

→ **Selon vous, les étudiants font-ils plus facilement le lien entre les APSA qu'on leur enseigne et leur métier ou plutôt entre les cours théoriques et le métier ?**

*Les deux normalement. Cela dépend sans doute de leur conception de la didactique de l'EPS (développementaliste ou matériocentrée). La conception de ces relations évoluent beaucoup au cours des années de master CAPEPS (et avant). **La relation APSA / métier paraît plus concrète et apparaît plus facilement.** Au final, si la relation APSA / métier semble naître plus tôt, elle n'est pas nécessairement plus facile à réaliser.*

→ **Quels sont les éléments qui justifient votre réponse (quels indicateurs vous permettent de répondre cela) ?**

L'évolution des conceptions de l'EPS dans les copies de master première et deuxième année (et avant) qui rendent compte de ces liens.

4. Concernant vos stratégies d'intervention

→ **Dispensez-vous les cours théoriques de façon à les inscrire dans la préparation au concours ou plutôt dans la pratique professionnelle future de l'enseignant d'EPS ? (Préciser s'il y a des particularités selon les interventions pour les épreuves orales et écrites).**

Que ce soit en écrit ou à l'oral, le cours vise tout d'abord l'obtention du concours. Cependant, le concours en EPS ayant des liens forts avec le futur métier, un cours fait dans l'optique du concours s'inscrit également dans la pratique professionnelle. Les liens entre les aspects théoriques et la pratique sont un souci permanent lors des cours ainsi que les liens entre ce qui est expliqué et la façon de l'utiliser dans la dissertation.

→ **Quelles stratégies adoptez-vous dans ce sens ?**

Même réponse.

→ **Quelles sont vos autres réflexions sur la formation des étudiants en master CAPEPS et leurs rapports aux savoirs théoriques ou aux APSA ?**

Les deux années de master sont très orientées par le concours mais on tente quand même de parler du métier. Ce n'est pas un problème puisque le concours, en dehors d'ajustements qui pourraient être faits, exige des connaissances nécessaires au bon exercice du métier. Ce n'est pas le cas dans de nombreuses autres disciplines. De plus, cette formation a aussi pour but de sélectionner. Difficile de sélectionner sans concours. Au regard de ces contraintes, (et de celle de responsabilité quand on

est face aux élèves), il semble difficile d'organiser les choses autrement. Par contre, davantage de liaisons entre les formations (et les conceptions) des deux années pourraient permettre d'aider les futurs enseignants à accélérer et approfondir le lien entre les aspects théoriques (qui ne le sont jamais totalement) et les APSA (qui sont loin d'être exclusivement des pratiques en contexte EPS).

Les aspects traités en master CAPEPS sont forcément différents puisque les contextes d'acquisition sont institutionnellement. On ne peut faire intervenir les futurs enseignants avant un minimum de formation, pour des questions de responsabilité vis-à-vis des élèves et de l'école. Et il est difficile, vu la charge informationnelle pour des stagiaires en deuxième année de master, en situation d'enseignement, de se détacher de leurs pratiques, afin d'objectiver les liens théorie-pratique.

Une solution durant cette année serait de proposer des va-et-vient fréquents en situation. Mais cela semble difficile au regard de la responsabilité vis-à-vis des élèves (arrêter le cours sans arrêt ?) et très coûteux en termes de moyens (un enseignant référent, spécialement formé pour cela pour chaque stagiaire).

Une solution intermédiaire serait peut être l'entretien d'explicitation.

1.23.8. L'enseignant-formateur n° 8

Interview réalisée par Youcef ALANBAGI.

Y. : Éventuellement pour pouvoir situer votre parcours, que possédez-vous comme qualifications, depuis combien de temps vous intervenez dans la préparation CAPEPS ?

E-F n° 8 : Après le CAPEPS en 1973, je suis parti en coopération deux ans et j'ai bossé dans un esprit de formation de professeurs. J'ai bossé pendant quatre ans. Quand je suis rentré en France, j'ai été très vite conseiller pédagogique, je me suis occupé de formation continue et j'ai beaucoup travaillé sur la réforme de la formation continue des professeurs c'est-à-dire j'ai été professeur départemental puis responsable académique. J'ai passé l'agrégation en 1993.

Y. : Coopération avec l'Algérie, c'était sur la formation des Professeurs ?

E-F n° 8 : Formation de professeur-adjoint EPS, c'est-à-dire, niveau seconde en Algérie.

Y. : Quel âge avez-vous ?

E-F n° 8 : cinquante ans

Y. : Comment fonctionne la formation CAPEPS ? Comment c'est établi de façon formelle ? Comment vous fonctionnez spécifiquement à Caen ?

E-F n° 8 : Petit préambule (il y a des positions qui sont différentes entre les collègues, elles ne sont pas forcément contradictoires mais elles sont quand même différentes, il y a ceux pour qui la formation master première année est une formation pour concours et ceux pour qui la formation master première année est aussi une formation professionnelle et c'est à travers la formation professionnelle qu'on fait la préparation concours, c'est ce qui est tout à fait différent. Je fais partie

de cette deuxième tendance. Parce ce que moi je pense que les étudiants en master première et deuxième année ont deux ans de formation. Ces deux années doivent permettre de se former à un futur métier tout en préparant un concours la première année. Les deux styles sont contradictoires mais cela peut avoir des conséquences sur la manière de concevoir les deux années de master CAPEPS.

En ce qui concerne la formation à Caen, il y a deux formations : la formation disciplinaire et la formation professionnelle.

La formation disciplinaire, elle prépare aux concours, c'est-à-dire les deux épreuves écrites et les deux épreuves orales. Pour les deux épreuves écrites, écrit n° 1 : dix-huit travaux dirigés de une heure et demie et écrit n° 2 : dix-huit travaux dirigés ainsi que des cours magistraux toutes les semaines d'écrit n° 1 et d'écrit n° 2 et vingt-deux travaux dirigés pour l'oral n° 1 et dix travaux dirigés pour l'oral n° 2. Trois simulations par étudiant pour les élèves admissibles.

La formation professionnelle est différente selon les universités. Deux objectifs à cette formation professionnelle : tout d'abord, savoir ce que c'est un élève et ne pas arriver sans n'avoir vu d'élèves et avoir un aperçu des problèmes de la relation pédagogique.

Ensuite, pouvoir constituer un dossier spécifique à une épreuve du concours oral n° 2 (de leçon) car c'est la seule discipline où les étudiants doivent arriver avec un dossier, dans lequel ils ont caractérisé des élèves sur le plan des conduites motrices.

Une piste à voir est celle d'analyser et de réfléchir sur les différentes modalités, de mise en place de contenus pour des publics qu'on peut quand même appeler différents.

Y. : En ce qui concerne les épreuves écrites n° 1 et 2, je suppose que l'écrit n° 1 à une dimension plus historique ?

E-F n° 8 : Une dimension plus historique et sociologique et l'écrit n° 2 c'est une utilisation de données scientifiques à des fins d'enseignement. C'est pour cela que les sujets sont composés de "Pourquoi", "En quoi" et "Comment". Il y a une réflexion théorique à partir de données scientifiques et une mise en œuvre sur le terrain.

Y. : Les contenus sont ils formels au niveau national, des thèmes sont-ils précisés ?

E-F n° 8 : Non, pas vraiment, puisque dans l'écrit n° 2, il s'agit de mettre en œuvre des connaissances scientifiques, biologiques, biomécaniques, physiologiques et didactiques et l'écrit n° 1 c'est la même chose avec les connaissances historiques.

Il y a un programme et un intitulé d'épreuve et un programme défini chez nous.

