



**HAL**  
open science

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

Youcef Alanbagi

► **To cite this version:**

Youcef Alanbagi. 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.. Education. Université de Caen Basse-Normandie, 2012. Français. NNT : . tel-01987134

**HAL Id: tel-01987134**

**<https://hal.science/tel-01987134>**

Submitted on 20 Jan 2019

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

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

# **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**

### **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).

## REMERCIEMENTS

---

Depuis maintenant cinq ans, Luc Collard m'accompagne dans ce travail de thèse. Je tiens à le remercier pour son aide durant toutes ces années mais aussi pour l'enrichissement personnel et l'ouverture scientifique dont j'ai bénéficié. La rigueur méthodologique acquise à ses côtés me sera d'une aide précieuse pour la poursuite de mes recherches. Qu'il en soit chaleureusement remercié.

Je tiens à remercier Fabrice Dosseville, qui a participé à ce travail en le codirigeant. Son écoute et ses conseils ont fait de nos rencontres, des moments enrichissants aussi bien sur le plan scientifique que personnel.

J'adresse également mes remerciements les plus sincères à M. Christophe Durand et M. Éric Dugas, membres du jury, mais aussi à M. Ghislain Carlier et M. Jacques Mikulovic, qui me font l'honneur d'y participer en tant que rapporteurs.

Je remercie M. Michel Brousse, M. Philippe Cibois et Sophie d'avoir accepté de lire, d'estimer et de discuter ce travail.

Je remercie également toutes les personnes ayant participé aux études menées.

Merci à ma mère Yakout et à mon père Saad pour leur soutien apporté durant mes études. Merci à ma sœur Myriam, ainsi qu'à mes frères Louis-Ahmed, Nadir, Ammar et Abdelhadi pour leur soutien depuis le début de cette thèse.

Je tiens aussi à témoigner de mon amour envers mes filles Mayssa et Ilyanna.

## **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 l'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 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.

**Mots clés :** Sciences du Sport ; Formation Professionnelle ; Éducation Physique ; Professeurs d'Éducation Physique ; Praxéologie ; Épistémologie ; Savoir-faire ; Savoirs Théoriques.

**ABSTRACT**

---

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.

**Keys words :** Sports Sciences ; Occupational Training ; Physical Education and Training ; Physical Education Teachers ; Praxeology ; Knowledge, theory of ; Know-how ; Epistemology ; Theoretical knowledge.

# TABLE DES MATIÈRES

---

REMERCIEMENTS .....	1
RÉSUMÉ.....	2
ABSTRACT .....	3
<b>TABLE DES MATIÈRES.....</b>	<b>4</b>
<b>INDEX DES TABLEAUX ET FIGURES.....</b>	<b>9</b>
SIGLES.....	11
ÉPIGRAPHE .....	13
<b>1. INTRODUCTION .....</b>	<b>15</b>
<b>2. CADRE ET PERSPECTIVES THÉORIQUES.....</b>	<b>28</b>
<b>CHAPITRE 1 : LA FORMATION DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION</b>	
<b>PHYSIQUE ET SPORTIVE.....</b>	<b>28</b>
2.1. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS D'EPS : CONTEXTE ET FACTEURS	
DE COMPLEXITÉ.....	28
2.1.1. La formation des enseignants d'EPS : cadre institutionnel,	
incidences didactiques et pédagogiques.....	32
2.1.1.1. Historique de la formation des Professeurs d'EPS.....	38
2.1.1.2. Les prescriptions officielles et l'organisation du concours.....	55
2.1.1.3. La sociologie du curriculum.....	58
2.1.1.4. Regards sur le « curriculum formel » et le « curriculum réel ».....	59
2.1.1.5. Conséquences pédagogiques et didactiques de la formation chez les	
étudiants en master CAPEPS, à la lumière de la sociologie du curriculum .....	61
2.1.2. Le travail de l'enseignant : résultat de deux activités.....	63
2.1.2.1. La classe, lieu de toutes les contradictions.....	65
2.1.2.2. Le Sport et l'EPS aujourd'hui : réalités et confusions.....	66
2.1.2.3. Les éléments caractéristiques de cette complexité .....	71
2.1.3. La sociologie de l'action.....	74

2.1.3.1. Le formateur, un acteur particulier au sein d'un système ?.....	75
2.1.3.2. L'expertise, l'expérimentation, la pratique réfléchie : quels éclairages ?.....	78
<b>CHAPITRE 2 : LA RELATION THÉORIE-PRATIQUE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS</b> .....	<b>81</b>
2.2. PARTICULARITÉS DE LA RELATION THÉORIE-PRATIQUE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS.....	81
2.2.1. La relation entre savoirs théoriques / savoirs pratiques dans la formation des enseignants, au regard des sciences de l'éducation ou la confusion entre un « objet » et un « sujet » en STAPS.....	81
2.2.2. La relation savoirs de la recherche (théorie) / savoirs pratiques : deux cas distingués.....	86
2.2.3. L'intelligibilité : difficulté majeure de la formation des enseignants.....	91
2.2.4. Dichotomie entre savoirs de la recherche et savoirs des professionnels .....	92
2.2.5. Les savoirs d'expériences : véritables savoirs enseignables ? .....	94
2.2.5.1. La formation expérientielle : quels attributs, quels avantages ?.....	94
2.2.5.2. La formalisation des savoirs d'expérience est-elle possible ?.....	96
2.2.6. L'approche réflexive, un outil de formation intéressant ? .....	97
2.2.6.1. L'approche réflexive dans la littérature scientifique .....	97
2.2.6.2. L'approche réflexive d'après les travaux de D. Schön (1996).....	98
2.2.6.3. Intérêt de l'approche réflexive dans la formation des enseignants d'EPS .....	100
2.2.6.4. Limites de l'approche réflexive dans la formation des enseignants d'EPS .....	102
2.2.7. La démarche clinique : la voie d'une formation réellement professionnelle ? .....	102
<b>CHAPITRE 3 : LA RELATION THÉORIE-PRATIQUE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE</b> .....	<b>107</b>
2.3. PARTICULARITÉS DE LA RELATION THÉORIE-PRATIQUE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS D'EPS .....	107

2.3.1. La particularité des savoirs en Éducation physique et sportive .....	107
2.3.2. L'utilisation des savoirs « scientifiés » dans l'action des enseignants d'Éducation physique et sportive .....	111
2.3.3. La praxéologie motrice, science de l'action motrice ou quand une science apporte des concepts novateurs .....	115
2.3.4. « Crise et méprise » dans la formation des enseignants d'EPS.....	119
2.3.5. Le rôle des formateurs d'enseignants .....	125
2.3.6. Le futur enseignant .....	126
<b>3. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES .....</b>	<b>129</b>
3.1. PROBLÉMATIQUE DE LA GESTION DES RELATIONS THÉORIE- PRATIQUE : LES STRATÉGIES UTILISÉES PAR LES ENSEIGNANTS- FORMATEURS POUR GÉRER CETTE DIALECTIQUE .....	129
3.2. HYPOTHÈSE.....	131
3.3. LES QUATRE SOUS-HYPOTHÈSES .....	132
<b>4. LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE .....</b>	<b>134</b>
4.1. UNE DÉMARCHE QUANTITATIVE : LE QUESTIONNAIRE.....	134
4.2. L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF COMME OUTIL DE QUESTIONNEMENT DES ACTEURS .....	135
4.2.1. Justification théorique du recours à l'entretien .....	136
4.2.2. Justification pratique du recours à l'entretien .....	136
4.2.3. Le recueil des données : la réalisation des entretiens.....	136
4.2.4. L'analyse thématique de contenus comme mode de traitement des entretiens.....	138
4.2.5. Modalités de codage et condensation des données .....	138
4.3. LA PROCÉDURE DE CONDORCET .....	140
4.4. LES PRINCIPES DE L'ANALYSE FACTORIELLE.....	142
4.4.1. Logiciel Trideux 5.0 UVSQ et analyse des questionnaires .....	147
4.4.2. Différentiel sémantique et intelligibilité de la codification des modalités.....	149

4.4.2.1. Analyse du différentiel sémantique.....	149
4.4.2.2. Légende et codification des modalités issues du questionnaire sur la formation des enseignants d'EPS.....	151
<b>5. RÉSULTATS .....</b>	<b>159</b>
5.1. CONCEPTIONS DES ENSEIGNANTS SUR LES RAPPORTS ENTRE THÉORIES ET PRATIQUES DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS D'EPS.....	160
5.1.1. L'interprétation des textes officiels .....	160
5.2. LES STRATÉGIES DE GESTION DE LA RELATION THÉORIE-PRATIQUE ADOPTÉES PAR LES ENSEIGNANTS SELON LEUR PROFIL .....	162
5.2.1 L'élaboration des contenus d'enseignement.....	162
5.2.2 Les domaines d'intervention (cours magistraux ou travaux dirigés).....	163
5.2.3 Le type d'enseignement : Théorie ou Pratique .....	165
5.3. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS OBTENUS .....	167
5.4. L'ORDRE DE PRÉFÉRENCE AU NIVEAU COLLECTIF .....	172
5.4.1. Classement majoritaire et caractéristique du Professeur d'EPS.....	174
5.5. L'ORDRE DE PRÉFÉRENCE AU NIVEAU INDIVIDUEL : EFFETS CONDORCET INDIVIDUELS, CHOIX RATIONNELS ET HASARD.....	176
5.6. RÉSULTATS DE L'ANALYSE FACTORIELLE.....	194
5.6.1. Analyse factorielle préliminaire .....	194
5.6.2. Résultats concernant la première sous-hypothèse : les « Désenchantés ».....	202
5.6.3. Résultats concernant la deuxième sous-hypothèse : les « Approbateurs » .....	207
5.6.4. Résultats concernant la troisième sous-hypothèse : les « Optimistes » .....	213
5.6.5. Résultats concernant la quatrième sous-hypothèse : les « Indécis ».....	218
5.7. L'ANALYSE POST-FACTORIELLE .....	231
5.7.1. Le pourcentage de l'écart maximum (PEM) .....	231

<b>6. DISCUSSION.....</b>	<b>241</b>
6.1. DISCUSSION CONCERNANT LA GESTION DES RELATIONS ENTRE SAVOIRS THÉORIQUES ET SAVOIRS PRATIQUES DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS D'EPS LORS DES ENTRETIENS .....	241
6.2. DISCUSSION CONCERNANT LES EFFETS CONDORCET .....	245
6.3. DISCUSSION CONCERNANT L'ANALYSE FACTORIELLE DES CORRESPONDANCES (AFC).....	247
<b>7. CONCLUSION .....</b>	<b>251</b>
<b>8. BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>263</b>

# **INDEX DES TABLEAUX ET FIGURES**

---

## **Index des tableaux**

---

Tableau n° 1 : Les facteurs générant la complexité du métier d'enseignant.....	71
Tableau n° 2 : Choix binaires de qualificatifs concernant le professeur d'EPS .....	174
Tableau n° 3 : Tournoi d'un enseignant-formateur dont les résultats sont irrationnels .....	179
Tableau n° 4 : Triplets des qualificatifs concernés par les effets Condorcet (EC) de l'enquête sur les formateurs actuellement.....	185
Tableau n° 5 : Triplets des qualificatifs concernés par les effets Condorcet de l'enquête sur les formateurs lorsqu'ils étaient étudiants .....	187
Tableau n° 6 : Synthèse des tableaux n <sup>os</sup> 4 et 5.....	188

## **Index des figures**

---

Figure n° 1 : Classement à la majorité des qualificatifs, du plus au moins pertinent.....	175
Figure n° 2 : Graphe associé aux choix d'un formateur victime d'effet Condorcet.....	182
Figure n° 3 : Histogramme des scores de trois circuits de l'enquête des formateurs .....	184
Figure n° 4 : Présentation de trois triplets intransitifs (circuits d'ordre trois).....	191
Figure n° 5 : Plan factoriel représentant les modalités dont les CPF sont supérieures à deux fois la moyenne pour l'étude préliminaire.....	200
Figure n° 6 : Plan factoriel représentant les modalités dont les CPF sont supérieures à la moyenne pour l'étude préliminaire .....	201

Figure n° 7 : Plan factoriel représentant les modalités dont les CPF sont supérieures à la moyenne pour les désenchantés.....	206
Figure n° 8 : Plan factoriel représentant les modalités dont les CPF sont supérieures à la moyenne pour les approbateurs .....	211
Figure n° 9 : Plan factoriel représentant les modalités dont les CPF sont deux fois supérieures à la moyenne pour les approbateurs .....	212
Figure n° 10 : Plan factoriel représentant les modalités dont les CPF sont supérieures à la moyenne pour les optimistes .....	217
Figure n° 11 : Plan factoriel représentant les modalités dont les CPF sont deux fois supérieures à la moyenne pour les indécis .....	223
Figure n° 12 : Plan factoriel représentant les modalités dont les CPF sont supérieures à la moyenne pour les indécis .....	224
Figure n° 13 : Graphe du tri-deux présentant les trois familles d'étudiants : les « <i>sportifs</i> » ; les « <i>didacticiens</i> » ; les « <i>scientifiques</i> ».....	226
Figure n° 14 : Graphe du tri-deux présentant les trois familles de formateurs : les « <i>scientifiques</i> », les « <i>didacticiens</i> » et les « <i>sportifs</i> » .....	228
Figure n° 15 : Graphe du tri-deux présentant les trois familles de formateurs et d'étudiants : les « <i>sportifs</i> » ; les « <i>didacticiens</i> » ; les « <i>scientifiques</i> ».....	229
Figure n° 16 : Représentation graphique du tableau croisé NAI et FSC .....	237
Figure n° 17 : Représentation graphique du tableau croisé CAF et NAI .....	238
Figure n° 18 : Représentation graphique du tableau croisé CAF et ANS.....	239

## SIGLES

---

<b>AFAE</b>	Association Française des Administrateurs de l'Éducation nationale
<b>AFRAPS</b>	Association Francophone pour la Recherche en Activités Physiques et Sportives
<b>APS</b>	Activités Physiques et Sportives
<b>APSA</b>	Activités Physiques, Sportives et Artistiques
<b>ARIS</b>	Association pour la Recherche sur l'Intervention en Sport
<b>AREF</b>	Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation
<b>BOEN</b>	Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale
<b>CAPEPS</b>	Certificat d'Aptitude au Professorat d'Éducation Physique et Sportive
<b>CAPES</b>	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré
<b>CDIUFM</b>	Conférence des directeurs des IUFM
<b>CERFEE</b>	Centre de Recherche sur la Formation, l'Éducation et l'Enseignement
<b>CNU</b>	Conseil National Universitaire
<b>CPF</b>	Contribution Par Facteur
<b>CPU</b>	Conférence des Présidents d'Universités
<b>CREPS</b>	Centre Régional d'Éducation Populaire et Sportive
<b>DEUG</b>	Diplôme d'Études Universitaires Générales
<b>ENEP</b>	École Normale d'Éducation Physique
<b>ENSEPS</b>	École Normale Supérieure d'Éducation Physique et Sportive
<b>EP</b>	Éducation Physique
<b>EPS</b>	Éducation Physique et Sportive
<b>EP.S</b>	Éducation Physique et Sport (revue)
<b>FPC</b>	Formation Professionnelle Continue
<b>FSGT</b>	Fédération Sportive et Gymnique du Travail
<b>FSU</b>	Fédération Syndicale Unitaire
<b>GFEN</b>	Groupe Français d'Éducation Nouvelle
<b>GREC</b>	Groupement de Recherche en Expression Corporelle
<b>IPE</b>	Institut International de Planification de l'Éducation
<b>INRP</b>	Institut National de Recherche Pédagogique
<b>INS</b>	Institut National des Sports
<b>INSEP</b>	Institut National des Sports et de l'Éducation Physique
<b>(1)</b>	
<b>INSEP</b>	Institut National des Sports, de l'Expertise et de la Performance
<b>(2)</b>	
<b>IREPS</b>	Instituts Régionaux d'EPS
<b>IUFM</b>	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
<b>LMD</b>	« Licence, Master, Doctorat » (réforme dite « L, M, D »)
<b>MCF</b>	Maître de conférences
<b>MEN</b>	Ministère de l'Éducation Nationale
<b>MESR</b>	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

<b>MJS</b>	Ministère de la Jeunesse et des Sports
<b>PEM</b>	Pourcentage de l'Écart Maximum
<b>PKM</b>	Pourcentage de Khi-deux Maximum
<b>OPEN</b>	Observation des Pratiques Enseignantes (réseau)
<b>REF</b>	Recherche en Éducation et Formation (réseau francophone de)
<b>SNEP</b>	Syndicat National de l'Éducation Physique
<b>STAPS</b>	Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
<b>UER EPS</b>	Unité d'Enseignement et de Recherche en EPS
<b>UFR</b>	Unité de Formation et de Recherche
<b>UNESCO</b>	United Nations Education, Scientific and Cultural Organization
<b>UNSS</b>	Union Nationale du Sport Scolaire
<b>USVQ</b>	Université de Versailles Saint-Quentin

**ÉPIGRAPHE**

---

*« On n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est ».*

*Jean Jaurès  
L'esprit du Socialisme  
1964*

## Première partie

# **INTRODUCTION**

# 1. INTRODUCTION

---

La formation des enseignants est une question largement controversée dans le monde. S'il existe une unanimité pour reconnaître l'extrême importance de la formation initiale des enseignants, la durée nécessaire de celle-ci et la manière dont il convient de la dispenser, suscitent d'amples débats et expérimentations (Bray, 2007). Pour cet auteur, directeur de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ, qui est un organisme de l'Unesco), la réponse à ces interrogations dépend de plusieurs facteurs, parmi lesquels le niveau de ressources financières, le nombre d'enseignants à former ou encore la structure actuelle de la formation (Bray, 2007).

Dans l'Éducation Nationale, être formateur n'est pas un statut, mais une fonction. Les responsables des IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres), dès leur création (suite à la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, dite Loi Jospin), ont été préoccupés par les spécificités de cette fonction, assumée majoritairement par des professeurs du second degré, mais aussi par des inspecteurs, des conseillers pédagogiques, des maîtres-formateurs, et un nombre progressivement croissant d'enseignants-chercheurs. Cependant, il faut noter le changement de statut des IUFM, rattachés désormais aux Universités, avec comme conséquence une évolution de cette fonction. Ce projet a été lancé en juin 2008 par le Président de la République lors de son discours sur le 200<sup>e</sup> anniversaire de l'Université impériale alors que certaines universités avaient déjà commencé ce travail de transition.

Cette réforme a pour but de donner une dimension professionnelle à la formation des enseignants, en conjuguant la maîtrise des savoirs académiques aux savoirs professionnels. Ainsi, pour mettre en place ces mesures, il faut « l'accord local du président d'université ou du conseil des études et de la vie universitaire (CEVU) », ainsi que du « conseil d'administration de l'université » déclare Baranger (président de la conférence des directeurs d'instituts universitaires de formation des maîtres, la CDIUFM). De plus, suite à la réunion du mois de juillet 2008 entre l'académie des Sciences, la conférence des directeurs d'UFR de lettres, la conférence des directeurs d'UFR de sciences, l'association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation, la CPU (Conférence des présidents d'université) et la CDIUFM, des principes concernant la création des nouveaux masters ont été

proclamés. Par exemple, ces derniers devront comporter quatre parties : disciplinaire, didactique, épistémologique et professionnelle. La formation sera composée en outre de nombreux stages obligatoires sur le terrain.

Suite à cette réunion, la CDIUFM et la CPU se sont réunies durant le mois d'août 2008 au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR) pour définir les objectifs de ces groupes de travail. Les groupes ont à réfléchir sur les nouveaux masters, les « épreuves des concours » et les « mesures d'accompagnement d'entrée dans le métier ». Nous reviendrons sur les enjeux de cette réforme, ses conséquences sur la formation des enseignants d'EPS et notamment les enjeux au regard de la relation entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle, qui semble prendre une place de premier ordre dans cette réforme. Cependant, pour Fraisse (2010), les réformes mises en œuvre à la rentrée 2010, qui visent à homogénéiser et professionnaliser la formation des enseignants français en l'inscrivant dans le cadre de masters, montrent la difficulté de l'articulation entre formation académique et formation professionnelle. Outre les difficultés propres à toute transition, les spécificités françaises : caractère symbolique de l'École aux yeux de l'opinion, rôle direct de l'État comme recruteur et employeur, faiblesse de la culture didactique, pédagogique et éducative dans les Universités, insuffisance de la formation continue des enseignants, rendent le défi particulièrement exigeant. Pour cet auteur, « il faut gérer la coexistence de deux logiques distinctes : celle de la délivrance d'un grade par l'Université et celle du recrutement par l'employeur ».

Pour Boissinot (2010), désormais, c'est le master qui a vocation à garantir le niveau de formation, à la fois théorique et professionnel. En France, comme dans la plupart des pays, la formation des maîtres tente de s'adapter à des enjeux nouveaux. Le processus est en cours sur de nombreux sujets mais les points d'équilibre ne sont pas encore assurés. La responsabilité de l'université est en tout cas essentielle. Conformément à sa vocation, elle doit articuler formation et recherche pour définir, autour des parcours préparant aux métiers de l'enseignement, des projets didactiques cohérents (ce que permet la praxéologie motrice notamment). L'Université doit retrouver son rôle qui a été le sien aux origines de l'école républicaine.

En outre, si la formation des futurs enseignants évolue, qu'en est-il de la formation des formateurs ? Depuis l'an deux mille et le texte sur la réforme des IUFM, il semble que le métier de formateur soit reconnu comme spécifique. Ce qui n'était pas le cas jusqu'à présent ; le formateur était jusqu'alors « un bon professeur »

ou « un professeur modèle ». Cependant, dans les mesures concrètes, le statut de formateur n'était plus très clair, moitié professeur, moitié formateur. Les directeurs de chaque IUFM ont bien proposé des formations brèves à l'interne, en particulier pour accueillir et aider les nouveaux venus. Ils ont aussi organisé, en partenariat avec d'autres IUFM, des séminaires, des universités d'été, des colloques pour traiter des dispositifs institutionnels (former au tutorat, au conseil, à l'évaluation, à l'analyse de pratiques), mais aussi de l'évolution des publics, des projets d'établissement, des recherches sur la formation. Avec cette nouvelle réforme, son statut pourrait évoluer afin qu'il devienne un professionnel de la conception de dispositifs de formation, un organisateur de ces dispositifs et un animateur de séquences de formation.

Autre élément de complexité : les évolutions en cours du métier d'enseignant, constatées ou prescrites, auxquelles les jeunes générations doivent être préparées au cours de leur année de stage, modifient profondément les conditions d'accès aux savoirs et de leur échange, alors que les recherches en sciences humaines revisitent des vérités considérées comme acquises. Dès lors, il est bien entendu que former un enseignant, c'est former un professionnel à une fonction sociale complexe.

Enfin, au moment où les IUFM rejoignent les Universités, les standards universitaires européens poussent aujourd'hui la formation des enseignants à se rapprocher des autres curricula de formation professionnelle : les instructions listent les « compétences » à acquérir, mais désigner le résultat visé n'éclaire guère sur les chemins à emprunter pour y parvenir. Ces chemins font débat : didactiques disciplinaires, didactique professionnelle, analyse de l'activité mise au service de la formation. Autant de voies, possibles ou déjà frayées, pour « professionnaliser » les futurs enseignants dans ce *continuum de formation* qui comprend plusieurs étapes (Bray, 2007). Dans la plupart des pays, la formation des enseignants s'inscrit dans un double mouvement de multiplication des stages de terrain et d'exécution d'une commande confiée à l'Université. À elle de prendre la responsabilité de cette formation tout en faisant les apports scientifiques indispensables. « Par l'augmentation de la proportion d'expérience de terrain, on vise une professionnalisation accrue de la formation. De plus, l'intensification de la formation universitaire (ou plutôt l'élévation du niveau universitaire) est considérée comme indispensable pour assurer la maîtrise des savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner » (Étienne *et coll.*, 2009). Pour accueillir et organiser des formations professionnelles, l'Université, traditionnellement vouée à l'accroissement des savoirs

et à leur diffusion, se voit contrainte de résoudre de nombreux problèmes. Elle a su mettre en place des solutions mais elles dressent parfois de nouveaux obstacles dans la diffusion des savoirs professionnels. Le recours à l'Université se justifie quand elle sort de cette crise en s'appuyant sur ses qualités propres, à commencer par la proximité de la recherche et de l'enseignement (Étienne *et coll.*, 2009). En effet, face à une école et à une société en transformation rapide, le travail prescrit aux enseignants s'infléchit de façon convergente en Europe : les enseignants doivent outre leurs tâches traditionnelles de préparation de cours, d'enseignement et d'évaluation, participer davantage à la vie de leur établissement, s'engager dans un travail collectif ou se former. Au niveau du travail réel, la littérature en sciences de l'éducation s'accorde sur un constat d'intensification et de complexification du travail des enseignants. « L'intensification se marque moins par un allongement de la durée du travail que par un alourdissement et une extension des tâches à réaliser et par une complexification du travail en classe ».

Cependant, cette intensification du travail ne doit pas seulement être rapportée à des évolutions du public scolaire mais aussi aux politiques scolaires basées sur l'évaluation (Maroy, 2006) et à la rénovation des cursus de formation à et par la recherche des futurs enseignants (Delignières, 2010), dans le cadre de la réforme de la mastérisation. Ce foisonnement des discours et des recherches indique que le thème de la formation professionnelle universitaire des enseignants (Barrère & Legrand, 2009) est très important au moment où la formation des enseignants s'intègre dans les cursus universitaires de niveau master, et notamment en ce qui concerne la relation théorie-pratique. La dualité théorie-pratique dans la formation des enseignants est, depuis de nombreuses années, source de recherches et de débats. Au cours des trois dernières années, Altet, Lessard, Paquay et Perrenoud ont dirigé plusieurs ouvrages sur ce thème, portant aussi bien sur les modalités et contenus de la formation (Étienne *et coll.*, 2009) que sur les conflits entre savoirs savants (issus de la recherche) et savoirs d'expérience (des praticiens) (Perrenoud *et coll.*, 2008). Pour ces auteurs, leur alliance ne va pas de soi car ces savoirs sont différents par leurs origines, leurs langages, leurs degrés d'abstraction, leurs rapports à l'action et leurs critères de validité. En outre, ils sont portés par des acteurs différents que sont les enseignants et les chercheurs. Dans ce contexte, les formateurs de formateurs sont souvent des médiateurs entre ces deux mondes, ce qui crée de nombreux obstacles, rendant ainsi difficiles les métissages entre savoirs

(Perrenoud *et coll.*, 2008). Les équipes du réseau OPEN (réseau observation des pratiques enseignantes) ont débordé le champ des pratiques enseignantes pour investiguer celui de la formation (Clanet, 2009).

Par ailleurs, au cours des dernières années, plusieurs colloques ont abordé le sujet et, même s'ils étaient parfois axés sur les enseignants débutants (IUFM d'Auvergne, décembre 2008), certains ont posé la question de la place des savoirs à appréhender en formation des enseignants. En effet, nous pouvons relever des thématiques concernant les « Pratiques et métiers en éducation et formation : formalisation de l'expérience et apports de la recherche » où la réflexion s'est centrée sur les liens entre la recherche et les pratiques, leur caractère parfois problématique mais aussi et plus encore sur la manière dont ils peuvent bénéficier à tous les acteurs concernés, chercheurs, enseignants, éducateurs et formateurs, (REF, juin 2009). Nous relevons également des thématiques sur le développement professionnel (CDIUFM, juin 2009) ou encore sur le rôle des sciences de l'éducation dans la formation (CERFEE, 2009), qui ont tous posé cette question. Troisième indice de l'intérêt du sujet : la production d'écrits dans les revues scientifiques. Bien entendu, la revue *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation* est au cœur de la problématique, quand elle aborde le processus de maîtrise (n° 60, 2009), l'initiation à la recherche (n° 59, 2008), les contenus en formation d'enseignants (n° 55, 2007) ou encore l'analyse de pratique du point de vue de la recherche (n° 51, 2006). Dans la revue *Éducation et Sociétés*, Rayou et Ria évoquent l'articulation entre la réalité du métier et les savoirs de la formation et de la recherche. Partant du postulat d'une nécessaire alternance, ils concluent dans leurs enquêtes que la formation à la recherche mais aussi par la recherche est utile pour les praticiens et répond à leurs attentes, pour peu que les chercheurs s'inscrivent « *dans une alternance entre les concepts qui catégorisent l'action et les situations qu'ils ont pour but d'élucider* » (Rayou & Ria, 2009).

La Profession se pose également la question de la place de la formation des enseignants d'EPS durant cette période. Un colloque a été organisé durant le mois de juin 2007 à Amiens, par le SNEP (syndicat national représentant une grande partie des Professeurs d'EPS) et la FSU, montrant que cette question pose débat. Depuis longtemps, le SNEP (enjeu politique) demande une amélioration de la formation initiale des enseignants et une reconnaissance de la formation au niveau master (référence européenne à Bac + 5 pour les enseignants). La maîtrise des

enseignants devrait donc être l'occasion d'améliorer les formations disciplinaires et professionnelles en lien avec la recherche, sans remettre en cause le recrutement par concours national. Pour l'EPS, cela devrait être l'occasion de conforter une formation universitaire déjà professionnalisante et de renforcer les collaborations entre l'Université, la Recherche et les STAPS, notamment pour la filière « éducation et motricité ».

Nous nous attellerons à démontrer que, compte tenu de la complexité de former un enseignant d'EPS, c'est-à-dire lui faire construire des compétences professionnelles qui s'acquièrent essentiellement par la pratique, il est nécessaire mais difficile pour les enseignants-formateurs de gérer les relations entre les savoirs théoriques évalués au moment du concours de recrutement et les savoirs pratiques et professionnels nécessaires pour exercer un métier (ailleurs et plus tard). L'objectif de cette thèse est de comprendre comment les formateurs s'y prennent pour gérer ces relations. Question d'autant plus cruciale que la seule condition d'accès à cette profession est la réussite à ce concours du CAPEPS (certificat d'aptitude au professorat d'Éducation physique et sportive).

D'après Eisenbeis (2003), les compétences professionnelles sont développées à partir de deux axes directeurs que sont : le domaine des connaissances scientifiques dans la discipline et le domaine des compétences relatives à la conception, à la mise en œuvre, à l'analyse et à l'évaluation de situations d'enseignement, la connaissance des programmes, des contenus d'enseignement selon les différents niveaux et des principales acquisitions exigées aux différentes étapes de la scolarité secondaire. Ainsi, la maîtrise professionnelle, construite progressivement, sera complétée par l'apport des compétences relatives à la conduite d'une classe et relatif à la responsabilité éducative et à l'éthique professionnelle. S'en tenir à ce schéma, c'est peut-être, en EPS, prendre un risque : celui de donner l'impression que la formation professionnelle initiale est élaborée autour d'un axe « théorie vers pratique ».

Néanmoins, certaines voix syndicales du SNEP tendent à relativiser ce constat, car « il y a une quarantaine d'années, deux défis ont été lancés à la formation des enseignants d'EPS : surmonter la tradition académique de l'université et l'éclatement des contenus de formation, dépasser l'empirisme d'une profession riche cependant d'expériences pédagogiques et de modernité culturelle. Aujourd'hui, nous constatons que, compte tenu des obstacles qui se sont accumulés et malgré des avancées réelles, la question de l'existence d'une formation cohérente et progressive

demeure » (Rouyer, 2007). Il est donc encore aujourd'hui difficile pour les jeunes professeurs d'EPS de débiter dans le métier. Ces derniers, dans certaines enquêtes insistent sur l'incohérence de leur formation et le décalage entre ce qu'ils ont appris en formation pour passer le concours et la réalité du terrain, face aux élèves (Rayou & Ria, 2009 ; Rouve & Ria, 2008 ; Serres *et coll.*, 2006 ; Gal-Petitfaux & Ria, 2002 ; Ria *et coll.*, 2001 ; Ria & Durand, 2001). Par exemple, Jourdan (2007) cite une enseignante-débutante (Cécile) dans ses travaux : « *on fait ce qu'ils (ndlr : les formateurs et correcteurs du concours) attendent qu'on fasse* » » note Cécile qui met en place des stratégies pour avoir le CAPEPS. Il s'agit de répondre aux exigences institutionnelles, parce que « *c'est du bachotage de toute façon le CAPEPS [...] c'est un écrit qui se dit professionnel mais pour moi c'est du faux, on fait ce qu'ils attendent qu'on fasse* ». Cet acteur montre que l'enseignante-stagiaire (Cécile) est prise dans un paradoxe à savoir la qualification (avoir été reconnue par l'Institution en partie apte puisqu'elle est admissible à l'issue des écrits car elle vient juste d'avoir le concours) "contre" la compétence (la maîtrise dans les APSA et « savoir enseigner ») car « *quand on a le CAPEPS, on n'est pas forcément un bon professeur* ». De nombreux enseignants-débutants se retrouvent dans cette même situation. Mais « *Qu'est-ce qu'un bon professeur ?* » se demande Gauthier (2011).

Les futurs enseignants doivent avoir la capacité, pour reprendre Bruner (2000), de permettre et de réussir une bonne entrée de tous les jeunes dans une culture citoyenne des activités physiques sportives et artistiques (APSA). Par conséquent, il ne s'agit pas de former un animateur superficiel, un fonctionnaire conformiste, ou même un psychologue social.

C'est pourquoi, la formation est centrée notamment sur deux axes complémentaires : l'analyse sur des situations professionnelles (articulation entre la théorie et la pratique) et l'analyse des pratiques de classe. Ceci vise à rendre l'enseignant plus efficace en lui donnant des outils pour répondre aux problèmes complexes qui peuvent apparaître en classe et de savoir s'y adapter (Altet, 1994). À titre d'exemple, pour Putman (2009), à partir d'une enquête auprès de futurs enseignants américains, il montre que les préoccupations fortes liées à la gestion de la classe (et évoquées par tous les chercheurs travaillant sur les contenus de formation des enseignants) doivent trouver une réponse dans l'organisation d'une alternance entre immersion dans le milieu professionnel et réflexion *a priori* et *a posteriori*. Il suggère de donner, en début de semestre, un minimum théorique,

utilisant les recherches sur les pratiques enseignantes, de manière à permettre cette réflexion dès la première période de stage en situation. Dès lors, « il faut réussir ce mariage entre théorie et pratique afin de parvenir à une approche scientifique et technologique des APSA, intégrant le travail réflexif de l'étudiant sur l'expérience d'une pratique personnelle consistante » (Rouyer, 2007). Cependant, ce travail reste très difficile du fait de l'urgence du concours. Cette ambition combat le dualisme corps / esprit encore présent à l'Université. Mais, des universitaires croient en la capacité de cette dernière à s'adapter et à donner aux étudiants des savoirs rationnels qu'ils pourront utiliser et mettre en exergue dans la relation enseignement-apprentissage. Bourdoncle (1993) fait partie de ceux-là : en opposition au modèle du « professeur cultivé » développé par une formation académique, il défendait le modèle « du professeur professionnel » dans la formation en IUFM, et qui relevait d'une logique de l'efficacité visant à rapprocher la fonction enseignante de celle d'un expert efficace. La réforme de la mastérisation de la formation des futurs enseignants est axée sur un modèle dans lequel la formation professionnelle serait progressivement intégrée dans la formation scientifique et théorique avec des enseignements universitaires ancrés sur des problèmes professionnels. Ceci passe, par exemple, par des « séminaires d'analyse des pratiques » où la théorie pourra venir éclairer des situations ou expériences vécues durant les stages pratiques face aux élèves. Néanmoins, ce genre d'intervention ne s'improvise pas et le formateur doit être lui-même formé pour animer ce séminaire et dépasser les lieux communs. En effet, la défense d'objets scientifiques inadaptés aux STAPS est à l'origine de prêts-à-penser erronés et d'affirmations péremptoires qui se diffusent comme un virus informatique et renforcent le point de vue du sens commun.