Chez nous la manière est la suivante, quatre thèmes communs au niveau des travaux dirigés et ensuite cinq thèmes différents. Les thèmes sont les mêmes pour les cinq groupes et lors de ces thèmes les étudiants ont une semaine avant trois textes sur lesquels on va travailler en travaux dirigés, c'est-à-dire : problématique, analyser, construire un raisonnement et ensuite un professeur est responsable d'un thème et ce sont les groupes qui vont tourner.

Y. : Pour les cinq thèmes communs, est-ce que ce sont les mêmes professeurs qui préparent les épreuves écrites n° 1 et 2 ?

E-F n° 8 : Non pas du tout, c'est totalement différent, les cinq qui préparent l'écrit n° 1 et les cinq qui préparent l'écrit n° 2, nous sommes dix pour préparer les épreuves écrites.

Y. : Les cinq thèmes communs dépendent du type d'écrit que vous rédigez

E-F n° 8 : C'est ça.

Y. : quel sont les thèmes communs que vous avez abordés ?

E-F n° 8 : Il y a eu un thème général culture et technique, l'analyse de l'activité des élèves, les conditions d'apprentissage, les finalités et les cinq autres, conduites, citoyenneté, différenciation, les données physiologiques et énergétiques par C.P.. Les cours magistraux correspondent aux mêmes thèmes donc il y a des cours magistraux et travaux dirigés. On n'est pas mal à penser ça,

Il devrait y avoir une continuité durant ces années de master alors qu'ils ne se mettent pas dans une logique de continuité, ils se mettent dans une logique de

préparation au CAPEPS et après on verra bien. Certains vont même plus loin en se mettant seulement dans une logique de préparation aux épreuves écrites et après on verra bien.

À partir du moment où on est dans cette étude-là, c'est-à-dire si je prépare, l'écrit n° 1 ou n° 2, je ne reçois et perçois des connaissances que pour le concours. Or il me semble que si on était sur une continuité de formation, je verrais ma première année de formation comme une année de sensibilisation à la conception et à la construction d'un enseignement et la deuxième année comme un année de sensibilisation mais aussi de conduite et évaluation de l'enseignement, puisque la première année, il y a un petit stage professionnel.

Une année sur "concevoir et construire un enseignement" et la deuxième c'est "conduire et évaluer".

Y. : Qu'attendent les professeurs des élèves par rapport aux cours théoriques, aux travaux dirigés, en termes d'utilisation de connaissances ?

E-F n° 8 : Comme tous travaux dirigés, de faire parler les étudiants. Nos attentes, quand ils ont les textes à lire, on pose un sujet, par exemple trois textes à lire sur la citoyenneté, et il y a un sujet. On les traite pendant deux fois une heure et demie. On essaie de faire un résumé et de faire ressortir les données essentielles du texte et dire la pensée de l'auteur et de dire en quoi ce qu'il dit peut m'intéresser par rapport au sujet à traiter.

Ensuite à partir de là, personnellement je ne le fais pas, je ne revois pas les textes avec eux. On part sur le sujet et on essaie de l'analyser; on va le développer; on va poser des questions et à partir des questions on va essayer de problématiser.

On demande une participation assez active, on demande une préparation, je ne vérifie pas si tout le monde à préparer le travail.

Pour le travail dirigé concernant l'oral n° 1, on a pour but à la fin de pouvoir construire des enseignements par rapport aux caractéristiques des élèves, il y a plusieurs étapes, tout d'abord l'étape de connaissances des APS, mais pas seulement, l'étape de définitions, des problèmes fondamentaux. L'APS, quels problèmes peut-elle posée à des élèves du secondaire ?

Y. : Un public handicapé, difficile d'essayer de varier au maximum.

E-F n° 8 : Après je pense que c'est aux étudiants aussi d'avoir un retour là-dessus, car c'est ce que je crois faire passer et entre ce que je crois faire passer et ce qui passe vraiment.

Quand on dit de développer l'attitude citoyenne, ce n'est pas la même chose dans un établissement de centre-ville qu'un autre dans un quartier sensible. Même si la citoyenneté c'est la même chose, on ne va pas y aller de la même manière et ensuite la constitution d'un dossier et surtout comment on caractérise un élève, d'un point de vue postural, cognitif, affectif et relationnel, cela renvoie à quoi exactement ? Bien sûr ce ne sont que des hypothèses. Ce sont les attentes. Par contre, au niveau des cours il n'y a pas d'attente.

Y. : Pourquoi la participation est difficile dans les travaux dirigés ?

E-F n° 8 : Je vous ai donné plusieurs réponses. Il y a tout d'abord, ceux qui n'ont pas travaillé avant, la modestie c'est-à-dire qu'il y a certains étudiants qui ont peur de dire des bêtises, ensuite la peur de parler le premier et enfin un manque de connaissances.

Y. : Sur la stratégie des étudiants, pensez-vous qu'il y a certains étudiants qui cherchent dans le cours, dans le discours de l'enseignant, des indices qui leur permettraient d'être au plus près de ce qu'on attend d'eux à l'examen ?

E-F n° 8 : Ouais, c'est intéressant comme question, comment fonctionnent les étudiants ?

D'abord il y a beaucoup d'étudiants consommateurs c'est-à-dire que quand ils viennent en travaux dirigés, ils viennent en cours. D'ailleurs, ils te disent quand tu les croises, « monsieur on peut décaler le cours ! », alors que c'est un travail dirigé. Pourquoi ? Connaissent-ils les modalités propres du travail dirigé ? Je n'en sais rien, je ne peux pas répondre mais je constate qu'ils sont pour la plupart consommateurs.

Ensuite, par rapport à la stratégie, on entend tout ce que dit le professeur, ensuite qu'es-ce qu'ils font ? Tu parles pendant une heure et demie et ils vont essayer

de noter tous les mots que tu as donnés mais on sait bien que c'est impossible, ils n'y arrivent pas. Et donc quand ils relisent leurs notes, ça veut plus rien dire, car pendant qu'ils écrivent, ils n'entendent pas ce que tu dis et surtout je me suis aperçu qu'ils notaient les détails et non l'essentiel « ils notent l'exemple que t'as donné sans la thèse que tu as avancée ».

Tu en as certains qui ont acquis mais ils sont très peu, j'en connais que trois ou quatre. Ils t'écoutent et sur leurs feuilles, ils ont noté pas plus de ¼ d'une page sur un cours de une heure et demie mais en notant des mots et qu'en tu leur laisses un temps pour poser des questions, ce sont eux qui te les posent. J'ai essayé de mettre en place une méthode, pour ne pas écrire tout, car si ils écrivent tout, ils peuvent plus te poser de questions, parce qu'ils n'ont rien écouté. Depuis cette année, quand j'interviens, je leurs dis de ne rien noter, par contre toutes les trois quatre minutes je m'arrêtais et "je vous laisse une minute pour noter ce que vous avez entendu".

Chez certains, ça a marché mais chez d'autres, ils sont encore très scolaires, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas capables de dire, si ce que dit le professeur, je le sais déjà, si il dit quelque chose que je ne savais pas, en quoi ça m'intéresse ? Et en quoi ça peut être utile sur ma réflexion en EPS ?

Par exemple, ce sont les rois du « stabilos », quand je leur donne un dossier de deux mille lignes, tu peux être sûr que les deux mille lignes seront surlignées.

Y compris dans leurs lectures, ils ont du mal à isoler l'essentiel et ce que ça peut leur apporter ?

C'est ça une action de formation, c'est aussi ça, j'écoute quelqu'un, je lis quelqu'un, que peut-il m'apporter si je ne le savais pas encore ? Et en quoi cela peut être utile professionnellement et dans la vie ?