Durand (2000) dit à ce propos que la formation est mieux définie par la notion de « Sciences du Sport ». Elle illustre, selon lui, une conception bien académique de la formation et résulte d'une stratégie visant à repousser en fin de cursus le contact avec la réalité et les thématiques professionnelles. La formation théorique dans les UFR STAPS semble reposer sur le postulat que l'addition des connaissances théoriques dispensées pendant la formation débouchera sur une synthèse rendant intelligible les activités motrices et son « noyau dur » qu'est l'action motrice. Or, ce morcellement des connaissances et la difficulté à y trouver une intelligibilité commune avec les différentes pratiques physiques et professionnelles apparaissent comme les principales difficultés auxquelles sont confrontés les

étudiants. D'autant plus que l'action motrice déployée sur les terrains de sport ou dans les gymnases possède une originalité. Les aspects pluridisciplinaires habituels (physiologie, psychologie,...) ne sont, la plupart du temps, que des éléments parasites perturbateurs de l'action motrice ; ils n'en constituent pas l'essence. Ces sciences de « l'extérieur » cultivent des objets qui ne peuvent prétendre rendre compte des niveaux de conduites motrices déployés sur le champ de jeu. De surcroît, la proportion changeante des rapports entre les théories et les pratiques physiques dans la formation des enseignants d'EPS, depuis le début du siècle, semble illustrer aussi cette réalité.

Des auteurs comme Mérand (1999) et Léziart (2000, 1996) ont montré l'existence d'une alternance, selon les périodes, de l'accent mis sur les connaissances théoriques (scientifiques) ou sur la pratique (notamment celle des APSA) dans la formation des futurs enseignants d'EPS (cf. le chapitre 2.2.2. pour une précision générale concernant le rapport théorie-pratique au sens large). Léziart (1996) montre que depuis son origine, il y a cent cinquante ans, l'Éducation Physique, pratique d'enseignement, est confrontée à la maîtrise d'un rapport équilibré libre entre les connaissances scientifiques indispensables à son développement et les connaissances pratiques qui lui assurent sa reconnaissance sociale et sa spécificité. Pour l'auteur, deux tendances s'opposent dans les conceptions de cette discipline :

- L'une souhaite parvenir à la constitution d'une science de l'action motrice, cadre de référence unique des pratiques à support moteur.
- L'autre privilégie l'analyse de la pratique et tente d'utiliser avec pertinence les produits des différentes sciences constituées.

Néanmoins pour Parlebas (2010), cette vision d'alternance selon les périodes concernant les contenus de formation pour les futurs enseignants d'EPS et les deux tendances ayant traversé l'EPS est à approfondir. En effet, pour cet auteur, depuis son apparition, l'EPS a connu une « guerre des méthodes ». Schématiquement, les différentes méthodes se sont respectivement arrimées à trois pôles fondamentaux, trois pôles rivaux sur lesquels se sont concentrés les conflits doctrinaux majeurs : le pôle de la posture, le pôle de la nature et le pôle de la culture. De plus, pour Parlebas (2010), des transformations alarmantes ont parcouru l'évolution de l'Éducation physique et sportive. Cet auteur en distingue trois. La première, « l'époque des

certitudes » dure jusqu'en 1960, c'était l'époque des affirmations péremptoires, de la foi du charbonnier dans les vertus des activités physiques associées à chacun des trois pôles (posture, nature et culture). Vint ensuite, « l'époque des inquiétudes » de 1960 à 1975, où sont remises en question les croyances anciennes et où l'on s'interroge sur la valeur des méthodes au sein d'une société qui bouge beaucoup. Ensuite, apparaît « l'époque des servitudes » de 1975 à 1985, moment où l'Éducation physique, qui a réussi à réintégrer l'Éducation Nationale et l'Université, se soumet servilement aux contraintes des autres disciplines en y perdant son identité propre. Il est bien entendu que les bornes proposées ici sont mouvantes et ne correspondent pas à une date précise, les transformations ne se faisant qu'au prix d'une « lente germination » (Crozier & Friedberg, 1977). Mais qu'en est-il aujourd'hui ? Que s'est-il passé dans ce dernier quart de siècle (à partir de 1985) ? Selon Parlebas (2010), en prenant en compte trois volets significatifs : les institutions, les pratiques et les théories, nous serions dans une « période des platitudes et des solitudes » avec pour menace la disparition de la filière STAPS et donc de la formation des Professeurs d'EPS à l'Université. Cependant, la voie que nous invite à prendre ce théoricien de l'Éducation physique à travers la praxéologie motrice permettrait d'asseoir la légitimité de la filière STAPS, en tant que discipline universitaire à part entière et non complètement à part car celle-ci se doterait d'un objet (l'action motrice à travers les conduites motrices dans les pratiques ludomotrices), qui confère aux pratiques physiques plusieurs propriétés décisives que sont : une identité, une unité, une spécificité et une scientificité. La posture praxéologique bénéficie ainsi de ces quatre propriétés qui la dotent des caractéristiques épistémologiques sévères, mais indispensables, en vue d'une présence légitime dans les cursus universitaires. Nous nous situons dans ce cadre.

Aujourd'hui, cette alternance de périodes s'est stabilisée et nous assistons plutôt à une coexistence de ces différentes tendances (cette stabilisation est liée à la position des enseignants eux-mêmes) depuis les années cinquante selon Léziart (2000), mais celle-ci n'est pas souvent pacifique. Nous constatons donc, qu'il y a là, une tendance consistant à reléguer la formation professionnelle à plus tard.

Dès lors, devons-nous viser la formation des enseignants d'EPS en se basant sur le modèle de la « science appliquée », qui suppose, dans une première phase, l'apprentissage des connaissances pour pouvoir en faire l'application plus tard, dans une deuxième phase ? Ceci reviendrait à trouver des solutions à partir des théories

appries. Faut-il, comme le fait Argyris (1995), se baser sur celui de la « science action » ou « science de l'agir professionnel » qui prend sa source dans la réflexion en action et en cours d'action et correspond à identifier puis poser les problèmes à partir de situations chaotiques ? Ou bien encore, est-ce le temps pour la filière STAPS, de développer et de généraliser la praxéologie motrice comme outil de formation au sein de son cursus ?

Selon Martinez-Cotin (1993) ou Schön (1982), ce modèle de « science appliquée » remet en cause les rapports théorie-pratique du paradigme scientifique dominant dans nos universités. Dans la préface de son livre (Schön, 1982), l'auteur écrit en effet : « J'en suis venu à la conviction que les Universités ne se consacrent pas à l'élaboration et à la transmission d'un savoir fondamental en général. Ce sont des institutions qui adoptent en grande partie une épistémologie particulière, une vision tronquée de la connaissance, nourrie par un manque d'attention sélective à la compétence pratique et à l'art du professionnel ». Gauthier *et coll.* (1997) semblent souscrire à cette deuxième option développée par Argyris ou Schön car ils se détachent des théories applicationnistes, de la vision scientifique radicale qui voudrait réduire l'enseignant à n'être qu'un technicien servile de la science et de la vision non scientifique radicale qui récuse toute rationalisation du métier. Leur conception d'une base de connaissances fait de l'enseignant davantage un professionnel rationnel qui doit prendre des décisions en situation plutôt qu'un simple agent qui résout des problèmes (Tochon, 1993). Ces auteurs n'adhèrent donc pas à l'orientation positiviste ou scientifique d'une base de connaissances en enseignement. Dans son ouvrage, Schön (1994, 1982) semble totalement ignorer l'importance du réservoir de connaissances issu de la formation initiale et dans lequel le professionnel n'a pas uniquement recours aux savoirs d'expériences car il porte en lui également tout son bagage de savoirs issu de sa formation professionnelle, bagage incomplet certes mais dont le poids est loin d'être négligeable. Il oublie que le savoir théorique joue tout de même un rôle non négligeable dans la pratique d'une profession.

De fait, quels types de rapport, quelles formes et quelles modalités de relation pouvons-nous concevoir entre ces différents savoirs théoriques et pratiques ? Quelles approches pédagogiques, quels outils utilisent les formateurs pour construire des contenus de formation en référence aux programmes officiels (qui sont différents des savoirs scientifiques proprement dits) ? Quelle place réservent-ils aux connaissances théoriques et aux APSA dans la pratique ? Dans leurs interventions, permettent-ils

aux étudiants d'établir un lien entre la théorie et la pratique sur le terrain ?

Cela nous amène à penser que deux logiques s'affrontent : des professeurs plus sensibles à la préparation au concours et d'autres peut-être plus orientés vers une formation professionnelle qui intégrerait néanmoins la préparation au concours. En effet, Bourdoncle (1994) montre que les différentes perspectives sociologiques qui s'affrontent en sociologie des professions comme ailleurs, défendent des conceptions divergentes des savoirs professionnels. À chacune de ces conceptions, correspond un ou plusieurs modèles de formation des enseignants. Pour la perspective fonctionnaliste, ce sont des savoirs à base scientifique (« scientifiés » pour Terral et Collinet, 2007) et des formations centrées sur l'acquisition des connaissances ; pour les interactionnistes, des savoirs d'expérience et des formations centrées sur la démarche d'appropriation par le sujet ; pour la perspective critique et conflictualiste, des savoirs éthiques et des formations centrées sur l'analyse des implications sociales, morales et politiques de l'activité. Beaucoup de formateurs s'inspirent de ces modèles, parfois de manière exclusive, souvent de manière éclectique. Cela dépend de leur position au sein de la formation. De fait, en STAPS, il ne serait pas surprenant que cet éclectisme se retrouve chez les formateurs qui interviennent dans la préparation au concours. En outre, concernant la perspective fonctionnaliste, encore faudrait-il définir les types de savoirs scientifiques que produisent les chercheurs en STAPS en ce qui concerne l'EPS, au niveau des contenus (le quoi enseigner) et des méthodes d'enseignement (le comment enseigner), pour que les formateurs se les approprient et puissent les transmettre aux futurs enseignants d'EPS dans le cadre de leur formation. C'est ce que permet la praxéologie motrice qui est un outil de formation pouvant donner une identité, une unité, une spécificité et une scientificité à la filière STAPS (Parlebas, 2010) et à la formation des futurs enseignants d'EPS.

De fait, cette disparité dans l'approche de la formation par les différents enseignants-formateurs peut donner lieu à différents profils d'intervention, au regard des stratégies développées et de leurs priorités éducatives. Nous envisageons de révéler une typologie des formateurs intervenants en STAPS, particulièrement pour celles et ceux qui interviennent dans la préparation des futurs enseignants d'EPS lors de l'année du concours.

Deuxième partie

**CADRE ET  
PERSPECTIVES THÉORIQUES**

## **2. CADRE ET PERSPECTIVES THÉORIQUES**

---

### **Chapitre 1**

#### **La formation des enseignants d'Éducation Physique et Sportive**

---

La problématique des rapports entre les savoirs professionnels des enseignants et des formateurs et ceux issus de la recherche en éducation rejoint celle déjà abondamment débattue des rapports entre les savoirs d'expérience et savoirs scientifiques. Elle aborde également le thème récurrent des apports des savoirs scientifiques à la pratique et celui, bien que moins souvent évoqué, des apports des savoirs pratiques aux sciences de l'éducation. En STAPS, ces questions concernent toute la formation initiale (dès l'entrée en première année de licence) et certains relèvent le caractère précocement professionnalisant (Charles & Clément, 1997).

Aussi, pour construire la problématique de la présente recherche, nous mènerons une réflexion sur les rapports entre « théorie » et « pratique » au sens large pour bien cerner ces deux concepts. Nous présenterons ensuite les conditions de la formation des enseignants d'EPS telles qu'elles sont fixées officiellement ainsi que les contraintes didactiques et pédagogiques qui en découlent. Nous spécifierons ensuite, d'une part, les problèmes particuliers de la relation entre « théorie » et « pratique » dans la formation des futurs enseignants d'EPS et, d'autre part, les problèmes qui en découlent dans les choix didactiques et pédagogiques des enseignants-formateurs. Nous inscrirons ce travail dans un cadre théorique qui s'appuiera sur les travaux réalisés en sciences de l'éducation, en STAPS et en praxéologie motrice concernant cette question. De plus, ce serait faire preuve d'angélisme que de croire trouver une réponse à la problématique des rapports entre savoirs d'expérience et savoirs scientifiques en faisant l'impasse sur des considérations socioprofessionnelles, sociopolitiques ou idéologiques.

#### **2.1. La formation des enseignants d'EPS : contexte et facteurs**

## **de complexité**

La formation est une opération de transformation de l'individu qui implique tout son être, toutes ses dimensions, à la fois cognitives, affectives et sociales : c'est un processus global et difficile. Nous réduisons souvent la formation à une transmission extérieure des connaissances, croyant qu'il suffit de dire ou de montrer, alors que cela nécessite un remaniement de sa personne, quelque chose qui relève du changement profond de l'individu. Les stages de formation sont souvent en fait des stages d'information. L'Institution, mais aussi quelquefois même les formateurs et les formés, pense que, en trois jours, il est possible de transmettre une nouvelle méthode, une nouvelle orientation et ils ne voient, pour penser la formation, que le concept d'obstacle, de problème et celui d'épreuve. Or, Xypas *et coll.* (2011), à travers le « paradigme du Tiers », montrent que, au « triangle pédagogique » bien connu avec ses trois côtés « l'apprenant, le savoir et l'enseignant », la spécificité dudit paradigme est qu'il apporte une dimension verticale qui surplombe et régule les trois autres. La formation devenant de fait une transformation globale de la personne avec ses caractéristiques affectives, cognitives, relationnelles et motrices (en STAPS). Dès lors, celle-ci se révèle difficile et est souvent vécue comme une épreuve pour le sujet qui a des conceptions et des pratiques qui font obstacle au changement. Toute la question est de savoir comment nous pouvons donner un sens préprofessionnel à cet investissement sur le savoir. Dans la synthèse des *États généraux de la formation des enseignants* (2009), organisés par la Conférence des directeurs d'IUFM et les conférences des directeurs des UFR littéraires et scientifiques, les contributions relatives aux contenus de formation expriment la nécessité d'une initiation à la recherche pour transformer la perception et la pratique du métier. Il peut s'agir aussi bien de la recherche en didactique des disciplines, qu'en sciences de l'éducation ou dans les disciplines elles-mêmes, mais cette initiation ne peut avoir de sens que si elle est fortement liée à la pratique professionnelle. Concrètement, la formation imaginée par les différents acteurs qui se sont exprimés entre avril et septembre 2009 doit être une formation à un métier, articulant savoirs théoriques, savoirs académiques des disciplines et savoirs d'exercice du métier. Les savoirs théoriques doivent toujours être en lien avec la pratique, s'adaptant aux circonstances et aux niveaux d'enseignement, donnant des points de repères pour que le futur enseignant réfléchisse à sa pratique, puisse la

changer et faire évoluer ses compétences. Cette vision est en contradiction avec notre vision de la formation telle qu'elle est présentée ici, car totalement utopique, au regard des « savoirs théoriques ». En effet, même si le terme « utopique » semble un peu alarmant, il n'en demeure pas moins que les savoirs théoriques scientifiques concernant l'enseignement de l'EPS (contenus d'enseignement et méthode de transmission) restent pauvres dans cette discipline. Le foisonnement des recherches « en tout genre » en STAPS, dans des laboratoires, n'éclaire que peu le praticien lors de sa prestation dans des conditions réelles d'enseignement. Dans cette optique, nous partons de la définition générale de la formation que donne le Bureau International du Travail (BIT). Ainsi, la formation peut être considérée comme « l'ensemble des activités visant essentiellement à assurer l'acquisition des capacités pratiques, des connaissances et des attitudes requises pour occuper un emploi » (BIT, 1987). Cependant, il est nécessaire de donner une définition opérationnelle de la formation des enseignants d'EPS dans le cadre de cette thèse. La définition précédente est intéressante à plus d'un titre car elle ouvre différentes voies d'analyse. En premier lieu, il s'agit d'une activité d'acquisition, et donc d'apprentissage.

Dès lors, selon une lecture psychologique, Le Ny (1990) définit l'apprentissage comme étant « une modification stable des comportements ou des activités psychologiques attribuable à l'expérience du sujet ». De fait, cela suppose des transformations, et si possible vers le mieux, l'excellence, ou l'efficacité. Actuellement, c'est la notion de compétence, caractérisée dans un sens didactique et pédagogique par Perrenoud (2001a) comme la « capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas » ou par Delignières et Garsault (1993), comme un « ensemble structuré de ressources qui permettent d'être efficaces dans un domaine social d'activité », qui incarne le mieux la nature de ces améliorations. Cette modification est stable, ce qui évacue les notions de chance et d'aléa, et souligne la possibilité de rappeler les nouvelles connaissances. Cependant, cette notion de stabilité ne signifie ni immuabilité, ni même permanence. Elle ne suppose en aucun cas la stéréotypie des conduites ou la sclérose des connaissances, certains auteurs allant même jusqu'à présenter la possibilité de désapprendre comme la grande force de l'apprentissage humain. Ainsi, selon une perspective philosophique, Reboul (1980) nous indique que « apprendre vraiment, c'est toujours « désapprendre », pour rompre avec ce qui nous bloque, nous enferme et nous aliène afin de rester jeune ». Beauvois (1994) parle à ce

titre de « sclérose opérative », notamment lorsque des professionnels ne remettent jamais en cause leurs fonctionnements, leurs routines même si leurs actes ne sont pas adaptés et opérationnels vis-à-vis du public auquel ils s'adressent. Pour Gauthier *et coll.* (1999), « une routine est l'automatisation d'une série de procédures visant le contrôle et la coordination de séquences de comportements applicables à des situations précises. Elle a pour effet de réduire le nombre d'éléments à traiter simultanément par l'enseignant, de réduire le nombre de décisions à prendre pendant l'intervention, d'accroître la stabilité des activités, d'accroître la disponibilité de l'enseignant face aux réactions des élèves et de réduire l'anxiété des élèves en rendant les comportements et réactions de l'enseignant plus prévisibles ». En outre, nous concevons la notion d'apprentissage comme synonyme d'acte d'apprendre, acte susceptible de porter sur les connaissances, les attitudes, et les méthodes.

Nous venons de montrer que la formation vise essentiellement à amener l'étudiant à se construire de nouvelles compétences (même si la formation est continue tout au long de la vie). D'après de Montmollin (1984) et selon une acception en cours dans la psychologie du travail, la compétence représente « l'ensemble stabilisé de savoirs, de savoir-faire, de conduites-types, de procédures standards, qu'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau ». Nous retrouvons bien dans la compétence les notions de connaissance, d'attitude et de méthode.

Suite à ce que nous venons de démontrer et à la lumière de l'analyse des textes officiels et suite aux réflexions de Eisenbeis, alors Inspecteur Général de l'Éducation Nationale (1996), il est explicitement affirmé que la formation initiale doit permettre au jeune enseignant d'œuvrer dans son premier poste avec une certaine efficacité. Mais elle doit aussi lui permettre d'envisager avec optimisme son adaptation aux changements qui interviendront au cours de sa carrière. Nous retrouvons ici les impératifs de toute formation professionnelle. D'où le dilemme de certains formateurs qui tentent de répondre à cette injonction ministérielle mais qui, en même temps, savent pertinemment que la première étape pour devenir enseignant d'EPS est de réussir un concours et notamment de passer l'admissibilité où les épreuves écrites sont essentiellement théoriques, livresques. De surcroît, il est aussi explicitement affirmé que les compétences professionnelles, répondant aux missions qui sont attendues des enseignants œuvrant dans un établissement, ne peuvent être que

« multiples, complexes et globales », ce qui complexifie énormément la tâche du formateur.

### **2.1.1. La formation des enseignants d'EPS : cadre institutionnel, incidences didactiques et pédagogiques**

La formation de tous les enseignants, du premier comme du second degré, ainsi que celle des conseillers principaux d'éducation, relevaient de la compétence des IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres). Créés par la Loi Jospin (1989), ces derniers, implantés dans chaque académie, étaient à l'origine des établissements publics à caractère administratif. Ces établissements sont rattachés dans chaque académie à une Université. Cette loi indiquait : « Sera créé, dans chaque académie, à partir du 1<sup>er</sup> septembre 1990, un institut universitaire de formation des maîtres, rattaché à une ou plusieurs universités de l'académie » (art.17). Et en application de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (2005), les IUFM ont changé de statut. Autrefois définis comme des établissements publics à caractère administratif (ÉPA), ils sont appelés, d'ici à 2008, à devenir des « écoles faisant partie des Universités ». Les IUFM répondaient, entre autres, à une double exigence qui est d'ancrer la formation des enseignants dans l'enseignement supérieur et d'inscrire cette formation dans une culture de l'alternance et non de la simple juxtaposition. Les futurs enseignants y recevaient une formation « adaptée » pour réussir les concours (dans un premier temps) et accomplir ensuite leurs missions au sein de l'école. Ainsi, selon une vision institutionnelle et administrative, Boissinot (2010), recteur de l'académie de Versailles, relève une première tension que connaissent tous les systèmes de formation. Pour cet acteur du système éducatif, il existe d'un côté une démarche référée aux disciplines et aux savoirs théoriques, et d'un autre côté, une volonté de professionnalisation. Cette difficulté est soulignée par la commission Pochard (2008), dans son *livre vert* remis au ministre de l'Éducation Nationale de l'époque. Celle-ci fait le constat que les IUFM n'ont pas réussi à assurer une formation professionnelle satisfaisante et la réussite de leur intégration dans les Universités n'est pas acquise. En outre, il montre qu'il existe en Europe, deux modèles de formation des enseignants : la formation « simultanée » quand les formations disciplinaires et professionnelles ont lieu en même temps et la formation « consécutive », quand la formation professionnelle succède à la formation

disciplinaire. Ces deux systèmes ont des avantages et des inconvénients, mais ils sont difficilement compatibles. Le recrutement par concours est traditionnellement lié en France à la formation « consécutive » : les candidats à l'enseignement sont sélectionnés sur la base de leurs connaissances universitaires.

Le contenu de la formation initiale des futurs enseignants est fixé par un cahier des charges élaboré par les ministres compétents, après avis du Haut Conseil de l'Éducation. Trois grands ensembles de formation sont distingués. Ainsi, l'approfondissement de la culture disciplinaire, la formation pédagogique, la formation au service public d'éducation sont les axes majeurs de la formation du futur enseignant. Ces axes sont développés par l'alternance entre stages pédagogiques, stages en responsabilité et cours à l'Université, jusqu'à l'obtention de la certification. C'est à l'intérieur de ce cadre que se situe la formation des futurs Professeurs d'EPS. En effet, l'EPS est une pratique d'enseignement scolaire, donc un « métier de l'humain » (Cifali, 1991) et non universitaire au sens strict du terme : elle existe d'abord par la pratique professionnelle de ses enseignants. Pourtant, en trente ans, s'est effectué un changement considérable des modes de formation. À une formation entièrement consacrée aux futurs enseignants, a succédé une formation beaucoup plus générale, plus ouverte car l'objectif était de proposer d'autres débouchés. Ainsi, cette formation paraissait parfois plus éloignée des réalités professionnelles. Pour certains détracteurs, l'origine du problème réside dans les principes de la création des IUFM et donc dans la loi d'orientation de 1989, qui promouvait l'enfant au centre du système éducatif, ce qui remettrait ainsi en cause l'axe « professeur-savoir » du triangle pédagogique, au bénéfice de l'axe « élève-savoir ».

Pourtant, la même année, le rapport Bancel (1989) a repris les objectifs, le contenu et la structure de la formation des futurs enseignants. Il y est expliqué qu'outre un solide savoir disciplinaire, les futurs enseignants doivent acquérir des « *compétences correspondant véritablement aux activités concrètes qu'ils devront assumer* ». Ces compétences permettent de « *délimiter les contours d'une professionnalité globale* ». Après avoir décliné les compétences professionnelles et les connaissances à acquérir (sur l'identité des disciplines, sur la gestion des apprentissages et sur le système éducatif), les rédacteurs du rapport posent la question de l'articulation entre les connaissances pratiques et les connaissances théoriques permettant de construire ces compétences et connaissances.

Cette articulation est prévue en trois grandes étapes : préprofessionnalisation (sensibilisation au métier), professionnalisation (analyses de pratiques, alternance, travail d'équipes, etc.) et formation continue (Bancel, 1989).

Analysant les deux décennies de formation en IUFM, Altet (2010) montre qu'ils ont progressivement développé un nouveau paradigme, en s'inscrivant dans la tendance internationale de la professionnalisation. Ce nouveau cadre de référence se structure autour de principes tenant à l'unité de lieu (institut universitaire), à un référentiel de compétences, à des interactions entre exigences scientifiques, exigences institutionnelles et exigences pratiques et à des équipes de formateurs pluri-catégorielles (Altet, 2010). De fait, nous assistons depuis les années quatre-vingts à un mouvement d'universitarisation de la formation en France (Michon, 1995, 1983a), plus ou moins achevé selon les pays. Cependant, cela ne se fait pas sans risque, par exemple, en Belgique, la formation des enseignants a tendance à privilégier la relation pédagogique au détriment du rapport aux savoirs. De fait, les relations entre les universités et écoles associées à la formation semblent mal définies, ce qui accentuerait la non-coïncidence entre pratique de terrain et tentative de formalisation théorique universitaire (Pollet & Rosier, 2009). Aux États-Unis, où le processus d'universitarisation est plus ancien, l'intégration des *Teacher Teaching College* et des *Normal Schools* dans les départements d'éducation universitaire a engendré de nombreuses tensions : manque de reconnaissance des formateurs, écartelés entre monde scolaire et monde académique dans lequel ils ont eu du mal à trouver leur place ; faible reconnaissance des départements au sein des universités, pour cause « d'incertitude endémique » des savoirs élaborés et transmis. L'universitarisation a éloigné le praticien de son métier plutôt que d'offrir de véritables partenariats entre apprentissage professionnel et apport théorique et disciplinaire (Malet, 2009). Au Royaume-Uni par exemple, la formation, qui valorise tout ce qui est pratique et proche du terrain, est évaluée par les compétences finales définies dans des standards. La formation des enseignants est considérée comme une priorité clé par l'Union Européenne qui reconnaît implicitement le lien entre qualité de l'enseignement et formation des enseignants, d'autant plus que, au-delà des spécificités nationales, la nécessité de réformer l'accès à la profession d'enseignant a été justifiée par le manque de formation des enseignants actuels (OCDE, 2006).

Ainsi, les trois dimensions immuables de la formation et leur évolution depuis trente ans sont :

- Les connaissances scientifiques qui se sont précisées et diversifiées.
- Les connaissances techniques des APSA qui constituent le cœur de la formation.
- Les connaissances sur l'acte professionnel d'enseignement qui sont en progrès.

Cependant, de nombreux travaux scientifiques en STAPS relatifs à la physiologie, à la biomécanique voire à l'histoire, n'ont pas grand chose à voir avec l'enseignement concret de l'EPS. Le rapport à la science tel que nous pouvons l'observer dans les contenus de formation renvoie plutôt aux enjeux de reconnaissance dont l'EPS est l'objet. Michon (1989) a mis en évidence une opposition entre la « culture technique » des enseignants d'EPS et la « culture savante » des enseignants-chercheurs. En outre, Terral et Collinet (2005) montrent que des tensions existent entre « académiciens » et « professionnalisants » ou entre « expérimentalistes » et « non expérimentalistes » au sein des STAPS et se demandent si ce n'est ce pas avant tout la question de la reconnaissance professionnelle qui est en jeu. En outre, nous constatons un certain isolationnisme des formations en EPS au regard du milieu sportif fédéral. Pour nous en convaincre, il suffit de noter la rareté des enseignants en STAPS reconnus par le milieu sportif. Cependant, en STAPS, il est par exemple très difficile de savoir si les procédures de domination que Terral et Collinet (2005) ont mises en évidence n'ont pas un fondement plus symbolique que pragmatique. Néanmoins, il ne semble d'ailleurs pas trop fort de parler de « crise identitaire » à propos de nombreux enseignants du second degré des UFR STAPS. En effet, avec le recrutement « d'entrants » lié au mouvement de massification étudiante qui a accentué « l'académisation » des STAPS, ces individus, dont les formes de connaissance et les positions sociales étaient jusqu'ici dominantes, tendent à devenir dominés. À l'instar de la plupart des autres disciplines universitaires, les STAPS voient ainsi progressivement se mettre en place une logique hiérarchique statutaire en rupture avec les modes de relation antérieurs. De plus, ces auteurs ont montré que si nous sommes focalisés sur le volet strictement épistémique du conflit, les discours des enseignants-chercheurs « professionnalisants » révèlent une préoccupation d'utilité des savoirs scientifiques produits. Ils reprochent en effet aux enseignants-chercheurs « académiciens » de « ne

pas se soucier de l'utilité de leurs travaux pour les professionnels du sport ». Il semble donc que les réflexions sur l'EPS ont progressivement échappé aux enseignants d'EPS et dans le même temps, diminué. Au contraire, ces derniers considèrent que les « professionnalisants » « produisent des savoirs qui ne répondent pas aux critères de scientificité ». Cette opposition révèle le problème épistémique que Schön (1983) a mis en évidence lorsqu'il parle de conflit « pertinence-rigueur ». Dans les discours de certains acteurs des UFR STAPS, elle rejoint souvent l'opposition classique entre « science fondamentale » et « science appliquée ».

De plus, il semble que la préparation aux épreuves du concours a longtemps été considérée comme le summum dans la hiérarchie du métier. Or, depuis l'apparition de la filière STAPS, les enseignants-chercheurs ont vite compris que la correction des copies de préparation au concours ne représentait pas le même intérêt que la publication d'articles servant à leur promotion. De fait, dans de nombreuses UFR, et depuis un certain temps, la segmentation des cours fait que certains spécialistes conservent des enseignements alors que d'autres se désinvestissent pour se centrer uniquement sur le troisième cycle. Partant de là, le choix des intervenants se fait davantage en fonction de la disponibilité des individus (second degré en majorité) que sur la base de la compétence. Autrement dit, des champs réservés sont dû au désinvestissement d'un groupe (les « académiciens ») et à la réappropriation par un autre (les « professionnalisants »). Cependant, ceci doit être vérifié quantitativement pour objectiver cette évolution.

Dès lors, cette controverse entre « académiciens » et « professionnalisants » apparaît extrêmement clivée puisqu'elle ne donne lieu à presque aucune coordination. De nombreux enseignants-chercheurs en didactique disent par exemple « avoir quitté » ou « s'être fait rejeter des UFR STAPS » et avoir « trouvé refuge dans les IUFM » (Terral & Collinet, 2005). D'autre part, de nombreux « professionnalisants » ont décidé de créer, en l'an deux mille, une troisième société savante nommée ARIS (Association pour la Recherche sur l'Intervention dans le Sport). L'ARIS regroupe des enseignants-chercheurs ainsi qu'une proportion importante d'enseignants d'EPS engagés ou non dans des études de doctorat. Ces divers acteurs mènent des recherches dites « didactiques » sur l'EPS et le sport ou dans ce dernier cas, il s'agit davantage d'une production de savoirs visant à aider directement les professionnels que sont les gestionnaires de structures sportives. Le projet n'est plus strictement académique et n'a plus comme ultime finalité de décrire

scientifiquement des phénomènes mais cherche à donner des solutions pour résoudre les problèmes et optimiser l'action de ces professionnels. Nous rencontrons ainsi une sociologie, une économie ou une forme de connaissance juridique directement destinée à fournir des principes d'actions dans les activités de management liées au sport (gestion d'un club sportif, d'une société de loisirs sportifs). Ainsi, qu'en est-il de la formation des futurs enseignants d'EPS au sein des UFR STAPS ?

Les sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) constituent la 74<sup>e</sup> section du Conseil national des Universités (CNU) créée en 1983. Cette discipline émane d'une préoccupation de formation avant d'apparaître comme un espace où se développe une intense activité de recherche. Terral, (2003a) montre que, avant les années quatre-vingt-dix, les laboratoires des UFR STAPS disposent de faibles effectifs et sont isolés des autres disciplines universitaires. Il s'agit avant tout de produire et de diffuser des connaissances dans le but de former les futurs enseignants d'Éducation physique et sportive (EPS). Cependant, La deuxième moitié des années quatre-vingt-dix apparaît comme une période de rupture pour la discipline STAPS qui subit une massification étudiante rapide et brutale. Alors que, avant la dernière décennie, une sélection pour intégrer la première année de DEUG STAPS limitait les entrants à une centaine de personnes (Hérault & Vanderschelden, 2001), les UFR STAPS se voient contraintes d'accueillir tous les étudiants qui en font la demande. La massification étudiante dans ces institutions a découlé de la suppression du concours d'entrée en première année de DEUG STAPS devenu illégal depuis la loi de 1984 sur les Universités. Craignant des recours, celles-ci sont contraintes d'accueillir tous les étudiants qui en font la demande. Les effectifs ne cessent alors de croître et sont quasiment multipliés par quatre en dix ans (de 10 445 étudiants en 1988-1989 à 45 458 en 1999-2000) (Hérault & Vanderschelden, 2001). Outre une nécessaire diversification de l'offre de formation (au milieu des années quatre-vingt-dix, la mise en place de quatre départements de formation est systématisée à l'ensemble du territoire français : départements « éducation et motricité », « management du sport », « entraînement sportif » et « activités physiques adaptées »), la massification étudiante a pour autre conséquence la création de nombreux postes d'enseignants. Cependant, le nombre croissant de maîtres de conférences (MCF) est également lié à des enjeux identitaires prédominants dans les UFR STAPS et des logiques de pouvoirs entre les UFR et les laboratoires.

C'est ainsi que sont recrutés des enseignants-chercheurs non issus des STAPS en termes de formation initiale du fait d'un vivier insuffisant de docteurs et de MCF en STAPS. Il n'en reste pas moins que les STAPS regroupent deux tiers d'enseignants d'EPS pour un tiers d'enseignants-chercheurs (Hérault & Vanderschelden, 2001). Ce sont effectivement les enseignants d'EPS qui ont constitué la majorité du corps enseignant dans les structures antérieures aux UFR STAPS. Nous les retrouvons dans les IREPS : Instituts régionaux d'EPS créés en 1927 pour former les enseignants d'EPS ou à l'ENSEPS : École Normale Supérieure d'EPS fondée en 1933 et suite à la Loi Faure de novembre 1968, dans les UER EPS : Unité d'enseignement et de recherche en EPS. Ce sont des établissements dont les missions sont la préparation au concours de recrutement, la formation permanente des enseignants d'EPS et l'organisation des études et de la recherche en sciences appliquées à l'Éducation physique, à la pédagogie et à certaines activités sportives). Les STAPS se caractérisent donc à partir de ce bouleversement par un ensemble hétéroclite d'enseignants (du second degré et universitaires) mais aussi par une pluralité d'objets et d'approches scientifiques.

#### **2.1.1.1. Historique de la formation des Professeurs d'EPS**

De toute évidence, la structure de formation choisie (IREPS, CREPS, ENSEPS, UER EPS ou bien UFR STAPS) renvoie à un mode de construction des savoirs mettant en tension de façon différente : expérience professionnelle, versus discours technique et pédagogique issus du terrain, et formation théorique, versus discours scientifiques issus des laboratoires. Les modes de construction des discours scientifiques ou techniques peuvent varier fortement dans un domaine spécifique de formation centré sur le développement du corps et diffusant des savoirs sur (ou en liaison avec) le sport et plus globalement l'activité physique. Le recul historique permet alors une profondeur d'analyse à partir de la prise de conscience de la réactualisation de débats, parfois anciens, qui accompagnent la restructuration des formations et du concours permettant l'accès au corps des Professeurs d'EPS. Cependant, à l'instar de Veyne (1971), il convient de ne pas projeter ses représentations actuelles sur l'observation d'un concours (le CAPEPS), qui est pleinement lié à des dispositifs de formation structurés sur plusieurs années et portés par une diversité d'institutions (Vincent, 2010). Il est nécessaire d'aborder cette

histoire du CAPEPS et des formations en analysant également les enjeux qui traversent la discipline et notamment la comprendre comme une problématisation permanente des enjeux éducatifs du système scolaire, avec en particulier, la démocratisation intervenue depuis 1945 et l'arrivée massive de toute une génération d'élèves née durant la période d'après-guerre. Cette histoire nous montre comment les différents acteurs (responsables politiques, inspecteurs, enseignants, scientifiques, syndicalistes, sportifs, voire parents et élèves) ont confronté leurs conceptions de ce que doit être l'EPS de la future génération.

Envisager de façon globale l'évolution de la formation des enseignants d'EPS dans son rapport à la dialectique science et technique revient ainsi à évoquer une controverse présente dès l'origine de l'Éducation physique en France. Sans nécessairement remonter jusqu'à Amoros (1830) ou à Demeny (1902) qui militait au début du XX<sup>e</sup> siècle pour une EP (Éducation Physique) scientifique : « La chimie a remplacé l'alchimie, la médecine, le reboutage, l'Éducation physique doit remplacer les folles incohérences de l'acrobatie et de l'athlétisme », il convient de souligner combien le débat entre savoirs scientifiques et savoirs techniques est récurrent dans ce domaine de formation. À ce propos, Michon (1989) met en évidence une opposition entre la « culture technique » des enseignants d'EPS et la « culture savante » des enseignants-chercheurs.