Y. : Donc globalement, la stratégie c'est d'écouter au maximum ce que dit le professeur et pouvoir dans un devoir le ressortir, et pour les épreuves orales, est-ce que les étudiants font la même chose qu'à l'écrit ?

E-F n° 8 : Dans les épreuves orales, ils vont même plus loin, c'est-à-dire les jurys du CAPEPS se sont rendu compte l'année dernière que ce ne sont plus des épreuves orales d'admission mais de récitation. Comme ils ont un dossier et qu'ils savent à peu près sur quelle APS ils vont être interrogées, ils récitent par cœur et cela n'a pas

de sens, il suffit que le jury pose une question déstabilisante et leur raisonnement s'effondre, y compris là, ils sont dans une démarche du « par cœur ». Ils sont dans une stratégie, on vit au jour le jour, il n'y a pas de projection dans l'avenir, je comprends pourquoi ils disent que ça sert à rien ce qu'on fait. Mais ce n'est pas évident de changer de cours tout le temps. Ils sont toujours en crise de temps, c'est-à-dire c'est le présent, faut que je fasse ça tout de suite. Si on se contente de proposer les deux années de master comme des années de préparation au concours, on ira vers des étudiants qui prendront nos informations uniquement pour passer un concours et ne verront jamais leurs sens qu'on leur donne professionnellement. Si on veut ne pas aboutir à ce que vous disiez, c'est-à-dire pourquoi je fais cela, il faut dépasser la seule année à un concours et que la deuxième année de master soit une année de formation professionnelle.

Y. : En gros, pour résumer, la « faute », une des explications serait que la formation elle - même soit organisée de cette manière car le choix est donné aux étudiants de ne chercher que des connaissances pour le concours.

E-F n° 8 : C'est une de mes explications. Tant que les années de master ne seront pas considérées comme importantes par tous les étudiants pour préparer le métier de Professeur d'EPS, mais également par certains professeurs, tant qu'elles seront considérées comme deux années de préparation à un concours, ce qu'on leur donnera sera pour préparer un concours et on n'en verra pas l'utilité après.

Y. : Merci.

E-F n° 8 : Merci.

1.23.9. L'enseignant-formateur n° 9

Interview réalisée par Youcef ALANBAGI.

Y. : Bonjour.

E-F n° 9 : Bonjour.

Y. : Donc en fait, dans un premier temps je vais, prendre quelques informations rapides. Je ne sais pas si ça peut servir mais je pense que peut-être ... Sur votre âge, vos qualifications et depuis quand vous avez ces qualifications. Et ensuite sur votre ancienneté dans l'encadrement du CAPEPS et éventuellement aussi de l'agrégation.

E-F n° 9 : Alors là, j'ai quarante-six ans.

Y. : quarante-six ans.

E-F n° 9 : Maintenant ma qualification. J'ai obtenu le CAPEPS en 1980 et l'agrégation en 1990. J'ai eu le tronc commun des valeurs en maîtrise en 1993 et j'ai toutes les valeurs sauf le mémoire de DEA psycho et cognition, aide à la cognition, en 1996. Concernant mon ancienneté dans la formation. En Afrique, je faisais de la formation dans le cadre de la CONFEGES, dans la formation de Professeurs d'Éducation physique africains. Quand je dis « africains », c'est parce que nous étions sur la zone quatre, c'est-à-dire la zone équatoriale et centrale de l'Afrique. Il s'agissait, en collaboration avec les Belges et les Canadiens, d'établir une maquette cohérente de formation qui prenne notamment en compte les spécificités culturelles des pays concernés. Ça, c'était le premier axe. Ensuite en France, dès que je suis revenu, j'ai fait de la formation à différents niveaux. D'abord formation sur le terrain parce que j'étais tuteur pédagogique en établissement. À l'époque on était très peu d'agrégés. On était seulement cinq agrégés dans l'académie. Donc nous étions sollicités. Je suis intervenu dans les formations professionnalisantes, c'est-à-dire les CAPEPS internes, puis spécifiques et réservés.

Y. : Oui, oui, ...

E-F n° 9 : En parallèle depuis 1992. Parallèlement, j'étais déjà membre du jury dans les concours EPS. Et puis enfin à l'UFR STAPS j'y suis rentré en 1998. Donc c'est ma dixième année où là je suis rentré vraiment à 100 % dans les préoccupations de formation aussi bien centrées sur l'APS que sur des modules communs voire beaucoup plus transversaux.

Y. : En ce qui concerne la formation au CAPEPS, c'était la formation professionnelle avec P1, P2, P3 débouchant directement sur le CAPEPS. Ce n'était pas une formation comme maintenant avec la licence.

E-F n° 9 : Moi j'étais nouveau CAPEPS, j'étais de la première promotion en 1975.

Y. : D'accord.

E-F n° 9 : 1975, c'était la Loi Mazeaud, la réforme Haby et donc de l'université je suis rentré en première année du DEUG.

Y. : Bon d'accord ... Maintenant vous pouvez me décrire un peu en quoi consiste la formation au CAPEPS, quelles sont les différences entre les contenus des cours aussi bien sur le plan pratique que sur le plan théorique.

E-F n° 9 : D'abord au niveau des objectifs. Il y a deux objectifs importants.

Le premier objectif est évidemment de préprofessionnaliser, c'est-à-dire, de préparer des gens à un métier, à des fonctions. Donc, pour nous, on doit essayer de se retrouver à l'interface entre les attentes d'un concours qui n'est pas forcément professionnel et celles d'un métier qui lui l'est, dans ses spécificités et dans ses compétences qui ne sont pas forcément les mêmes. Donc, on essaie de se retrouver à cette interface.

Deuxième aspect. Ce qui oriente nos formations, c'est bien sûr le programme du concours, qui est défini, relativement précis. Auquel cas, on essaie de faire la liaison entre la théorie et la pratique.

Il faut savoir aussi que le concours s'organise autour de deux épreuves écrites qui font appel d'un point de vue méthodologique aux mêmes compétences : dissenter, commenter, argumenter. Ça, c'est important parce que c'est fortement contesté : il risque d'y avoir une évolution.

Au niveau de ces épreuves écrites, le concours s'appuie sur des modèles scientifiques, modèles culturels et sciences humaines pour l'écrit n° 1, c'est-à-dire appréhender l'histoire de l'EPS. Après tout, c'est un peu la phrase de Fernand Braudel, dans le cadre de l'histoire, qui consiste à dire que « l'on ne comprend le présent qu'à partir d'une bonne maîtrise et une compréhension du passé et de la genèse des choses ». On part de ce principe-là dans le cadre de l'écrit n° 1. On essaie de faire voyager des concepts sur un siècle, des concepts qui sont en rapport avec l'Éducation physique et les pratiques corporelles en général à travers une demande sociale, à travers la relation aux sciences, à travers la relation aux idées, aux idéologies, au pouvoir et à travers ce que l'on appelle les mentalités. Ce sont les quatre champs de théorisation.

L'écrit n° 2, lui, correspond beaucoup plus à la maîtrise des modèles scientifiques, au sens large comme la psychologie ou la physiologie et à la maîtrise de leurs mises en œuvre didactiques. Mais aussi, il faut maîtriser la didactique générale et institutionnelle (les programmes, les lois d'orientation), la didactique de conception à travers le projet et le bassin de formation, et enfin la didactique de terrain pour reprendre l'expression de de Corte, à travers les mises en œuvre du Professeur, la conception même de son enseignement par le Professeur vis-à-vis de ses classes ou éventuellement de l'établissement dans lequel il travaille. Donc voilà l'écrit n° 2.