Dès lors, s'intéresser à la formation des enseignants d'EPS nous amène à nous interroger sur « *l'articulation entre les discours techniques et les discours scientifiques* ». Perspective complexe à envisager sur plus d'un siècle (1900-2012), qui invite à évoquer les principales conceptions de l'EP à partir de leurs références théoriques, leurs étayages scientifiques, leurs discours techniques et leurs justifications sociales. Le discours scientifique est généralement placé sous l'angle de la connaissance, de la conceptualisation, de l'observation rationnelle et de l'expérimentation mais aussi analysé à travers ses paradigmes (Kuhn, 1962), *sans oublier qu'il est aussi l'objet de critiques notamment sur « l'incommensurabilité » de ces derniers, c'est-à-dire leur incompatibilité* (Loudcher, 2011), alors que le discours technique est plutôt situé du côté de l'application pratique de terrain et des procédés utilisés et adaptés à une finalité (Robène & Léziart, 2006). La technique est d'ailleurs définie comme « *un ensemble d'opérations efficaces et transmissibles pour exécuter une tâche* » (Vigarello & Vivès, 1985). Nous pouvons nous reporter également à une suite d'articles des mêmes auteurs sur cette question dans les revues *EP.S*

n<sup>os</sup> 216 et 200 (1989 ; 1986). La technique est désignée aussi comme « *exemple et modèle de solution efficace* » (Goirand & Metzler, 1996).

Nous voyons bien qu'il se dessine alors une tension entre un modèle de formation théorique basé sur des contenus scientifiques « académiques » et un modèle de formation technico-pédagogique basé sur des contenus pratiques et une analyse des interactions éducatives en situation d'intervention. Cependant, Wentzel et Mellouki (2010) montrent que des équipes internationales constatent l'ouverture des programmes de formation aux connaissances issues de la recherche en éducation, la mise en œuvre de dispositifs de formation scientifique pour de futurs enseignants et la rénovation des principes pédagogiques d'une alternance entre théorie et pratique. Envisager « l'articulation » entre les deux types de discours suppose ici que le constat soit fait de leur présence effective dans le même lieu de formation tout en considérant que les acteurs concernés puissent s'opposer au sujet de l'importance à leur donner dans le cursus proposé aux étudiants. De même, entre discours techniques et discours scientifiques apparaissent des intervalles où peuvent s'articuler les deux formes de discours dans les contenus de formation : étude scientifique des techniques, techniques observées sous l'angle du regard scientifique, techno-pédagogies ou approches didactiques.

C'est donc finalement moins l'opposition des discours que nous étudions que le poids respectif qu'ils occupent selon les lieux de formation. De ce point de vue, l'analyse des procédures de légitimation de l'EP à partir des types de professionnalité recherchés se révèle être une clef de lecture utile pour comprendre l'histoire d'une discipline constamment tiraillée entre une nécessaire caution scientifique et un indispensable ancrage culturel et social. Une approche épistémologique, telle qu'elle a été expérimentée par Sarremejane (2004), Gleyse (1995), Parlebas (1985, 1981) ou Vigarello (1978) peut alors s'avérer utile pour mettre à jour les processus de constitution de la pensée scientifique, tant dans le contexte de production du savoir que dans les produits et modes de validation de cette forme de pensée (théories et principes d'objectivité). Ce cadre d'analyse permet d'envisager les discours sur la construction des savoirs en considérant leur ancrage à la fois dans la question du vrai (produire un savoir valide) et dans celle du juste (produire un savoir utile) pour reprendre la distinction proposée par Habermas (1987).

Les connaissances diffusées en Éducation physique, comme celles de toutes les disciplines souhaitant s'engager dans la voie de la professionnalisation, sont donc

assujetties à cette double contrainte de validité scientifique et d'utilité sociale ainsi que l'a montré notamment Terral (2003b). De façon quelque peu triviale, il est possible de résumer le problème posé en le schématisant à travers l'opposition : Science / APS ; culture générale / culture professionnelle ou encore : théorie-pratique ; savoir scientifique / savoir pédagogique et légitimité du lieu de diffusion des savoirs.

Ainsi, la mise en évidence de la façon dont les structures de formation des enseignants d'EPS participent à la transmission des connaissances jugées utiles à la professionnalisation tout en expliquant comment elles s'inscrivent dans le temps comme des espaces de diffusion d'une culture spécifique participant « plus ou moins bien » à l'innovation mais aussi à la légitimation de l'EPS. L'analyse des différents modèles de formation, à partir des contenus privilégiés en relation avec le type d'enseignant recherché a été confrontée aux cadres de production du discours théorique qui s'opèrent au même moment dans le champ de l'EP. Bien souvent, les instituts de formation sont également les lieux mêmes de la production des savoirs en relation avec les attentes institutionnelles fixées par les concours. Cependant, des tendances importantes indiquent que, aujourd'hui, les savoirs dispensés au sein des STAPS proviennent également de différents champs scientifiques sans pour autant penser que le foisonnement (l'émiettement) des différents types de connaissances dans différents domaines (psychologie, sociologie, théories de l'apprentissage...) soient indispensables pour mener à bien l'activité d'enseignement en EPS. De ce point de vue, ils traduisent nécessairement l'évolution des discours. Pour autant, face à l'hétérogénéité des productions théoriques en EPS, des antagonismes persistent et agitent continuellement ce domaine d'enseignement. Dans ce cadre de réflexions, articulant lieux de formations et type de discours diffusés, il est utile d'envisager plusieurs axes d'analyse permettant une meilleure compréhension des compétences professionnelles diffusées dans leurs connexions avec les sciences de référence et les attentes sociales. Les quatre aspects suivants de cette question (lieux de formations dans leurs rapports au système universitaire ; types de qualification des enseignants d'EPS et titres ou grades obtenus ; types de connaissances apportées par les formations et exigées dans les épreuves des concours ; modélisation des formes d'articulation des discours scientifiques et techniques) sont nécessaires à prendre en compte dans le cadre de notre recherche pour essayer d'avoir une vue d'ensemble, de prendre du recul par rapport aux événements actuels. Ainsi, la formation des

enseignants d'EPS traduit une articulation conflictuelle des discours scientifiques et techniques relatifs à cette discipline. Elle est marquée historiquement par les tensions entre les orientations professionnelles et universitaires, comme l'ont montré Terral et Collinet (2005). En ce sens, elle témoigne du processus de reconnaissance de l'EP tout autant qu'elle participe à ce processus par les contenus qu'elle dispense, la caution scientifique dont elle peut se prévaloir, les réflexions théoriques qu'elle suscite et les compétences pédagogiques et techniques qu'elle transmet. La perspective d'universitarisation qui alimente les débats depuis 1927 (création des IREPS) tout autant que les discours pragmatiques valorisant des profils de formateurs formés à la pédagogie témoignent de l'âpreté des débats dans un secteur soumis à la fois à la nécessité de rentrer en conformité avec les autres domaines de formation du point de vue des niveaux de formation dispensés, traduisant une certaine reconnaissance universitaire. Ce secteur est également assujéti à l'intérêt de valider des contenus de formation à partir de savoirs traduisant une efficacité pédagogique, une spécificité conceptuelle et une certaine unité dans un secteur marqué par une pluralité des approches disciplinaires. Il est aussi tenu de former des spécialistes, pédagogues reconnus par leurs pairs, dans un domaine de pratiques soumis à la pression des modèles culturels à travers notamment l'image de l'excellence sportive, symbole de la maîtrise technique.

De fait, la formation des enseignants d'EPS a longtemps valorisé des compétences techniques ou technologiques pour un niveau de qualification peu élevé dans un secteur où la caution scientifique a néanmoins été nécessaire selon une logique de juxtaposition des discours. Cependant, le processus d'universitarisation est venu transformer les débats, élevant ainsi le niveau de qualification requis, tout en posant de façon insistante et conflictuelle, le problème de l'unité ou de l'hybridation des savoirs et des savoir-faire diffusés en EPS. S'intéresser à l'Histoire de la formation des enseignants d'EPS depuis ses origines (début du XX<sup>e</sup> siècle), permet de mieux envisager les tensions permanentes et les enjeux de lutte et de pouvoir apparus au sein des lieux de formation entre les tenants d'un discours technique et technologique et les tenants d'un discours exclusivement scientifique. En nous appuyant sur un travail de Moralès, il est possible de distinguer cinq grandes périodes traduisant l'évolution de la formation des enseignants d'EPS. Ainsi, dans une première période allant de 1900 à 1935, la formation des enseignants d'EPS repose sur des contenus plutôt techniques à partir d'épreuves pratiques et

pédagogiques pour des diplômés dont les conditions d'accès restent minimalistes. La formation s'opère en partie sous tutelle des facultés de médecine sur la base de connaissances physiologiques préalables mais plusieurs centres de formations coexistent. De toute évidence, les contenus de formation témoignent d'une forme de cohabitation entre des discours scientifiques et des discours techniques. Les deux formes de contenus étant généralement séparés (les médecins donnent les cours théoriques tandis que des enseignants d'EP apportent les contenus pratiques et pédagogiques), comme le montre, par exemple, le *Traité d'EP* publié en 1930 sous la direction du Professeur Labbé. La formation va trouver dans cette période une indéniable caution universitaire à travers la création des Instituts régionaux d'Éducation physique en 1927.

Ensuite, durant la période allant de 1935 à 1945, la formation des enseignants d'EPS privilégie en quelque sorte un ancrage pédagogique et psychopédagogique mais reste en partie liée aux facultés de médecine qui apportent une caution scientifique indispensable. Par exemple, en 1935, LOISEL est nommé directeur de L'ENEP. L'auteur des *Bases psychologiques de l'Éducation physique* (1935) apporte une certaine caution théorique à travers une réflexion associant connaissances en psychologie et préceptes moraux. Il défend l'utilité sociale de l'Éducation physique et privilégie une EP confiée à des éducateurs techniciens et pédagogues. Durant cette période, le CAPEPS est créé par décret du 31 décembre 1943 et constitue pour Gougeon (1994), une des cinq naissances de l'EP scolaire en France. Ainsi, en instituant un corps d'agents certifiés, aptes à l'enseigner dans le secondaire, l'EPS accède à une rationalité administrative républicaine (Rosanvallon, 1990) qui officialise son statut de discipline d'enseignement. Cependant, les compétences du professeur d'EPS sont alors construites et certifiées selon les références de l'époque, marquée par une formation discursive et des savoirs disciplinaires scientifiques, notamment relatifs à l'anatomie et à la physiologie. Par ailleurs, héritée d'un consensus entre médecins et enseignants d'Éducation physique, la certification de 1943 se structure sur les bases idéologiques et structurelles du CAPEP, institué le 31 juillet 1933.

À partir de 1945, le nouveau certificat est alors composé de deux parties préparées en deux ans dans les deux ENSEPS (l'École nationale d'EPS créée sous Vichy en 1942 est scindée au mois de novembre 1947 en deux Écoles normales supérieures d'EPS (ENSEPS) à Joinville-le-Pont pour les garçons et Châtenay-

Malabry pour les filles). Cependant, ces deux années de formation sont précédées d'une année dans les IREPS pour préparer le concours d'entrée à l'ENSEPS dont le nombre de places est limité. L'organisation de la préparation au CAPEPS est alors un enjeu de pouvoir entre institutions et acteurs. En effet, si les IREPS sont les seuls à préparer la première partie du CAPEPS, l'État, en leur accordant progressivement la possibilité de préparer à la seconde, les fait entrer en concurrence avec les ENSEPS, d'autant plus fortement, à partir de 1955, où les CREPS (Centres Régionaux d'Éducation Populaire et Sportive) auront aussi la possibilité de préparer à l'ensemble des épreuves.

Vincent (2010) considère que le CAPEPS se structure en trois parties correspondant à chacune des années de formation. De plus, il faut attendre le décret du 19 juillet 1948 pour que la préparation au concours s'organise sur quatre ans, s'alignant ainsi sur la certification des professeurs des autres disciplines. Dans une perspective identique, le décret du 17 mars 1945 institue le baccalauréat comme l'unique diplôme obligatoire pour préparer le CAPEPS, mettant fin à l'ambiguïté entre une formation initiale des enseignants basée sur la culture scolaire du primaire et celle de professeur structurée par celle du secondaire (Vincent, 2000). Pour autant, l'identification aux autres certifications de l'enseignement secondaire reste incomplète, les deux ENSEPS ne dépendant pas de l'enseignement supérieur, mais étant rattachées à l'enseignement primaire. L'absence de concours « Agrégation » à cette période en est une autre illustration. Ainsi, durant cette troisième période, la formation des enseignants d'EPS repose sur des contenus plutôt techniques à partir d'épreuves pratiques et pédagogiques pour des diplômes dont les conditions d'accès sont disparates.

En effet, la première année est sanctionnée par un examen des connaissances et des qualités physiques et permet d'accéder à la préparation du concours de recrutement. Pour la première partie, la certification est centrée sur la culture générale avec trois épreuves écrites relatives à l'anatomie, la physiologie et la pédagogie et six épreuves de techniques individuelles (combinant sports collectifs, activités athlétiques et épreuves gymniques). La deuxième partie comporte des épreuves comporte des épreuves techniques, pédagogiques et orales qui assurent d'un niveau de connaissances théoriques capable de donner aux Professeurs d'EPS, des qualités pédagogiques mais aussi une morale professionnelle et une culture administrative. Nous retrouvons cette orientation avec la nouvelle sous-épreuve

commune à tous les CAPES et au CAPEPS intitulée : « Agir en fonctionnaire de l'État de façon éthique et responsable ».

Il convient d'observer que, malgré des vellétés à réformer la formation des enseignants d'EPS en recherchant une plus grande légitimité scientifique, celle-ci reste une formation sans condition d'accès universitaire pour une discipline mineure et propédeutique aux apprentissages intellectuels. Néanmoins, les épreuves certificatives révèlent un certain consensus entre le législateur et le corps des enseignants, dans la mesure où les connaissances certifiées sont toujours envisagées par rapport aux préoccupations de l'Éducation physique ou en rapport avec elle (Saint-Martin & Caritey, 2006). Aussi, parallèlement au souci de recruter une élite physique et scolaire, les législateurs et le corps des professeurs certifiés d'EPS veillent à maintenir tout à la fois le poids de la culture scolaire et de la compétence pédagogique. À ce titre, la volonté de confier la direction des ENSEPS à des techniciens (détenteurs du CAPEPS) est significative d'une stratégie identitaire voire protectionniste. De fait, l'articulation entre le discours scientifique et technique semble limitée et la juxtaposition des contenus de formation paraît alors jouer en faveur d'une subordination du discours scientifique vis-à-vis des impératifs techniques dans un contexte de développement du sport au niveau national et international. La situation institutionnelle met en évidence un nouveau contexte dans une période qui apparaît comme un moment de transition durant lequel un certain corporatisme s'installe dans le champ de l'EPS permettant une plus grande revendication universitaire, tandis que de nouvelles formes de discours théoriques inspirées des sciences humaines apparaissent progressivement et modifient le teneur des débats théories / pratiques.

Dans une quatrième période allant de 1968 à 1981, l'analyse du processus d'intégration universitaire et ses effets sur la dialectique contenus de formations et articulation des discours scientifiques et techniques nous permet d'éclaircir les débats durant cette « crise des pédagogies corporelles » au sein du monde de l'EPS. La formation des enseignants d'EPS reflète le contexte d'association nécessaire des discours scientifiques et techniques en relation avec le processus d'intégration universitaire et témoigne des articulations conflictuelles. À la suite des manifestations de mai 1968, une vaste réforme de l'enseignement supérieur est engagée. Elle débouche sur la Loi Faure (novembre 1968) et son décret d'application publié au Journal Officiel d'avril 1969, qui fixent les modalités d'organisation des quatorze

instituts qui constitueront les Unités d'enseignement et de recherche en Éducation physique et sportive (UER EPS ; il en existe dix-sept en 1975). Cette loi prévoit surtout une plus grande uniformité des formations en France. L'EPS bénéficie de ce processus qui implique son universitarisation. Toutefois, cette intégration dans le giron universitaire semble « formelle » (Hébrard, 1982) au regard du statut dérogatoire et de la double tutelle de ces structures (Vincent, 2000). Si un directeur est nommé par le Ministère de la Jeunesse et des Sports (MJS) « sur proposition du conseil de l'UER EPS et avis de l'université de rattachement, celui-ci reste sous la tutelle d'un président élu certes par le conseil d'unité mais ne pouvant être qu'un universitaire de rang A » (Michon, 1983*b*). Il convient de noter que la formation dans les UER EPS reste dans un premier temps surtout inspirée des attentes des concours. Elle est donc plutôt pédagogique et très axée sur le sport même si quelques initiatives dans plusieurs établissements visent à formuler les cursus d'études en s'inspirant des propositions de Parlebas. Il faut rappeler que l'EPS est dépendante du Ministère de la Jeunesse et des Sports, ce qui lui confère une place à part dans le système éducatif et tend à maintenir la dimension sportive des contenus de formation. L'UER EPS est cependant soumise à une triple nécessité. La première consiste à rentrer en conformité avec les autres domaines de formation du point de vue des niveaux de formation dispensée, traduisant une certaine reconnaissance universitaire. La deuxième consiste à valider des contenus de formation à partir de savoirs traduisant une spécificité conceptuelle et une certaine unité dans un secteur marqué par une pluralité des approches disciplinaires. La troisième consiste à former des spécialistes, pédagogues reconnus par leurs pairs, dans un domaine de pratiques soumis à la pression des modèles culturels à travers l'image de l'excellence sportive, symbole de la maîtrise technique. Désormais, il convient d'alimenter les UER EPS en formateurs compétents capables d'assurer une formation universitaire.

En ce sens, un décret de juin 1969 annonce la disparition des deux ENSEPS par fusion tandis que le décret du 6 avril 1970, suivi de l'arrêté du 9 avril 1970 et de la circulaire du 28 avril 1970, mettent en place la nouvelle ENSEPS (mixte) comme cycle de formation supérieure destiné aux professeurs et maîtres déjà titulaires. Il s'agit d'un important effort conduisant à des orientations universitaires permettant d'alimenter les UER EPS en professeurs spécialisés dans les questions relatives à l'EPS. Parallèlement à cette orientation, la corporation s'attache à garder le contrôle idéologique et conceptuel sur le concours. Avec l'introduction d'une épreuve

d'entretien (arrêté du 23 novembre 1970) pour certifier les compétences acquises lors du stage en situation dans un établissement scolaire, les Professeurs d'EPS confirment leur singularité, confirmée par l'instauration d'une épreuve de pédagogie pratique parmi les trois épreuves d'admissibilité (circulaire du 11 décembre 1978). En outre, la permanence des épreuves physiques, pour l'admission, renforce cette singularité. Ce principe semble être favorable à la mise en synergie des discours scientifiques et des discours techniques centrés sur l'EPS. Le décret de mars 1973 acte la suppression définitive des deux ENSEPS (en une seule) : « *Sa vocation de formation d'enseignants pour le second degré disparaît au profit d'une mission de formation de professeurs de niveau supérieur (étant notamment habilités à enseigner dans les UER EPS), d'une mission de formation permanente des personnels de la jeunesse et des sports, et d'une mission de recherche* ». Mais il convient d'observer cependant que l'ENSEPS n'est pas élevée au rang d'établissement universitaire. Parallèlement, compte tenu des nouvelles missions confiées à cet établissement, plusieurs enseignants de l'ENSEPS sont conduits à quitter cette Institution et à rejoindre les UER EPS voire à être recrutés dans d'autres filières. Ce sera le cas pour Parlebas, Mérand, ou Marsenach.

Depuis 1968, on constate donc en EPS la nécessité d'un alignement législatif de la formation sur les autres formations universitaires. Le rapprochement avec l'Université provoque un défaut de légitimité de la plupart des formateurs des UER EPS (à l'exception souvent des professeurs des sciences biologiques) qu'il faut résoudre par le biais de la promotion rendue possible à ces futurs formateurs de formateurs. Dans tous les cas, le système hiérarchique en vigueur à l'université alimente des tensions dans un cadre où les pouvoirs se redistribuent différemment entre les enseignants plutôt pédagogues, les universitaires des sciences biologiques et les universitaires des sciences humaines et sociales. La nouvelle situation met en scène finalement une tension entre trois groupes identifiables (indépendamment des tensions politiques). Nous avons celui des professeurs de médecine encore très impliqués dans la formation. Nous relevons également celui des professeurs spécialisés dans les approches technologiques et qui sont des spécialistes de la professionnalisation. Enfin, le dernier groupe correspond à celui des professeurs qui militent pour une démarche pluridisciplinaire cherchant à se rapprocher de la logique universitaire soit dans une perspective pluridisciplinaire ayant à la base un objet d'étude propre (proche des travaux de Parlebas qui pour Ulmann (1977, p. 421), « est

une entreprise qui constitue sans doute à l'heure actuelle la plus originale des théories de l'Éducation physique »), soit dans des perspectives disciplinaires.

Cela débouche inévitablement sur différentes positions des acteurs de la discipline articulant discours techniques et discours scientifiques dans un contexte où les tensions sont fortes entre les différents formateurs :

- 1- Discours restant très scientifiques portant un regard plus insistant sur les pratiques ou les techniques corporelles (pendant la tradition médicale des années quarante-cinq par exemple, mais aussi regards portés par d'autres sciences : Histoire, Sociologie, etc.). Des critiques émergent autour du caractère abstrait des travaux.
- 2- Discours restant très techniques et militant pour le développement de la technologie des APS à partir des modèles d'efficience (discours très présents encore à l'INS (depuis 1945) puis à l'Institut National du Sport et de l'Éducation Physique (INSEP (1) issu de la fusion de l'INS et de l'ENSEPS, par la Loi Mazeaud d'octobre 1975 et depuis novembre 2009, l'INSEP (2) est devenu l'Institut National du Sport, de l'Expertise et de la Performance). Les critiques se cristallisent autour du technicisme qui se dégage de ces approches.
- 3- Discours qui tentent l'articulation entre les techniques (surtout sportives), les sciences humaines ou les sciences de l'éducation (« culturalistes » ou « réalistes »). Nous pouvons citer le courant du sport éducatif, très influant, qui tente de développer un sport de l'enfant en s'inspirant des travaux scientifiques et du matérialisme dialectique. La critique qui est faite est celle d'un réductionnisme et d'un applicationnisme scientifique.
- 4- Des discours qui partent des connaissances scientifiques et tentent l'articulation avec les techniques corporelles sous l'angle des conduites motrices (démarches « formalistes » ou « développementalistes ». Nous pouvons citer Le Boulch (psychomotricité) ou Parlebas (psychosociomotricité). La critique faite est souvent d'une excessive abstraction théorique ainsi que d'un déductionnisme scientifique. Même si, comme nous l'avons vu, il s'agit plutôt de partir de l'observation directe pour ensuite proposer une formalisation dans le cadre de la praxéologie motrice (Parlebas).

- 5- Nous pouvons ajouter également des démarches fondamentalement anti-technicistes qui militent pour l'expression corporelle, le retour du corps en s'appuyant sur les approches psychanalytiques (GREC ou Pujade-Renaud) et freudo-marxistes (Brohm).

L'évolution des contenus des formations (initiales ou continues) et des épreuves du concours du CAPEPS montrent une volonté de s'inspirer de ces différentes démarches. La perspective psychopédagogique est valorisée dans les concours tandis que les propositions de Parlebas trouvent un écho favorable dans différentes UER EPS notamment à Toulouse avec le DEUG thématique en 1975 ou à Amiens avec Duing. La Loi Mazeaud crée également le DEUG STAPS. Il ne s'agit pas d'un DEUG EPS car le système universitaire privilégie une formation disciplinaire générale sur laquelle peuvent ensuite se greffer des contenus professionnels spécifiques durant une quatrième année. Par arrêté du 7 juillet 1977, la licence STAPS est à son tour proposée. Malgré tout, l'intégration universitaire de la formation des enseignants d'EPS reste incomplète et souffre d'une situation singulière. En effet, durant cette période, les Professeurs Adjoints formés dans les CREPS ne suivent pas un cursus universitaire. S'il existe une licence STAPS qui conduit au CAPEPS, il n'existe pas de maîtrise ni de doctorat comme c'est le cas dans les autres disciplines. De fait, les formateurs en poste dans les UER EPS, seulement titulaires du CAPEPS et souhaitant être nommés sur un profil universitaire, sont conduits à engager un second cursus qui peut les orienter vers de nombreux champs disciplinaires, notamment les Sciences de l'éducation, l'Histoire, la Sociologie ou la Physiologie. Il n'existe pas d'agrégation non plus. À la fin des années soixante-dix et au tout début des années quatre-vingts, un important débat épistémologique relatif au rapport EPS / sciences s'organise.

Le désir de scientificité d'un certain nombre de formateurs se traduit par la recherche d'une science spécifique à l'EPS. Le Boulch a tenté de promouvoir la psycho-cinétique mais c'est Parlebas qui semble avoir la plus grande audience avec la praxéologie motrice ou science de l'action motrice. Plusieurs articles témoignent à la fois de l'importance de l'enjeu pour l'Éducation physique et de l'âpreté des débats. L'alternative est alors d'accompagner le processus d'universitarisation de l'EPS par la fondation d'un domaine scientifique spécifique ou de faire valoir la qualité des multiples recherches sur un objet singulier : les STAPS (Parlebas, 1981, 1971 ;

Vigarello, 1978 ; Sheedy, 1974). Sans entrer dans le détail des argumentaires utilisés par ces différents auteurs, il faut souligner que la voie d'une science unique n'est pas retenue. D'une certaine manière c'est le discours de Vigarello, militant pour une pluralité des regards scientifiques, qui recueille l'accord de la majeure partie des formateurs (Vigarello, 1985). Dans cette perspective ouverte aux différents regards scientifiques, la revue *STAPS* (initialement bulletin scientifique des UER EPS) est créée en 1980 pour développer les approches issues des sciences humaines et sociales. La revue *Science et Motricité* se centre sur les productions relatives au développement moteur, tout en restant éclectique. Pour certains théoriciens, tels que Mérand et Marsenach, la didactique commence à être envisagée comme une voie permettant de mieux articuler discours théoriques et discours techniques dans le cadre des formations initiales et continues.

Au cours de cette cinquième période, depuis 1981, la formation des enseignants s'internationalise avec la réforme dite du « LMD » (depuis 2008). De surcroît, celle des Professeurs d'EPS s'universitarise et unifie ses diplômes sur le modèle scolaire. En effet, il convient de garder à l'esprit que l'accès au concours du CAPEPS requiert désormais la détention de la première année du diplôme de master. Nous nous acheminons vers une hybridation des discours scientifiques et techniques mettant en évidence une difficile synergie entre recherches fondamentales et souci de professionnalité. Le changement politique de mai 1981 met en œuvre un ensemble de mesures poursuivant l'uniformisation des formations d'enseignants dont l'EPS va bénéficier. Par décret du 16 octobre 1981, le processus d'universitarisation se poursuit avec la création de la maîtrise STAPS (1983) et la soixante-quatrième section STAPS est créée au Conseil National des Universités (CNU). L'universitarisation est désormais réelle. Elle témoigne d'un alignement des voies de formation des enseignants. Parallèlement, la situation de l'EP scolaire évolue. En effet, en janvier 1982 le rattachement administratif de l'EPS au Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) se produit : « L'intégration de l'EPS dépasse de loin la simple réussite du transfert administratif des compétences. L'intégration a pour ambition de placer l'EPS au même rang que les autres disciplines à égalité de droits et de devoirs. Il en découle logiquement que désormais l'EPS a en charge les objectifs généraux dudit MEN. Ces objectifs sont clairs : lutte contre l'échec scolaire, lutte contre les inégalités à l'école, lutte contre le chômage des jeunes » (Savary, 1982). Mais si l'EPS est « à égalité de droit » avec les autres disciplines, elle est

aussi « à égalité de devoirs ». Cette évolution du dispositif d'enseignement conjuguée à une politique de lutte contre l'échec scolaire favorise le développement des sciences de l'éducation et de la didactique. En 1981, trois chercheurs spécialistes en EPS (Mérand, Marsenach, Motta) intègrent l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP). Dans les concours de Professeurs d'EPS, nous observons une augmentation du poids des compétences didactiques avec l'apparition d'une épreuve orale de didactique en 1982 (qui s'ajoute à l'épreuve écrite n° 2). La carrière des enseignants est également concernée par l'arrêté de septembre 1982 portant sur la création de l'agrégation externe d'EPS (première session en 1983). Cette situation valorisant les compétences d'enseignants ingénieurs / concepteurs conduit, en 1984, à l'arrêt du recrutement des professeurs adjoints (intégrés dans le corps des chargés d'enseignement puis intégration dans le corps des Professeurs d'EPS). Nous assistons alors à une unification de la formation. Les CREPS (Ministère de la Jeunesse et des Sports) perdent totalement la formation des Professeurs d'EPS. Ce corps de professeurs-adjoints, équivalent à un statut inférieur, disparaît.

En 1984, la Loi Savary met fin au statut dérogatoire des UER EPS et crée les UFR STAPS ou facultés des sciences du sport. Cela confirme l'accession à l'autonomie pédagogique, scientifique, administrative et financière mais cela conduit également aux débuts de la massification par l'abandon progressif des épreuves d'entrée dans les UFR STAPS car elles deviennent illégales. La formation au CAPEPS reste dévolue aux UFR STAPS dans un premier temps mais, selon le gouvernement, il y a un problème général de professionnalisation des enseignants (pas trop en EPS...) qui nécessite des structures de formation plus spécifiques en partant du principe que les savoirs disciplinaires doivent être complétés par des savoirs professionnels plus ancrés sur les problématiques de terrain. Cette réflexion concerne en réalité surtout les universités scientifiques, compte tenu de la formation très professionnalisante proposée jusque-là dans les UER EPS et de son ancrage historique dans les réflexions pédagogiques et didactiques. Cette période témoigne à la fois d'une valorisation universitaire de la formation par le développement des STAPS mais aussi d'un débat sur la professionnalisation qui va promouvoir les recherches didactiques. Celles-ci sont d'ailleurs convoquées par la nécessité de déboucher sur des programmes d'EPS.

En 1989, la Loi Jospin modifie le dispositif de formation en cherchant à promouvoir une formation plus professionnalisante. Nous assistons au transfert de

compétences dans les IUFM de la formation au CAPEPS (processus progressif conflictuel plus ou moins important selon les sites universitaires). Des enseignants des UFR STAPS sont alors nommés à l'IUFM et, parfois, celles-ci se désolidarisent des UFR STAPS. La scission est brutale est la légitimation pédagogique semble devoir s'amputer d'une possible légitimation universitaire. Les Sciences de l'éducation ne deviennent pas une voie universitaire privilégiée en STAPS qui sont dominées par les sciences « dures » dans un cadre où l'académisme de la recherche scientifique valorise des modèles très disciplinaires (et non pluridisciplinaires) de construction des savoirs. Il est nécessaire d'ajouter ici, le processus de mise en chantier du programme en EPS qui a impulsé des recherches didactiques pas nécessairement directement connectées aux laboratoires de recherche mais liées aux initiatives de l'Inspection Pédagogique. Les laboratoires de recherches en STAPS sont dissociés selon leurs champs théoriques. L'universitarisation de la formation en STAPS n'apparaît plus vraiment comme un cadre unitaire favorable à une réelle légitimation de l'EPS puisqu'il y a dissociation des structures de formations institutionnelles. De surcroît, pour ce qui est de la définition des contenus de formation, ce processus a introduit une dualité entre les formations professionnelles des candidats et la formation universitaire. Les recrutements dans les UFR STAPS ne tiennent que rarement compte des concours passés (CAPEPS, Agrégation). Il en résulte que les décisions de contenus de maquette sont le fait des enseignants-chercheurs « académiciens » de par leurs fonctions administratives. Lesdites décisions, à la différence des périodes antérieures, déterminent des contenus non entièrement dédiés à la préparation du concours. Les compromis sont nombreux entre les savoirs (prétendument) savants – en fait leurs options de recherche – et la préparation ciblée sur les thématiques du concours et l'acquisition des automatismes propres à la réalisation des devoirs et la passation des épreuves orales. Dès lors, nous ne cachons pas notre pessimisme quant au devenir en qualité de cette formation.

En outre, nous constatons des problèmes de statuts des formateurs et des conflits récurrents entre les maîtres de conférences et les professeurs du second degré dans un système qui adopte la logique universitaire et ses règles hiérarchiques. Ces conflits réactivent la séparation discours scientifiques / discours techniques selon les positions statutaires des acteurs et leur propre formation. Nous relevons également que des recrutements d'enseignants-chercheurs non formés en STAPS sont réalisés. Ces derniers cohabitent avec des enseignants-chercheurs issus des filières STAPS et

des professeurs du second degré détachés à l'Université. Cela provoque une complexification des sources de légitimation de l'autorité dans le domaine de la formation des cadres (Vincent, 2000) et un éclatement de la dynamique disciplinaire au profit d'une multitude de logiques universitaires. Par exemple, les recherches sur l'apprentissage ne composent pas toujours avec celles de la « didactique ». D'un côté, l'on admet que la rationalisation des pratiques d'enseignement se fait par la science (Changeux, Azémar, Ripoll) ; de l'autre, la réflexion didactique prétend pouvoir s'affranchir des sciences. Selon Marsenach et Amade-Escot (2001) la didactique engage une « rupture épistémologique fondamentale » qui s'opère sans le « recours inféodé à des théories scientifiques qui leur sont extérieures ». La logique universitaire de construction des laboratoires spécialisés dans des champs de recherche et les critères de validation des travaux par le CNU ne facilitent pas toujours un rapprochement entre recherche fondamentale et recherche appliquée.

Dans le même temps, certains travaux (Durand, Cadopi) cherchent à montrer que des liens sont possibles entre les problématiques de terrain et la recherche scientifique. L'articulation est réaffirmée sous l'angle de nouvelles démarches pluridisciplinaires à travers la didactique de l'EP (ou des APS), la sociologie de l'éducation (du curriculum), l'histoire de l'EP, les approches dites de « l'action située » en EP ou les différentes approches scientifiques sur l'apprentissage. Cependant, rien ne concerne ou presque les travaux issus de la praxéologie motrice qui s'intéresse à l'action motrice, c'est-à-dire, l'essence même de l'EPS qui est une pédagogie des conduites motrices (Parlebas, 1981). Les voies universitaires qui tentent de développer des savoirs utiles à la professionnalisation des enseignants d'EPS se sont multipliées tandis que la professionnalisation en EPS par la voie de l'IUFM s'est souvent coupée des lieux d'élaborations des savoirs en privilégiant des formes de synthèses réalisées par des formateurs non impliqués dans ces domaines de recherche (problème du recrutement à l'IUFM et de l'éloignement logique de la professionnalisation et de la logique de recherche). La forme prise par les concours est d'ailleurs parfois favorable à ce type de contenus de formation type « méthodologie et synthèse rhétorique ». Depuis la réforme dite du LMD (Licence, Master, Doctorat), nous assistons à une diversité des diplômes STAPS qui tendent à se différencier de la seule logique de formation professionnelle. Néanmoins, la professionnalisation en EPS est maintenue par le biais des licences « éducation et motricité » et par l'action de nombreux enseignants-formateurs (issus du second

degré ou des STAPS), impliqués dans la formation à l'agrégation ou dans les nouveaux masters « métiers de l'enseignement ». Des conflits (historiques) persistent et sont liés au statut des enseignants dans les UFR et à leur degré de rapprochement ou d'éloignement des problématiques professionnelles (enjeux liés au poids des « sciences » par rapport au poids des « APS »). Dans un contexte d'harmonisation des formations universitaires et de crise économique, le rattachement des IUFM aux Universités engagé par le Ministre de l'Éducation Nationale en 2005 devait répondre en partie à la nécessité de mettre en œuvre une plus grande synergie entre ces instances de formation. La création desdits Masters dans les universités accompagne cette logique tout en augmentant d'une année la formation (Bac + 5). Les textes relatifs à la mise en œuvre de ces masters réactivent la logique disciplinaire et indiquent qu'ils souhaitent reconnecter la formation professionnelle à la formation scientifique. D'une certaine manière, il s'agit également de rassembler les forces disponibles (et sans doute de permettre des économies), de mieux associer les laboratoires de recherche aux problématiques professionnelles et de redonner à l'Université ses prérogatives en matière de formation des étudiants. Cependant, des clivages persistent et parfois même s'accroissent. L'unité de façade ne peut cacher l'absence d'objet de recherche permettant une articulation des orientations de recherches au sein des STAPS à travers cet objet qui représente l'action motrice, il nous est possible de proposer une perspective universitaire (scientificité particulière) et une perspective professionnelle (formation au métier où les conduites motrices sont en-jeu).