Parallèlement à ça, il y a bien sûr, puisqu'il qu'il s'agit de l'objet même de l'EPS, la matière d'enseignement avec les APS. Donc il s'agit de développer dans cette formation, une parfaite maîtrise d'un maximum d'APS qui puisse permettre à travers des contenus d'enseignement, de pouvoir maîtriser la matière d'enseignement, et la matière d'enseignement, c'est bien sûr, pour nous, les APS, même si l'objet est évidemment les conduites motrices.

Y. : De ce point de vue, la formation qu'ils vont donner est-elle une formation plutôt pratique où ils vont pratiquer les APS ou une formation liée à l'intervention dans le cadre de ces APS ? C'est juste une formation pratique comme celle qu'on retrouve en licence ou alors est-ce une formation pour l'acte d'enseignement en lui-même ? La maîtrise des APS en tant qu'activités enseignées ?

E-F n° 9 : De façon pédagogique, c'était le débat d'hier en fait à la réunion. À savoir que, en licence, ils ont effectivement à développer une expertise sur et dans les APS, donc des connaissances de type informationnel, déclaratif et procédural à travers des pratiques. Qui plus est la licence ne prédispose pas forcément au professorat. On a une approche très généraliste des APS mais centrée sur la logique des APS : c'est une licence STAPS. Au niveau de la troisième année de licence, il y a déjà des filières préprofessionnalisantes. Pour la filière « éducation et motricité », il s'agit maintenant non plus de devenir expert en activités physiques et sportives mais de devenir expert dans l'utilisation des APS en vue de développer d'autres finalités qu'elles soient les préoccupations de l'entraîneur, les préoccupations de management ou les préoccupations du futur animateur ou de l'enseignant dans le cadre de l'éducation. Donc il est clair que l'APS devient beaucoup plus support.

Y. : Est-ce qu'il y a un lien entre la formation en licence et les formations dispensées en master première et deuxième année CAPEPS ?

E-F n° 9 : Oui alors les choses se sont modifiées depuis deux ou trois ans je crois. Nous avons des modules qui préparent de façon très forte à une orientation d'écrit n° 2 du CAPEPS.

Même si, autour de ça, il existe des préoccupations pour développer une réflexion épistémologique sur le sens et l'utilité sociale de l'EPS. Mais, il y a une relation très forte. Qui plus est par rapport aux pratiques, ce que l'on appelle les polyvalences en dehors de l'option. Il est clair que ces gens-là s'orientent déjà en polyvalence, vers une orientation concernant les épreuves orales d'admission.

Y. : D'accord.

E-F n° 9 : Ça c'est à la discrétion des collègues. Parce que l'on sait bien qu'au niveau de l'UFR, et je ne sais pas si ça rentre dans la discussion, le problème est qu'il n'y a pas de cohérence de fonctionnement entre les collègues parce qu'il n'y a pas un projet de formation qui soit réellement fédérateur. Alors, de deux choses l'une : soit il y a un projet qui peut être fédérateur mais les collègues ne le respectent pas parce qu'ils sont sur leurs options et leurs conceptions ou soit il y a un projet de formation mais qui demanderait à être conforté, à être renforcé.

Y. : Que ce soit en préparation, pour les masters première et deuxième année CAPEPS ?

E-F n° 9 : Tout à fait. Il faut savoir que pour les étudiants de master CAPEPS, nous ne sommes que prestataires de services. Ils sont demandeurs, eux, d'une formation concours, ils nous l'imposent et nous, nous ne sommes que prestataires de services quelque part. Même si nous avons quand même des choses à dire.

Y. : Et donc vous aviez parlé des deux épreuves écrites pour le CAPEPS.

E-F n° 9 : Dans la partie admissibilité. Ensuite, pour le concours, l'admission, c'est ce qui va se passer maintenant. Les étudiants ont donc des pratiques à réaliser et des épreuves orales d'admission à passer qui en fait ne sont pas si différentes que ça dans le sens où ils abordent la notion de contenus d'enseignement mais dans trois champs très complémentaires de ce qu'est l'Éducation physique dans un établissement.

Y. : Au niveau de la pratique, les étudiants sont évalués sur le modèle sportif ?

E-F n° 9 : Oui, oui. Ils sont évalués sur le modèle de la performance et de la qualité de la réalisation, c'est-à-dire la maîtrise d'exécution.

Y. : Donc je pense qu'on a assez bien cerné la préparation à l'examen. Maintenant sur les cours théoriques. Vous intervenez plus sur l'écrit n° 1, l'écrit n° 2 ?

E-F n° 9 : Alors il y a eu quelques petits problèmes avec l'histoire de la maîtrise d'enseignement. Mais, moi, je suis écrit n° 2. Est-ce que je dois spécifier les thèmes particulièrement ?

Y. : Oui.

E-F n° 9 : Oui, alors. C'est : les modèles théoriques d'apprentissage en rapport aux pratiques d'enseignement (relation théorie-pratique), tout ce qui concerne le problème de l'incivilité et de la déviance (la loi, la règle, ce qui relève d'une grande demande sociale et politique), et le troisième aspect, c'est l'échec scolaire.

Y. : Ce sont des thèmes qui sont nationaux ? Ce ne sont pas des thèmes qui sont spécifiques à chacun ? C'est dans toutes les académies ?

E-F n° 9 : Le programme est national, mais les gens l'abordent par où ils veulent. Ce qui détermine la définition de l'écrit n° 2, c'est quand même des grandes lignes, maintenant chacun y trouve ce qu'il veut.

Y. : D'accord. Donc on est, au niveau des programmes, plutôt formel à ce niveau-là. Il n'y a pas de développement pour préciser un peu plus. Les thèmes sont fixés et, en fonction des académies, chacun l'aborde à sa façon.

E-F n° 9 : Voilà, on y met ce que l'on veut.

Y. : Donc, personnellement, dans chaque thème, que vous semble-t-il le plus important d'aborder dans le cadre de cette préparation ? C'est pour passer du curriculum formel au curriculum réel.

E-F n° 9 : Je crois que les trois thèmes sont importants. Ce qui est important c'est d'entrer par une analyse très systémique et multidimensionnelle. Par exemple, l'échec scolaire, c'est quoi du point de vue d'une analyse sociologique, des sciences de l'éducation ? On peut arriver à une problématique qui dit que l'École peut elle-même générer l'échec. Donc on est vraiment sur une approche très socioculturelle du

problème de l'échec scolaire : fatalisme social, des choses comme ça.

Deuxième aspect qui est important : l'échec scolaire c'est quoi d'un point de vue philosophique ? C'est-à-dire que ça implique la personne même de l'enseignant, du point de vue de son positionnement, avec des conséquences sur des profils pédagogiques et des styles d'enseignement qui peuvent inférer.

Donc ça c'est la première approche. La deuxième approche, c'est l'approche institutionnelle : quels sont les dispositifs qu'a mis en place l'Institution pour éventuellement prendre en compte le problème de l'échec scolaire. Alors, actuellement, depuis la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, on peut parler de l'éducation prioritaire, les dispositifs ZEP, zones sensibles. Là il y a un peu de violence quand même dans les zones sensibles. Donc il y a des dispositifs institutionnels qui prennent en compte de façon très particulière actuellement : donc les dispositifs d'aide et de soutien, les parcours diversifiés, l'interdisciplinarité, les travaux croisés. Donc là, il y a un discours institutionnel très fort qui nous oblige, comme c'est un concours de recrutement de catégorie A, à transmettre une culture institutionnelle à ces étudiants. On ne peut pas concevoir qu'un futur fonctionnaire ne connaisse pas le discours relatif aux problèmes auxquels il sera confronté dans ses missions.