L'analyse de ce survol historique a pu nous montrer que l'évolution des formations en EPS traduit assez bien la lente et difficile articulation entre discours scientifiques et discours techniques. À une période de juxtaposition favorisant la formation d'enseignants-techniciens et applicateurs de préceptes, succède une période cherchant à associer plus étroitement les discours pour former, selon les courants en présence, des psychopédagogues ou polytechniciens de l'enseignement. Plus récemment, les perspectives de formation semblent vouloir encourager une hybridation des savoirs (dont la mise en synergie reste néanmoins très difficile) afin de promouvoir des enseignants concepteurs, ingénieurs et didacticiens. Ainsi, les tensions multiples et éclectiques auquel est soumis le CAPEPS et donc la formation des futurs enseignants d'EPS, à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, par les mesures liées aux politiques, tant européenne que nationale, amène la corporation à répondre aux

exigences de la culture scientifique et universitaire au travers du Master, de la doxa scolaire et des logiques économiques et culturelles. Pourtant, la permanence d'une épreuve d'admissibilité portant sur les fondements épistémologiques et sociohistoriques de l'Éducation physique ou d'épreuves d'admission de prestations physiques de spécialités ou de polyvalence semble témoigner de la persistance d'une culture de recrutement et de formation singulière (Vincent, 2010). Ainsi, nous pouvons constater qu'aujourd'hui, le corps des Professeurs d'EPS est une mosaïque car les modalités de recrutement selon les périodes varient autant que les profils de ceux qui remplissent la même fonction, formant ainsi des générations particulières d'enseignants. Cet « effet génération » est traduit par André (1988) à travers trois images du Professeur d'EPS : « l'entraîneur humaniste », « l'animateur des loisirs sportifs » et « le didacticien des STAPS ». En outre, il est possible de retrouver cette « histoire » de la formation au sein même des enseignants-formateurs participant de la préparation au concours de recrutement des futurs Professeurs d'EPS à travers notre typologie.

#### **2.1.1.2. Les prescriptions officielles et l'organisation du concours**

Pour Barrué (2010), la professionnalisation résulte aujourd'hui d'un système où formation initiale, certification-recrutement et formation continue sont intimement liées. Pour cet Inspecteur général de l'Éducation Nationale (IGEN), président du jury du CAPEPS externe, les trois réformes majeures apparues de manière quasiment synchrones (organisation du concours de recrutement, allongement de la formation universitaire et publication des nouveaux programmes d'enseignement d'EPS) constituent une conjoncture favorable d'affirmation de cohérence pour la discipline EPS. Les enjeux de ces transformations sont de répondre au changement des exigences de recrutement dans la fonction publique de l'Éducation Nationale et de reconstruire l'articulation entre professionnalisation, certification-recrutement et formation. Néanmoins, la volonté de pérenniser une certification propre à la culture du second degré (Chervel, 1988) témoigne également d'une stratégie identitaire des enseignants d'EPS visant à légitimer leur statut dans l'école française (Arnaud, 1989), en se référant au modèle structurel et aux compétences visées par les autres certifications disciplinaires (Clément, 1993) tout en revendiquant certaines singularités. En effet, « les définitions de l'identité de l'EP et de ses contenus sont en permanence l'objet de luttes entre les différents acteurs du champ par conceptions

interposées » (Clément, 1993). C'est pourquoi, « l'identité n'est jamais acquise, mais construite autour d'un processus complexe toujours inachevé et reproblématisé par la dialectique de la conformité (à l'orthodoxie scolaire) et de la différenciation (par rapport au sport civil) » (Clément, 1993).

Ainsi, pour Barrué (2010), cette évolution du concours passe notamment par la nécessité de former et de recruter plus précisément sur la capacité de lecture de l'activité de l'élève pour *enfin* prendre des décisions (de différenciation et de régulation) sur des observables. Pour cet auteur, « c'est dans cette vision renouvelée du partage des responsabilités entre les processus de formation et de certification que l'on peut escompter une évolution perceptible et attendue de la professionnalisation des enseignants d'EPS ». Cependant, comme le dit cet acteur du monde de l'EPS, le cadre des différents programmes doit être perçu à sa juste mesure, c'est-à-dire non comme une avancée théorique d'une conception de l'EPS scientifiquement fondée, mais comme une étape d'harmonisation disciplinaire favorable à sa cohérence interne et à sa lisibilité externe. Dès lors, ceci doit interroger le formateur. En effet, le programme de l'EPS, et donc les contenus à transmettre ne sont pas scientifiquement fondés, alors que des auteurs, à travers la praxéologie motrice, en proposent. Les résultats de leurs recherches ne sont pas pris en compte de manière explicite alors qu'ils pourraient assurer une assise scientifique au discours de l'EPS au cours de la formation des étudiants en STAPS, durant la période de formation au concours et au-delà, face à des élèves mais aussi dans le cadre de l'universitarisation de la formation au métier de l'enseignement de l'EPS.

À l'heure actuelle (depuis la session de 2011), le concours s'inscrit dans le cahier des charges fixé pour tous les concours de rang égal (CAPES, CAPEPS, etc.) et en épouse les formes exigées. Le programme, fixé annuellement dans le Bulletin Officiel relatif aux concours, est composé de quatre épreuves dont deux d'admissibilité qui, du point de vue méthodologique, font appel aux mêmes compétences (dissserter, commenter, organiser ses connaissances pour argumenter...) et de deux pour l'admission, dont une sous-épreuve imposée à tous intitulée : « Agir en fonctionnaire de l'État de façon éthique et responsable ».

De plus, outre le calendrier des épreuves modifié, il faut souligner que toute note de zéro à tout ou partie d'une épreuve, est désormais éliminatoire. Ainsi, durant la deuxième année du master CAPEPS, les étudiants se préparent, entre autres, à un concours exigeant, et seront titularisés qu'après l'obtention du diplôme de master.

La première partie du concours est articulée autour des deux épreuves d'admissibilité comme nous l'avons mentionné :

- L'épreuve écrite n° 1 consiste en une composition traitant de l'évolution de l'EPS, dans le système éducatif en France à travers ses composantes historiques, culturelles, pédagogiques et institutionnelles. Cette épreuve a pour but d'apprécier les connaissances du candidat concernant l'Éducation physique et sportive comme discipline d'enseignement et son Histoire en relation avec les activités corporelles et le sport. Pour Terret (2010), « cette réflexion historique et sociologique pour permettre au futur professeur de se positionner socialement, philosophiquement, épistémologiquement et politiquement, et mieux, agir didactiquement et pédagogiquement du point de vue de ce qui s'enseigne (valeurs, contenus), des modes et lieux de transmission, des acteurs en jeu et des raisons qui fondent les choix aux différents niveaux. Cette réflexion doit favoriser l'action professionnelle en développant simultanément des connaissances spécifiques (mais toujours contextualisées) et des capacités d'analyse outillée ».

- L'épreuve écrite n° 2 est une dissertation sur l'enseignement de l'EPS faisant appel à des connaissances relevant des sciences humaines et sociales et, parmi elles, les sciences de l'intervention ; des sciences de la vie et des champs techniques et technologiques propres aux activités physiques, sportives et artistiques ; des champs institutionnels. Cette épreuve a pour objet d'apprécier la capacité du candidat à effectuer des choix et à établir des solutions didactiques face aux exigences des situations d'enseignement. Ces démarches doivent toujours être mises en relation avec des données fournies par les sciences biologiques et humaines. Pour Amade-Escot (2010), cette épreuve a pour but d'apprécier la capacité des candidats à mobiliser les connaissances techniques et professionnelles nécessaires à l'analyse et à la compréhension des contextes d'effectuation du métier d'EPS.

La deuxième partie est réservée aux étudiants admissibles et concerne les épreuves d'admission. Ces épreuves consistent en des prestations physiques et des prestations orales (par exemple pour la session 2012, il s'agit de présenter une leçon de spécialité et une leçon d'EPS d'après un dossier d'établissement). Les modalités de ces épreuves, ainsi que le programme des épreuves écrites, changent régulièrement.

Pour ce qui est du CAPEPS externe, l'impression qui domine est que nous formons des « érudits » aptes à réussir un concours standard qui valide de moins en moins des dispositions utiles dans le métier d'enseignant. Cependant, pour Barrué (2010), « c'est dans cette vision renouvelée du partage de responsabilité entre les processus de formation et de certification que l'on peut escompter une évolution perceptible et attendue de la professionnalisation des enseignants d'EPS ». Cette évolution des concours semble alimenter, après coup, le dénigrement de la théorisation des pratiques. Cependant, afin de confirmer ou d'infirmier cette « impression » et de mieux comprendre, analyser les caractéristiques des programmes officiels qui régissent le concours (le « curriculum formel » selon Perrenoud, 1992), nous utiliserons les outils que nous fournissent les travaux de la sociologie du curriculum.

### **2.1.1.3. La sociologie du curriculum**

La sociologie du curriculum trouve son origine en Grande-Bretagne au début du XX<sup>e</sup> siècle, avant d'être reprise en France par des auteurs tels que Forquin (1989), Isambert-Jamati (1991). Cette science « étudie le mode de sélection et de légitimation des savoirs en en soulignant leur caractère contingent » (Ropé, 2001). Elle permet d'aller au-delà de la description des contenus d'enseignement pour cerner les déterminants socioculturels qui justifient leur choix, de leur transmission, ainsi que les relations qui lient les acteurs concernés (décideurs, enseignants, apprenants, « la noosphère scolaire »). Elle développe également l'idée que, compte tenu du « caractère lacunaire » des programmes officiels, il revient à l'enseignant de reconstruire les contenus d'enseignement en fonction de ses élèves et de ses conditions de travail (Klein & San-José, 1998). Pour Perrenoud (1992), il succède au curriculum formel, dans la pratique réelle de l'enseignant, un « curriculum réel » qui n'est autre que l'interprétation qu'il s'en fait et de la manière dont il transpose les savoirs. Le curriculum formel représente « les contenus prescrits par les autorités (...), qui sont le produit, au fil du temps, de tout un travail de sélection au sein de la culture accumulée, un travail de réorganisations, de changements, de délimitations, d'ébranlements des hiérarchies entre disciplines » (Isambert-Jamati, 1990).

Nous ne pouvons également faire l'économie de ce qu'est la discipline Éducation physique et sportive. En effet, le développement des conduites motrices

des élèves passe essentiellement par la pratique physique. Dès lors, nous constatons une double conséquence : la pratique d'activités corporelles fait appel à plusieurs sciences car de nombreuses dimensions du sujet et données culturelles sont impliquées et, au-delà des problèmes scientifiques, se posent ceux de l'application de la théorie à la pratique. Impossible d'envisager ce problème sans envisager celui des résistances que la pratique oppose à la théorie, d'autant plus que comme les savoirs disciplinaires ne sont pas des savoirs théoriques (c'est-à-dire des savoirs savants qui auraient subi un traitement didactique) mais plutôt des techniques corporelles issues de pratiques sociales différentes (il s'agit ici des APSA), ceci pourrait augmenter leur distance vis-à-vis des pratiques professionnelles. C'est pour cela que la praxéologie motrice, science de l'action motrice, peut pallier à ce déficit car ici, cette science qui prend pour objet l'action motrice permet de dépasser cette dualité savoirs théoriques et savoirs pratiques car ces deux entités se nourrissent l'une de l'autre dans un mouvement permanent. Néanmoins, un détour par l'analyse des prescriptions officielles et la pratique réelle de l'enseignant est nécessaire pour clarifier notre propos.

#### **2.1.1.4. Regards sur le « curriculum formel » et le « curriculum réel »**

L'enseignant est un professionnel de l'enseignement. Enseigner est un métier qui nécessite l'acquisition de savoirs disciplinaires et de compétences pédagogiques, et qui impose une professionnalisation de la formation des maîtres, en particulier grâce à une solide articulation entre théorie et pratique. Dès lors, le travail de l'enseignant peut être la résultante de deux activités. La première se structure autour de textes officiels qui l'obligent à se conformer aux missions qui lui sont confiées (« curriculum formel », Perrenoud, 1992). Nous pouvons mentionner quatre orientations générales que la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 donne à l'enseignant :

1. La transmission d'un savoir qui tient compte de l'évolution du contexte scolaire.
2. La transmission de valeurs républicaines qui respectent les droits de la personne et excluent la discrimination entre sexes, cultures et religions.

3. La transmission des méthodes d'apprentissage qui privilégient l'aide au travail personnel des élèves.
4. Le conseil dans le choix du projet d'orientation. Le travail en équipe, organisé par un projet collectif concernant à la fois la culture scolaire et la société civile, est également de fait.

Nous relevons que deux des quatre orientations (transmission d'un savoir et transmission des méthodes d'apprentissage) sont explicitement poursuivies à travers les épreuves écrites d'admissibilité et les épreuves d'admission orales (nous pouvons évaluer, à travers leurs écrits ou leurs discours, si les étudiants « seront aptes à... »). Cependant, les deux autres sont difficiles à appréhender et à évaluer au cours de la formation en master deuxième année CAPEPS (la préparation des écrits se fait en un an et demi (d'abord en première puis au début de la deuxième année de ce diplôme), les étudiants passant les deux épreuves écrites avant le mois de décembre de cette deuxième année). En effet, les formateurs ont peu de prise sur celles-ci à cause de la dimension subjective et individuelle de l'activité du futur enseignant quand il sera en poste et compte tenu des conditions changeantes dans lesquelles l'enseignement se déroulera. De surcroît, l'enseignant doit répondre aux missions qui lui sont fixées (circulaire du 23/05/1997) dans le cadre du système éducatif, de l'établissement scolaire et au sein de sa classe. Un triptyque accompagne l'autonomie dans les choix pédagogiques de l'enseignant. Ainsi, l'enseignant a pour mission d'instruire le savoir, d'éduquer à des valeurs et de former des citoyens en vue de leur insertion sociale et professionnelle.

Le second type d'activité est celui où l'enseignant doit réaliser ce qui lui est prescrit tout en tenant compte des singularités du contexte dans lequel il est amené à enseigner (« curriculum réel », Perrenoud, 1992). Ainsi s'exprime la stratégie de l'acteur qu'est l'enseignant.

Si le premier type d'activité est largement abordé, notamment à travers la préparation des épreuves orales d'admission (et son évaluation durant le concours) et surtout par la préparation de l'épreuve écrite n° 2 (connaissances institutionnelles : les programmes, les textes officiels...), le second est largement occulté au profit d'un discours institutionnel admis et normé pour réussir le concours. La difficulté à l'appréhender est compréhensible par la nécessité de répondre aux normes, valeurs et modèles qu'il suggère. Elle l'est également par l'organisation qu'elle sous-tend

(travailler au cas par cas avec des formateurs rompus à ce genre d'exercice de type réflexif pour accompagner l'étudiant vers une réflexion sur sa pratique : cela prend du temps, cela nécessite des moyens comme la vidéo, et cela demande une expertise de la part de l'enseignant). Aussi, la construction de la pratique enseignante résulterait du traitement et de l'intégration de ces savoirs, mais aussi de la confrontation des discours concurrents, gestionnaires, syndicalistes, politiques, et pas seulement pédagogiques (Hensler, 1993). C'est un travail d'autoformation et d'autonomisation dont la « pratique réflexive » constitue l'un des aspects que nous pouvons qualifier de recherche et non d'application de règles et de préceptes.

#### **2.1.1.5. Conséquences pédagogiques et didactiques de la formation chez les étudiants en master CAPEPS, à la lumière de la sociologie du curriculum**

La conséquence de cette organisation est que, bien souvent, ces deux années de master CAPEPS sont simplement considérées comme une préparation à un concours : celui-ci est très exigeant et, pour être enseignant d'EPS, il faut d'abord le réussir. L'organisation de la formation et du CAPEPS avec le passage du concours après l'obtention de la licence universitaire, c'est-à-dire avant la réforme de la mastérisation, fait dire au pédagogue La Borderie (2005) que « la préparation au concours se fait généralement en une année. La formation professionnelle initiale dure également un an ». Aujourd'hui, ce n'est plus totalement le cas car depuis ladite réforme, des modules de préparation aux épreuves écrites sont proposés aux étudiants qui s'orientent vers l'enseignement de l'EPS dès la troisième année de la licence, allongeant de fait, la durée de préparation au concours. En outre, les stages dans les établissements sont plus orientés selon une optique professionnelle et non plus seulement de simple observation.

De plus, nous pouvons remarquer, à la suite de la lecture des prescriptions officielles (programme du concours, rapports de jury...) le caractère lacunaire de ces dernières en termes de contenus. En effet, il est seulement évoqué de grandes orientations concernant les épreuves écrites (les grandes thématiques) ou des conseils concernant ce que les jurys attendent pour répondre au cadre du concours. À partir de là, c'est aux enseignants-formateurs de la section universitaire concernée de proposer un programme de formation avec des thématiques plus précises afin que les étudiants

puissent aborder les écrits en ayant toujours des éléments de réponse sous la main pour répondre aux sujets proposés. Cette apparente liberté permise par ce caractère lacunaire des prescriptions pose inévitablement des problèmes quant au rôle que doit tenir cette formation, notamment à travers les contenus proposés dans les cours magistraux, les travaux dirigés ou les pratiques d'APSA, et les modes d'intervention des enseignants.

Doit-elle se satisfaire d'une orientation générale et unique basée sur le concours ou plutôt doit-elle s'orienter vers une formation professionnelle qui intégrerait cette préparation ? Les orientations actuelles semblent indiquer une tendance générale qui tend à préparer prioritairement les étudiants au concours, compte tenu du faible nombre de postes ouverts chaque année (selon les statistiques du MEN : cinq cent soixante postes pour mille huit cent cinquante-deux inscrits pour la session 2011, quatre cents postes pour sept mille six cent inscrits en 2006 pour le CAPEPS externe).

L'autre remarque concerne la formation professionnelle proprement dite des étudiants en master CAPEPS. En effet, rien n'est mentionné concernant un lien entre ce qu'ils réalisent en master CAPEPS et leur futur métier. C'est aux enseignants-formateurs, suivant l'orientation donnée au projet de formation (qui n'est pas toujours explicite) et leurs sensibilités (orientées concours ou formation professionnelle), que revient la lourde tâche et responsabilité d'orienter les étudiants soit vers la performance au concours, soit vers une formation professionnelle qui intégrerait une préparation à ce dernier.