Troisième aspect qui est important pour le problème de l'échec scolaire, c'est des modèles scientifiques. Donc là on peut parler de la physiologie, parce que l'échec scolaire ça peut être de la maladresse, ça peut être des problèmes d'autonomie, des choses comme ça, donc des carences de l'EPS. Ça peut être des modèles psychologiques à travers la cognition, métacognition ou d'autres aspects, effectivement des problèmes de fonctionnement. Ça peut être des problèmes relatifs à la pédagogie, donc plutôt sciences de l'éducation. Donc là, on a un positionnement très scientifique à travers des modèles bien répertoriés qui, eux, dans leur champ, se sont approprié le problème de l'échec scolaire. Donc on développe une culture scientifique pour permettre au candidat de se positionner dans ses choix et de les argumenter.

Et enfin le dernier aspect, toujours par rapport à l'échec scolaire. Ce sont des gens, qui dans des modèles en EPS particulièrement, ont proposé des solutions du genre le GFEN, Amade-Escot sur l'auto-socio-construction des savoirs, la motivation notamment développée par Famose, Durand, Develay à travers la question du sens, des choses comme ça.

Le thème est important parce qu'il fait partie du programme. C'est surtout, nous, l'approche très systémique et multidimensionnelle qui converge vers le fait de développer cette notion pour en faire un concept.

Y. : On peut dire que c'est pareil au niveau des autres modèles théoriques de l'apprentissage, on s'appuie aussi, avant toutes choses, sur les sciences qui parlent d'apprentissage. Et ensuite, on essaie de faire le point avec ce qui est proposé aussi, à ce niveau, d'un point de vue institutionnel.

E-F n° 9 : Oui, le rapport du savoir au pouvoir tel que l'a développé Michel Lesné. Ceci dit, c'est la façon dont moi je vois les choses. Mais, c'est l'objet de la discussion. Je reprendrais les trois titres et je les développerais à peu près de la même façon. Tout en mettant en avant des problématiques afin de pouvoir aider ces étudiants dans le cadre de l'écrit.

Y. : D'accord. Donc en écrit n° 2, ça reste essentiellement du point de vue de l'utilité et de l'intérêt des savoirs qui sont transmis. Pensez-vous qu'à ce niveau, c'est plutôt pour préparer un concours ou préparer un métier ? Par exemple l'écrit n° 2, quand on voit « incivilités », « déviances », « échec scolaire », pensez-vous que ça les prépare plus au concours, à réussir le concours, ou ça les prépare aussi ou surtout à leur métier réel d'enseignant.

E-F n° 9 : Moi, dans l'absolu, je souhaiterais que le concours prépare au métier. Ceci dit, il y a l'attitude des étudiants qui, eux, font en sorte qu'on les prépare beaucoup plus au concours qu'au métier. C'est-à-dire qu'ils sont demandeurs de recettes, de méthodes. Et ça, c'est extrêmement dangereux. C'est pour ça que je rejoins ceux qui disent qu'il ne faut pas que l'on enferme ces étudiants sur des prêt-à-penser et sur des recettes. C'est vrai, nous on les connaît ces recettes. Donc, moi je suis plus pour développer chez eux des schémas de réflexion, qui leur permettent ensuite de façon systémique d'appréhender n'importe quel concept et d'en faire le sien pour pouvoir se positionner. La question telle que vous me la posez, elle m'implique moi. Mais je ne peux pas m'impliquer moi sans tenir compte de ce qu'ils sont, eux. Eux, ils ont peu de culture, ils lisent peu. Au niveau des connaissances, jusqu'à l'UFR, on les a enfermés dans des modes de fonctionnement où il fallait

avoir la licence première, puis deuxième, puis troisième année. Où jamais ils ne se sont positionnés dans un projet à moyen terme, à part les très bons étudiants qui eux n'ont pas de problèmes. Donc je crois que je suis plus sur les amener à fonctionner différemment pour ensuite être capable de fonctionner, en autonomie et efficacement, plus que de leur apporter ces prêt-à-penser dont ils sont demandeurs. Mais qu'on leur apporte quand même. Parce que dans notre rôle de formateur, on a un axe méthodologique très fort mais on a aussi un apport de connaissances à réaliser.

Y. : En d'autres termes, pour voir si j'ai bien compris. La manière dont vous, ou vous personnellement, parce que je ne sais pas si vous parlez au nom de tous les formateurs ?

E-F n° 9 : Moi.

Y. : Donc la manière dont vous formulez vos cours, c'est fait pour que ce soit utile pour leur métier. Mais, les conceptions, c'est-à-dire les rapports que ces étudiants, ces futurs professeurs établissent avec ces cours, sont plutôt des rapports de fonctionnalité par rapport à la réussite à l'examen et non par rapport à leur projet futur. Pensez-vous, au regard de leurs comportements, qu'ils cherchent à comprendre ce que vous avez envie de voir dans les copies ?

E-F n° 9 : Il y en a certains. D'ailleurs, ceux-là on les voit. Ils reviennent nous voir. Mais, comme vous le dites très bien, on a beau mettre en place une tâche d'apprentissage avec nos intentions, à nous ce qui compte c'est la façon dont les élèves se l'approprient. Je crois qu'on a le même problème avec les étudiants. Problème ou pas problème, bien sûr.

Ceci dit, moi, je souhaiterais plus professionnaliser mes interventions.

Y. : C'est-à-dire ?

E-F n° 9 : C'est-à-dire les rendre plus efficaces par rapport à la réalité du métier tel qu'ils vont l'appréhender au début de leur carrière. Parce que ce qui va faire un bon enseignant, c'est la façon positive ou non dont il va vivre la réalité professionnelle

dans les trois premières années de sa vie professionnelle. C'est là qu'il va fonctionner ou pas. Ça c'est important. Et on le voit bien il y a des grands enjeux institutionnels autour de cela.

En maîtrise d'enseignement, on a fait intervenir un professeur agrégé en lettres modernes. Ce qui a lancé une grande polémique. Certains professeurs n'étaient pas contents car ils considéraient que c'était un privilège. Je leur ai rappelé que ces gens-là avaient vécu trois ans d'échec par rapport au CAPEPS, qu'ils étaient eux-mêmes psychologiquement en situation d'échec et qu'il me paraissait important, à travers quelqu'un qui connaît bien les STAPS de leur redonner une certaine forme de confiance. Il connaît bien le milieu enseignant car sa fille est Professeur d'EPS, et qu'il est une personne ressource au niveau de l'académie. Il s'appelle M.M., il est très militant et il peut développer des contenus qui ne soient pas des contenus tels qu'on peut les envisager par rapport au concours. Il est rentré sur des choses comme la mise en place de la grammaire, historique de la langue française, langue de l'élève / langue de l'école qui est le passage obligé. Être capable de s'exprimer par écrit et oralement pour analyser, argumenter, mais aussi être capable, à travers la langue, de comprendre ce que peuvent vouloir dire les élèves. Quand on ne se comprend plus, les élèves s'enferment dans le silence, et que nous, on ne sait plus écouter le silence. Et pourtant Dieu sait si le silence est significatif d'un état chez l'élève qui permettrait de se professionnaliser.

Vous voyez, on a des perspectives comme celles-là l'an prochain, notamment à travers ce Professeur. Donc on essaie de redéfinir la professionnalité différemment. Ça, c'est des grandes polémiques.

Y. : Bon, d'accord. Ça m'intéresse beaucoup. Merci.

E-F n° 9 : Merci.

1.24. Référentiel des dix compétences professionnelles

Définition des compétences à acquérir par les Professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier

NOR : MENH1012598A

arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010

MEN – DGRH

LES DIX COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Les compétences professionnelles à acquérir au cours de la formation mettent en jeu des connaissances, des capacités à les mettre en œuvre et des attitudes professionnelles. Déclinées en fonction du métier exercé, professeurs, conseillers principaux d'éducation, elles sont toutes, à un titre ou à un autre, également indispensables.

1 - Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable

Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent public, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, il est attentif au projet de chacun ; il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité ; il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles.

Il exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogiques dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels ; il connaît les droits des fonctionnaires et en respecte les devoirs.

L'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement.

Connaissances

Le professeur connaît :

- les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes ;
- les institutions (État et collectivités territoriales) qui définissent et mettent en œuvre la politique éducative de la nation ;
- les mécanismes économiques et les règles qui organisent le monde du travail et de l'entreprise ;
- la politique éducative de la France, les grands traits de son histoire et ses enjeux actuels (stratégiques, politiques, économiques, sociaux) en comparaison avec d'autres pays européens ;
- les grands principes du droit de la fonction publique et du code de l'Éducation : les lois et textes réglementaires en relation avec la profession exercée, les textes relatifs à la sécurité des élèves (obligation de surveillance par exemple) et à la sûreté (obligation de signalement par exemple) ;
- le système éducatif, ses acteurs et les dispositifs spécifiques (éducation prioritaire, etc.) ;
- la convention internationale des droits de l'enfant ;
- ses droits et recours face à une situation de menace ou de violence ;
- l'organisation administrative et budgétaire des écoles et des établissements publics locaux d'enseignement ;
- les règles de fonctionnement de l'école ou de l'établissement (règlement intérieur, aspects budgétaires et juridiques) ;
- les caractéristiques et les indicateurs de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le projet de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le rôle des différents conseils (conseil d'école, conseil des maîtres, conseil de cycle, d'une part, conseil d'administration, conseil pédagogique, conseil de classe, conseil de discipline, d'autre part).

Capacités

Le professeur est capable :

- d'utiliser ses connaissances sur l'évolution et le fonctionnement du service public d'éducation nationale pour recourir aux ressources offertes ;
- de se situer dans la hiérarchie de l'Institution scolaire ;

- de participer à la vie de l'école ou de l'établissement ;
- de repérer les signes traduisant des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques, de la grande pauvreté ou de la maltraitance ;
- de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'Institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves ;
- de se faire respecter et d'utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du droit.

Attitudes

Agir de façon éthique et responsable conduit le professeur :

- à faire comprendre et partager les valeurs de la République ;
- à intégrer, dans l'exercice de sa fonction, ses connaissances sur les institutions, sur l'État (son organisation et son budget), sur ses devoirs de fonctionnaire ;
- à respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier de professeur dans le cadre du service public d'éducation nationale ;
- à respecter les élèves et leurs parents ;
- à respecter et faire respecter le règlement intérieur, les chartes d'usage des ressources et des espaces communs ;
- à respecter, à sensibiliser et faire respecter les droits et devoirs en matière d'usage du numérique dans la société de l'information ;
- à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel ;
- à prendre en compte la dimension civique de son enseignement.

2 - Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer

Dans son usage de la langue française, tant à l'écrit qu'à l'oral, le professeur doit être exemplaire quelle que soit sa discipline.

Il est attentif à la qualité de la langue chez ses élèves. Qu'il présente des connaissances, fournisse des explications ou donne du travail, il s'exprime avec clarté et précision, en tenant compte du niveau de ses élèves. Il sait décrire et expliquer simplement son enseignement à la diversité de ses interlocuteurs, en particulier les parents.

Connaissances

Tout professeur possède les connaissances attendues d'un diplômé de l'enseignement supérieur, dans la maîtrise de la langue écrite et orale (vocabulaire, grammaire, conjugaison, ponctuation, orthographe).

Le professeur des écoles connaît en outre :

- les mécanismes d'apprentissage du langage en maternelle et le développement des capacités d'expression orale tout au long de la scolarité primaire ;
- les mécanismes d'apprentissage de la lecture et ses obstacles ;
- les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture ;
- les règles fondamentales de l'orthographe et de la grammaire.

Capacités

Le professeur est capable :

- de repérer les obstacles à la lecture, les déficiences du langage oral et écrit en identifiant les difficultés que peuvent rencontrer les élèves ;
- de construire des séquences d'enseignement qui visent des objectifs de développement de l'expression orale et écrite des élèves ;
- de communiquer avec clarté et précision et dans un langage adapté à l'écrit comme à l'oral :
 - . Avec les élèves, au cours des apprentissages (transmission des connaissances, organisation du travail en classe et du travail personnel à fournir, etc.),
 - . Avec les parents, au cours des échanges personnalisés ou collectifs.

Attitudes

Le souci d'amener les élèves à maîtriser la langue conduit le professeur :

- à intégrer dans les différentes situations professionnelles l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves ;
- à veiller dans toutes les situations d'enseignement ou éducatives au niveau de langue des élèves, à l'écrit et à l'oral.

3 - Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale

Une bonne maîtrise des savoirs enseignés est la condition nécessaire de l'enseignement.

Le professeur a une connaissance approfondie et élargie de sa ou de ses disciplines et une maîtrise des questions inscrites aux programmes. Il connaît les composantes du socle commun de connaissances et de compétences, les repères annuels de sa mise en œuvre, ses paliers et ses modalités d'évaluation. Il aide les élèves à acquérir les compétences exigées en veillant à la cohérence de son projet avec celui que portent les autres enseignements.

Il possède aussi une solide culture générale qui lui permet de contribuer à la construction d'une culture commune des élèves. Il pratique au moins une langue vivante étrangère.

Connaissances

Le professeur des écoles connaît :

- les objectifs de l'école primaire et du collège ;
- les concepts et notions, les démarches et les méthodes dans chacun des champs disciplinaires enseignés à l'école primaire.

Le professeur des lycées et collèges :

- connaît les objectifs de l'école primaire, du collège et du lycée ;
- maîtrise l'ensemble des connaissances dans sa ou ses disciplines et élargit sa culture aux disciplines connexes ;
- situe sa ou ses disciplines, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques et les débats qui la traversent.

Capacités

Le professeur des écoles est capable :

- d'organiser les divers enseignements en les articulant entre eux dans le cadre de la polyvalence ;
- de profiter de la polyvalence pour construire les apprentissages fondamentaux ;
- d'insérer dans les apprentissages les exercices spécifiques et systématiques pour développer les automatismes (lecture, écriture, calcul, grammaire, orthographe, éducation physique, etc.).

Le professeur du second degré est capable d'organiser l'enseignement de sa discipline

en cohérence avec les autres enseignements.

Attitudes

La maîtrise scientifique et disciplinaire du professeur le conduit à :

- une attitude de rigueur scientifique ;
- à participer à la construction d'une culture commune des élèves.

4 - Concevoir et mettre en œuvre son enseignement

Le professeur est un spécialiste de l'enseignement de sa ou de ses disciplines, c'est-à-dire qu'il est capable d'assurer, sur la durée d'une année scolaire, l'apprentissage effectif de ses élèves dans le cadre d'un enseignement collectif. Pour cela, il maîtrise la didactique de sa ou de ses disciplines, et il est capable de mettre en œuvre des approches pluridisciplinaires ; il connaît les processus d'apprentissage et les obstacles que peuvent rencontrer les élèves et la manière d'y remédier ; il est capable d'élaborer des programmations et de répartir les apprentissages dans le temps. Il sait prendre en compte ce qui a été réalisé précédemment.

Le professeur peut être appelé à participer aux actions de formation continue des adultes et aux formations par apprentissage et être formé en conséquence.

Connaissances

Le professeur connaît :

- les objectifs à atteindre pour un niveau donné, dans le cadre de son enseignement ou de son domaine d'activité ;
- les programmes d'enseignement et les principales ressources, notamment numériques, qui le concernent à tous les niveaux d'enseignement des premier et second degrés ;
- les fondements de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte, les processus d'apprentissage des élèves et les obstacles possibles à ces processus ;
- les différents supports et les outils notamment numériques nécessaires à la conception et à la mise en œuvre des apprentissages.

Capacités

Le professeur est capable :

- de définir des objectifs d'apprentissage à partir des références des textes officiels ;
- de raisonner en termes de compétences ;
- de mettre en œuvre une progression et une programmation sur l'année et sur le cycle ;
- de mettre en œuvre une progression différenciée selon les niveaux des élèves ;
- de s'appuyer sur ses connaissances des processus d'apprentissage des élèves et de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte ;
- d'intégrer dans son enseignement l'usage des technologies numériques ;
- de prendre en compte les résultats des évaluations dans la construction d'une progression pédagogique ;
- d'intégrer dans son enseignement la prévention des risques professionnels.

Attitudes

Le professeur est conduit :

- à développer des approches pluridisciplinaires et transversales fondées sur les convergences et les complémentarités entre les disciplines ;
- à construire des activités permettant d'acquérir la même compétence par le biais de plusieurs disciplines ;
- à mettre sa discipline au service de projets ou dispositifs pluridisciplinaires ;
- à apprécier la qualité des documents pédagogiques (manuels scolaires numériques ou non et livres du professeur associés, ressources documentaires numériques ou non, logiciels d'enseignement, etc.).

5 - Organiser le travail de la classe

Le professeur sait faire progresser tous les élèves d'une classe aussi bien dans la maîtrise des connaissances, des capacités et des attitudes que dans le respect des règles de la vie en société ; ses exigences portent sur les comportements et il fait en sorte que les élèves attachent de la valeur au travail personnel et collectif.

Connaissances

L'École est partie prenante dans la formation des futurs citoyens. À ce titre, elle doit dispenser les règles du vivre-ensemble, inciter à la tolérance et au respect d'autrui. Cette mission d'éducation suppose que l'école est elle-même un lieu où la violence est exclue. À cette fin, il est essentiel que les futurs professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation disposent des connaissances de base en matière de gestion des groupes et des conflits.

Capacités

Le professeur est capable :

- de prendre en charge un groupe ou une classe, de faire face aux conflits, de développer la participation et la coopération entre élèves ;
- d'organiser l'espace de la classe et le temps scolaire en fonction des activités prévues ;
- d'organiser les différents moments d'une séquence ;
- d'adapter les formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités prévues (postures, place, interventions, vérification des consignes, etc.).

Attitudes

Dans toute situation d'enseignement, le professeur veille à instaurer un cadre de travail permettant l'exercice serein des activités.

6 - Prendre en compte la diversité des élèves

Le professeur met en œuvre les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves.

Il sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers. Il sait faire appel aux partenaires de l'école en tant que de besoin.

Il connaît les mécanismes de l'apprentissage dont la connaissance a été récemment renouvelée, notamment par les apports de la psychologie cognitive et des neurosciences.

Il amène chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences dans le respect des valeurs et des règles communes républicaines.

Connaissances

Le professeur connaît :

- les éléments de sociologie et de psychologie lui permettant de tenir compte, dans le cadre de son enseignement, de la diversité des élèves et de leurs cultures ;
- les dispositifs éducatifs de la prise en charge de la difficulté scolaire et des élèves en situation de handicap.

Capacités

Le professeur est capable :

- de prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves ;
- de déterminer, à partir des besoins identifiés, les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des savoirs et des savoir-faire prescrits ;
- d'adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, aide personnalisée, programme personnalisé de réussite éducative) en s'appuyant notamment sur les outils numériques à sa disposition et à celle des élèves ;
- dans le premier degré, de contribuer, avec les personnels qualifiés, à la mise en œuvre des aides spécialisées ;
- au lycée de mettre en œuvre l'accompagnement personnalisé ;
- de participer à la conception d'un « projet personnalisé de scolarisation », d'un « projet d'accueil individualisé » pour les élèves à besoins particuliers et les élèves handicapés ou malades en s'appuyant sur des démarches et outils adaptés et sur les technologies de l'information et de la communication.

attitudes

Le professeur veille :

- à préserver l'égalité et l'équité entre élèves ;
- à ce que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et sur l'autre.

7 - Évaluer les élèves

Le professeur sait évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences atteint par les élèves. Il utilise le résultat des évaluations pour adapter son enseignement aux progrès des élèves. Il fait comprendre aux élèves les principes d'évaluation et développe leurs capacités à évaluer leurs propres productions. Il communique et explique aux parents les résultats attendus et les résultats obtenus.

Connaissances

Le professeur connaît :

- les différentes évaluations qu'il peut être amené à pratiquer ainsi que les usages qui peuvent en être faits ;
- les principes et outils de validation et de certification.

Capacités

Le professeur est capable :

- de comprendre les fonctions de l'évaluation ;
- de concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage, c'est-à-dire :
 - . Définir le niveau d'exigence de l'évaluation,
 - . Utiliser différentes méthodes d'évaluation (tests, feuilles de positions, grilles d'observation, etc.),
 - . Adapter le support et le questionnement en référence aux objectifs et au type d'évaluation que l'on souhaite mener,
 - . Expliciter les consignes, guider les élèves dans la préparation de l'évaluation,
 - . Expliciter les critères de notation,
 - . Analyser les réussites et les erreurs constatées,
 - . Concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis (exercices d'entraînement, exercices de mémorisation pour les épreuves orales ou écrites, activités d'aide, de soutien et d'approfondissement, etc.) ;
- de développer les compétences des élèves dans le domaine de l'autoévaluation ;
- de pratiquer la validation des acquis, l'évaluation certificative (examens, contrôle en cours de formation, compétences linguistiques incluses dans le cadre européen commun de référence pour les langues, paliers de validation du socle commun, B2i, etc.).

Attitudes

Le professeur pratique l'évaluation dans le cadre d'une relation claire et de confiance et pour cela :

- il mesure ses appréciations ;
- il valorise l'exercice et le travail personnel des élèves ;
- il veille à ce que chaque élève soit conscient de ses progrès, du travail et des efforts qu'il doit produire.

8 - Maîtriser les technologies de l'information et de la communication

Tout professeur est concerné par l'usage des outils numériques et leur intégration dans les pratiques pédagogiques. Au sortir de sa formation universitaire il doit avoir acquis les compétences d'usage et de maîtrise raisonnée des techniques de l'information et de la communication dans sa pratique professionnelle.

Les connaissances et les capacités attendues sont celles relatives aux compétences du certificat informatique et internet de niveau 2 « enseignant », attesté dans le cadre du master.

Connaissances

Le professeur maîtrise :

- les connaissances relatives aux compétences inscrites dans le référentiel du C2i de niveau 2 « enseignant » ;
- les droits et devoirs liés aux usages des Tic.

Capacités

Le professeur est capable de :

- concevoir, préparer et mettre en œuvre des contenus d'enseignement et des situations d'apprentissage s'appuyant sur les outils et ressources numériques ;
- participer à l'éducation aux droits et devoirs liés aux usages des technologies de l'information et de la communication ;
- s'impliquer dans l'éducation à un usage civique, éthique et responsable des réseaux numériques ouverts sur l'internet et à leurs risques et dangers éventuels ;
- utiliser les Tic et les outils de formation ouverte et à distance pour actualiser ses connaissances ;

- travailler en réseau avec les outils du travail collaboratif.

Attitudes

Le professeur observe une attitude :

- critique vis-à-vis de l'information disponible ;
- réfléchie et responsable dans l'utilisation des outils interactifs exigée des élèves.

Il actualise ses connaissances et compétences au cours de son exercice professionnel.

9 - Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école

Le professeur participe à la vie de l'école ou de l'établissement. Il contribue également à la vie de l'Institution scolaire à l'échelle de la circonscription du premier degré, du département, de l'académie ou même à celle du territoire national en participant à la formation initiale et continue des professeurs.

Il travaille avec les équipes éducatives de l'école et de ses classes ainsi qu'avec des enseignants de sa ou de ses disciplines. Le conseil des maîtres à l'école, le conseil pédagogique au collège ou au lycée constituent des instruments privilégiés du travail en équipe.

Le professeur coopère avec les parents et les partenaires de l'école.

Il aide l'élève à construire son projet d'orientation.

Connaissances

Le professeur connaît :

- le rôle et la fonction des associations de parents d'élèves ;
- les partenaires et les interlocuteurs extérieurs à l'école avec lesquels il est amené à travailler ;
- pour ce qui le concerne, les conventions et protocoles liant le Ministère de l'Éducation nationale à d'autres ministères ou organismes ;
- les dispositifs d'aide à l'insertion des élèves ;
- les procédures d'orientation et les différentes voies dans lesquelles les élèves peuvent s'engager.

Capacités

Le professeur est capable :

- d'inscrire sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'école ou de l'établissement, notamment :

- . Dans le domaine de la programmation des enseignements,
- . Dans le domaine de l'évaluation (supports et échelles d'évaluation harmonisés, livrets scolaires, bulletins trimestriels, etc.) ;
- . Dans le domaine de l'orientation,
 - . dans le domaine de l'aide et de l'insertion des élèves, en collaboration avec les autres personnels (professeurs principaux, conseillers principaux d'éducation, enseignants du réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (Rased), personnels d'orientation et du secteur médico-social, etc.),
- . Dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle par la connaissance des principaux partenaires (professionnels et établissements relevant du ministère chargé de la Culture, collectivités territoriales, associations),
- . Dans le domaine des partenariats éducatifs avec les services de l'État (culture, emploi, justice, police, environnement et développement durable, défense, etc.) ;
- de communiquer avec les parents :
 - . En contribuant à l'établissement d'un dialogue constructif dans le but de les informer sur les objectifs de son enseignement ou de son activité, de rendre compte des évaluations dans un langage adapté, d'examiner les résultats, les aptitudes de leurs enfants, les difficultés constatées et les possibilités d'y remédier,
 - . En mobilisant ses connaissances dans le domaine de l'orientation pour aider l'élève et ses parents dans l'élaboration d'un projet professionnel ;
- de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'Institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques et de la grande pauvreté ou de la maltraitance ;
- d'utiliser les possibilités offertes par les services éducatifs installés auprès des musées et autres institutions culturelles, notamment dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle ;
- de favoriser l'engagement des parents dans la vie de l'établissement comme dans la valorisation des savoirs ;
- de travailler via les réseaux numériques professionnels ;
- de s'impliquer dans des tâches de formation.

Attitudes

Le professeur observe, dans l'exercice de son activité professionnelle, une attitude favorisant le travail collectif, le dialogue avec les parents et la dimension partenariale.

10 - Se former et innover

Le professeur met à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Il sait faire appel à ceux qui sont susceptibles de lui apporter aide ou conseil dans l'exercice de son métier.

Il est capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement.

Connaissances

Le professeur connaît l'état de la recherche :

- dans sa discipline ;
- dans le domaine de la didactique, de la pédagogie et de la transmission de savoirs (processus d'apprentissage, didactique des disciplines, utilisation des technologies de l'information et de la communication, etc.).

Le professeur connaît la politique éducative de la France.

Capacités

Le professeur est capable de tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne.

Attitudes

Le professeur fait preuve de curiosité intellectuelle et sait remettre son enseignement et ses méthodes en question.

Il s'inscrit dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie, notamment via les réseaux numériques.

RÉSUMÉ

La mise en place de la « mastérisation » du métier d'enseignant d'Éducation physique et sportive (EPS) soulève de nombreuses interrogations. Parmi elles, quelles sont désormais les missions allouées aux enseignants-formateurs préparant les étudiants au concours ? Doivent-ils privilégier les apports académiques, la pédagogie ou les connaissances sur les activités motrices ?

Une façon d'y répondre consiste à interroger les formateurs sur ce qui, selon eux, devrait caractériser aujourd'hui un enseignant d'EPS, au sortir de sa formation diplômante. À partir de la théorie mathématique des élections de Condorcet, nous décryptons les réponses de quarante et un enseignants-formateurs fortement impliqués dans ces Masters en Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). Le surgissement d'illogismes dans les comparaisons par paires est symptomatique de difficultés à se représenter leur propre fonction au sein de l'Université. De plus – construite sur la base d'entretiens semi-directifs préalables et traitée avec une analyse factorielle des correspondances (AFC) – l'enquête par questionnaires révèle une typologie de ces formateurs de formateurs en trois pôles antagonistes : les « scientifiques », les « sportifs » et les « didacticiens ». En superposant le graphe obtenu à celui des étudiants qu'ils s'imaginaient être lorsqu'ils passaient eux-mêmes le concours, nous dévoilons d'étonnantes conjonctions : le bon enseignant d'EPS débutant n'est autre que celui qu'ils pensent avoir été. Nous défendons l'idée que ces positionnements bigarrés et travestis d'affectivité témoignent du flou caractérisant l'objet scientifique des Unités de formation et de recherche en STAPS.

ABSTRACT

Typology of teachers preparing for the Physical Education and Sports teaching profession
*Complex relationships Theory / Practice in the Training of Science and Technology Sports and
Physical Activities*

The setting up of the « Mastering » the teaching profession of Physical Education and Sports (EPS) raises many questions. Among them, now what are the tasks allocated to teacher trainers preparing students for the contest? Should they focus on academic contributions, education or knowledge of motor activities?

One way to respond is to ask teachers what they think should characterize today a physical education and sports teacher at the beginning. From the mathematical theory of Condorcet election, we decrypt the responses of forty-one teachers deeply involved in the Master of Science and Technology of sport and physical activity (STAPS). The emergence of inconsistencies in pairwise comparisons is symptomatic of problems to represent their own position within the University. In addition - built on the basis of semi-structured interviews and pre-treated with a Correspondence Analysis (CA) - The questionnaire survey revealed a typology of trainers of trainers in three antagonistic poles: the « scientific », « sports » and « didactics ». The graph obtained by superimposing to the students they thought to themselves as they passed the competition, we reveal some surprising conjunctions: the good teacher of EPS beginning is none other than they think have been. We argue that these positions and colorful transvestite show the blur of emotions characterizing the object of scientific education units and research in sport science.

Mots clés : Sciences du Sport ; Formation Professionnelle ; Éducation Physique ; Professeurs d'Éducation Physique ; Praxéologie ; Épistémologie ; Savoir-faire ; Savoirs Théoriques.

Discipline : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Université de Caen Basse-Normandie UFR STAPS Campus II Côte de Nacre
2, Bd du Maréchal Juin, 14032 Caen