Pour cette deuxième orientation, il est difficile de proposer des contenus concernant les pratiques professionnelles car ces dernières sont uniques et peuvent difficilement faire l'objet d'une généralisation et donc d'une transposition pour être transmises aux différents étudiants. Aussi, en raison de la distance qui demeurera toujours entre un savoir théorique (savoir déclaratif) et une pratique (savoir procédural), le problème de la transposition concerne tout praticien, qu'il s'agisse d'un professeur (praticien de la diffusion) ou d'un chercheur (praticien de la production du discours théorique).

### **2.1.2. Le travail de l'enseignant : résultat de deux activités**

De manière caricaturale, deux conceptions du métier s'affrontent : Perrenoud (2001*b*) les a symbolisées par la marionnette et le marionnettiste. D'un côté, il y a ceux qui considèrent qu'enseigner est un métier d'applications (de méthodes, de pratiques standardisées ; peu d'autonomie et de responsabilisation, dépendance de la « noosphère » scolaire, des inspecteurs et des formateurs, etc.). Et de l'autre, ceux qui estiment que l'enseignant a un métier de haute responsabilité sociale au sein de laquelle sa pratique relève à la fois de théories mais aussi de savoirs d'actions, de valeurs : il ne peut être que concepteur. Nous considérons donc l'enseignant comme un praticien capable de « réaliser en autonomie et en responsabilité des actes intellectuels non routiniers dans la poursuite d'objectifs en situation complexe » (Altet, 1998). L'enseignant est confronté à des problèmes variés pour lesquels il n'a de solutions toutes prêtes, de « recettes ». Cependant, il a les moyens de les identifier, de les résoudre pour construire la solution la plus adaptée. Nous pouvons distinguer trois pôles qui régissent l'acte d'enseigner. Enseigner nécessite à la fois :

- Un travail *a priori* de conceptions.
- Un travail de prise d'informations et d'adaptation directe pendant la leçon.
- Un travail d'analyse *a posteriori* pour réguler et revoir la conception du départ.

C'est pourquoi, nous pouvons dire qu'enseigner est un acte complexe, voire même incertain (Thémines, 2008), qui « se réalise dans des situations d'interactions avec des apprenants différents », caractérisées par l'imprévisibilité dans la gestion des événements, la multiplicité des décisions et la simultanéité des tâches. » (Altet, 1998). Pour Paquay *et coll.* (1998), le métier relève à la fois :

- du « bricoleur » qui prend les décisions le plus souvent non réfléchies, automatisées, fondées sur des représentations, des schèmes d'analyse de situations.
- du « praticien-réfléchi », capable d'autoréguler son action, d'analyse critique de ses pratiques pour la réorganiser, la réajuster, l'adapter.

- de « l'enseignant-chercheur » (même si en STAPS, ce n'est pas aussi limpide) capable de mettre en œuvre une démarche de résolutions de problèmes. Il produit des outils pour l'intervention, en explicite les fondements, évalue ses effets et peut effectuer des recherches dans l'action.

Ainsi l'enseignant puise dans l'*état des savoirs* scientifiques et professionnels certains modèles d'intelligibilité du réel aussi bien que des idées de stratégies d'action. Nul professionnel de haut niveau ne réinvente la roue, il se sert des acquis collectifs, il construit un savoir local à partir des savoirs généraux acquis en formation. Il n'est donc ni solitaire ni autosuffisant, mais il est son propre marionnettiste, il tire ses propres fils. Pour cela, il doit avoir les compétences de la marionnette et du marionnettiste réunis, c'est-à-dire être à la fois le concepteur et l'exécutant, celui qui définit le problème, le pose, et le résout. C'est un modèle assez banal, particulièrement pertinent pour les métiers que Freud et certains psychanalystes après lui ont appelé des « métiers impossibles » (Perrenoud, 2001*b*).

Des métiers où l'on est confronté à l'autre, à soi, à la relation, à la différence, mais aussi à l'impossibilité de bien faire constamment et souvent à l'échec. Des métiers condamnés à une forme de *bricolage*, dans le sens que Lévi-Strauss a théorisé. Le bricoleur est quelqu'un qui n'a jamais exactement les matériaux qu'il faut pour construire quelque chose, contrairement à l'ingénieur, qui a en principe les moyens de développer les machines et les matériaux dont il a besoin pour réaliser son projet. Le bricoleur a un stock d'outils sous la main et il « fait avec », c'est son bonheur et son génie, qui n'est pas celui de l'ingénieur. Sachant qu'en réalité dans les conditions réelles du travail, un ingénieur doit aussi savoir bricoler.

Dans le métier d'enseignant, nous « faisons avec », parce que nul n'a constamment le temps de reconstruire des moyens d'enseignement, des temporalités, une gestion de classe, un esprit de classe, qui conviendraient exactement à ce que nous entendons faire. Il en va de même dans les soins infirmiers ou le travail social, même si les incertitudes, les urgences et les contraintes diffèrent. La compétence consiste donc aussi à tirer le meilleur parti de ce que nous avons sous la main, en temps réel, ce qui oblige souvent à travailler dans l'urgence, l'approximation, l'improvisation. Ces dimensions du travail sont connues et pourtant faiblement honorées dans les plans de formation. Ainsi, alors que tout le monde sait qu'il y a des moments où il faut improviser, donc prendre des risques, on parle peu de

l'improvisation et de l'urgence en formation, donc de l'angoisse, mais aussi de la maîtrise de soi et de l'ingéniosité qui permettent d'y faire face.

#### **2.1.2.1. La classe, lieu de toutes les contradictions**

Comme nous le savons, la classe est un lieu complexe où coexistent plusieurs dimensions en tension. L'enseignant doit y prendre constamment des décisions, mais il n'existe pas de méta-critères lui permettant de le faire, en toute quiétude, au cours de son action, même si nous pouvons croire que l'expérience permet d'avoir accès auxdits critères. Ce que traduirait en réalité l'expert lors qu'il n'arrive pas à expliquer ses interventions. Par exemple, doit-il, à tel moment, enseigner pour tout le groupe ou s'occuper des élèves en retard ? Arrêter son exposé pour gérer un cas d'indiscipline ou faire comme si de rien n'était ? C'est pourquoi, au dogmatisme scientifique, une utilisation prudente des résultats de recherche se défend également.

Les savoirs pédagogiques produits par la recherche, ainsi que les savoirs savants, sont des outils heuristiques pour l'enseignant et ne peuvent faire l'objet d'une application concrète sur le terrain, sans traitement. Le rôle de la recherche en enseignement est ainsi davantage de soutenir la réflexion que de prescrire l'action (Gillet, 1987). Nous voyons bien que cette question de la relation entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques dans la formation des futurs enseignants d'EPS n'est pas si simple de prime abord. Les stratégies adoptées par les enseignants pour résoudre ce problème sont diverses car différents paramètres rendent compte de la complexité de la situation d'enseignement. C'est pourquoi, nous ne pouvons réduire la formation à une simple dichotomie entre des savoirs sur l'action (savoirs théoriques) et des savoirs pour l'action (savoirs pratiques), sachant aussi qu'il est difficile d'assurer le passage et la reconversion du savoir scientifique en savoir professionnel (Vanhulst, 1994 ; Gillet, 1991).

Par conséquent, nous devons situer ces problèmes par rapport aux travaux scientifiques ou techniques qui existent car cela est indispensable, mais seule l'expérience du contexte permet l'utilisation pertinente et efficace desdits savoirs. Cela se passe comme dans un *randori*, qui est un combat « ouvert » où le but est de permettre l'expression de ses potentialités sans craindre la chute (à la différence du *shiai*, qui représente le combat en compétition et dont le but est de faire chuter l'adversaire), mais qui se traduit également avec le préfixe « ran » comme « mettre

de l'ordre dans le désordre ». Ceci traduit bien l'idée d'une connaissance des principes d'efficacité technico-tactique, au service d'un meilleur rendement lors des combats. Ceci passe inévitablement par l'enchaînement des randoris avec divers partenaires pour s'adapter à toutes les situations pouvant être rencontrées lors des compétitions.

### **2.1.2.2. Le Sport et l'EPS aujourd'hui : réalités et confusions**

Avant d'aller plus loin dans l'analyse du travail enseignant, il est nécessaire de clarifier ce que nous entendons par le terme « sport ». Aujourd'hui, il est bien difficile de définir cette notion. Elle est d'autant plus complexe, plurivoque et polysémique par nature qu'elle est aussi le reflet du fonctionnement social et culturel dans lequel elle est appréhendée. En outre, ses définitions successives portent la marque d'une influence historique. Pour Defrance (2006), « aucune définition savante ne s'est clairement imposée, et les normes du sport varient sensiblement d'un pays à l'autre, si bien qu'on ne dispose pas d'une définition internationalement reconnue comme pertinente », ce qui fait dire à Bromberger (1995), que définir le sport semble relever d'un pari intenable, tant les pratiques sont bigarrées et les frontières incertaines. Les enquêteurs de l'INSEP (Irlinger *et coll.*, 1987), dans leur recensement, adoptèrent ce que les ethnologues appellent le point de vue *emic*, celui des usagers, et posèrent que « le sport est ce que font les gens quand ils pensent qu'ils font du sport », (Piaget définissait le jeu sur le même mode ; c'est, disait-il, « ce que fait l'enfant quand il dit qu'il joue »). Les chercheurs de l'INSEE et du ministère de la Culture privilégiaient, eux, le point de vue *etic*, celui de l'observateur élaborant sa propre grille d'analyse ; ils renaient une gamme d'activités corporelles compétitives, à l'exclusion, notamment, des pratiques de pure hygiène, entretien ou agrément.

Cependant, pour tenir compte des différences avec les jeux de l'Antiquité ou de l'Ancien Régime, nous pouvons relever la définition suivante du sport qui tient compte des traits distinctifs des activités physiques qui se sont développées en Europe au cours du XX<sup>e</sup> siècle : « le sport est une activité compétitive institutionnalisée, reposant sur un engagement physique où la mise en œuvre de compétences physiques spécifiques. L'institutionnalisation suppose l'existence de règles standardisées observées par tous les pratiquants et dont l'application est

contrôlée par un corps spécialisé qui délivre des titres » (Coakley, 2001). De manière stricte, le sport ne devrait donc désigner que la pratique physique exercée au sein d'un club, lui-même adhérent à une fédération. Durant quelques décennies, la réalité de la pratique correspondait à cette définition.

En 2003, le Ministère des Sports travaillait à la définition du mot « sport » (Machard, 2003). Cette définition s'orientait vers une formulation qui indiquerait que, pour être considérée comme « sport », une activité doit être une activité physique, pratiquée dans le respect de règles préétablies, avec une amélioration de la performance, une progression, un classement. Nous pouvons également retenir que la pratique sportive est une activité physique entraînant un effort musculaire intensif, codifiée par des règles établies. En outre, le plus souvent, à la différence des activités physiques, le sport est une activité gestuelle spécifique, très spécialisée, voire extrêmement spécialisée.

En outre, pour Parlebas (1981, p. 355), le sport est « l'ensemble des situations motrices codifiées sous forme de compétition et institutionnalisées ». Malgré le dénominateur commun qu'est l'action motrice qui s'exerce dans toutes situations motrices qui est « l'ensemble de données objectives et subjectives caractérisant l'action motrice d'une ou plusieurs personnes qui, dans un milieu physique donné, accomplissent une tâche motrice » ou sociomotrice « situation motrice mettant en jeu une interaction motrice essentielle (ou communication praxique) » (Parlebas, 1981), il n'en reste pas moins vrai que celle-ci recouvre différentes réalités. En effet, le sport, véritable vitrine des activités physiques, n'est pourtant qu'un maillon de la chaîne des pratiques physiques. Des activités formelles aux activités informelles, une multitude de pratiques couvre le champ de la motricité ludique allant des quasi-jeux au sport de haute compétition, en passant par les jeux hors-institution et les quasi-sports (Dugas, 2007). Cette motricité ludique est investie par différents acteurs qui en font un usage différent à travers des types de pratique d'ordre hédoniste, hygiéniste ou volontariste selon les effets recherchés (Perrin, 1993). Dugas (2007) spécifie quatre critères pertinents permettant de distinguer les différentes formes sociales de pratiques physiques, dans la sphère des pratiques physiques ludiques. Le premier trait est « la présence plus ou moins marquée d'un *système de règles* lors de l'accomplissement physique (par exemple les règles du jeu), le deuxième trait correspond à la présence plus ou moins importante d'un *cadre compétitif* (affrontement moteur), et enfin le troisième trait est la présence plus ou moins avérée

de l'*Institution* (fédérations sportives). À ces trois critères, il faut ajouter le trait « *situation motrice* » qui est commun à toutes les pratiques ludomotrices (Dugas, 2007).

À partir de cette clarification, il est nécessaire de comprendre ce qui s'enseigne aujourd'hui en EPS. Ainsi, à travers l'acquisition de connaissances, de capacités et d'attitudes en vue de construire trois compétences méthodologiques et sociales et cinq compétences propres à un groupe d'activités au lycée (quatre au collège), l'EPS vise à former un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué. L'EPS vise l'atteinte de trois objectifs que sont le développement et la mobilisation des ressources individuelles favorisant l'enrichissement de la motricité, l'éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale et l'accès au patrimoine de la culture physique et sportive (programme EPS collège, BOEN spécial n° 6, 28/08/2008). En ce qui concerne le deuxième objectif, celui-ci date d'une vingtaine d'années et a été proposé par Pineau (1991), alors Inspecteur général et doyen du groupe EPS lorsqu'il tentât de renforcer la spécificité de l'EPS et de son action éducative au sein de l'École et d'augmenter la lisibilité politique de la discipline à travers une meilleure reconnaissance institutionnelle et une volonté de différencier l'EPS du sport.

Ces dernières sont regroupées au sein d'une liste de trente APSA au lycée (vingt-six au collège) avec la création d'une liste d'APSA complémentaire par académie en fonction des particularités régionales (activités nautiques près du littoral, ski dans les régions concernées) et des activités qui peuvent être spécifiques à un établissement si l'équipe pédagogique EPS en démontre la pertinence en fonction du contexte local d'enseignement. De plus, les élèves doivent atteindre des niveaux de compétences attendues (un et deux au collège ; trois, quatre et cinq au lycée dans un certain nombre d'APSA).

Cependant, « le référentiel de base, la classification des activités proposées par les Instructions Officielles de 2008, est d'une désolante faiblesse » (Parlebas, 2010). D'ailleurs, Barrué (2010) indique que « ce cadre doit être apprécié à sa juste mesure », c'est-à-dire « non comme une avancée théorique d'une conception de l'EPS scientifiquement fondée, mais comme une étape d'harmonisation disciplinaire favorable à sa cohérence interne et à sa lisibilité externe ». Les critères de classification ayant servi à construire cette liste d'APSA recouvrant les cinq compétences propres ne sont pas mentionnés alors que plusieurs auteurs montrent,

comme Parlebas et Dugas (1998), qu'il existe un transfert dans les deux sens entre jeux traditionnels et sports collectifs alors qu'entre les pratiques psychomotrices d'athlétisme, sport dit « de base » et les activités sociomotrices de sports collectifs aucun transfert n'est enregistré et même que celui-ci peut être négatif. D'autres auteurs, comme Bordes *et coll.* (2007), montrent un rapprochement entre les conduites motrices de la gymnastique et de la natation alors que dans les programmes officiels de l'EPS, ces activités sont dans des groupes d'activités différents afin de les enseigner systématiquement de concert. Cela « relève sans doute plus de l'incantation que de l'éducation » comme le disent ces auteurs.

De plus, les « activités de référence » ne sont pas enseignées en tant que telles, elles subissent un traitement didactique qui en fait plutôt des situations de pratiques scolaires. Ce que montre Dugas (2007) lorsqu'il dit que, au sein du milieu scolaire, il existe un « *ensemble des situations motrices codifiées par les enseignants selon des normes éducatives et à des fins pédagogiques* » (Dugas, 2004, p. 14). En d'autres termes, les enseignants transforment les règles (liées à l'espace, au temps, aux joueurs ou au matériel) institutionnelles ou non institutionnelles pour atteindre les objectifs visés (Dugas, 2007). C'est pourquoi, la réalité des pratiques scolaires en Éducation physique et sportive (EPS) met en lumière l'existence de ces jeux didactiques. Ces derniers puisent généralement leur logique interne dans les autres catégories d'activités physiques et notamment dans le sport. De fait, nous assistons plus dans les cours d'EPS à une initiation sportive plus qu'à une véritable Éducation physique et sportive proprement dite, du fait de la prédominance de cette tendance « culturaliste » au sein de la profession. En outre, pour Dugas (2004), les résultats de différentes recherches, menées sur le terrain de l'EPS, indiquent qu'il existerait trois types de logiques dans lesquelles s'insère le choix des pratiques physiques à l'école : une logique institutionnelle (la référence au sport) ; une logique de légitimation ou de prestige ; enfin, une logique pragmatique qui tient compte des contraintes environnementales et pédagogiques des enseignants. De plus, en ce qui concerne le secteur social sur lequel peut s'appuyer l'enseignant d'EPS, Lafont et Bouthier (2004) affirment qu'il « est possible de constater que les pratiques sociales des APSA peuvent servir de référence aux activités scolaires en EPS à plusieurs titres ». En effet, des savoirs et des connaissances sont à acquérir, des problèmes sont à résoudre, des rôles sociaux sont à tenir (arbitre, observateur, etc.), des compétences sont à construire et des attitudes sont à développer. Lors de la transposition didactique,

l'enseignant d'EPS s'appuie en priorité sur des pratiques sociales de référence en utilisant certaines de leurs composantes, mais peut également chercher à transposer des savoirs utiles pour son enseignement, sans oublier que l'EPS n'a pas le monopole de l'éducation car la dimension éducative du sport est antérieure à celle affichée en EPS.

Cette situation est en mesure de créer des problèmes car dans de nombreuses programmations, du fait des conditions matérielles et humaines dans certains établissements scolaires, l'organisation de l'EPS ne correspond pas aux directives programmatiques. Par exemple, des activités comme *l'ultimate* font leur apparition au sein des leçons d'EPS car elles répondent aux aspirations des élèves. De fait, la discipline a toujours pris en compte les pratiques sportives qui existent en dehors du cadre scolaire pour les intégrer dans son enseignement. L'exemple des pratiques relatives à la santé comme *le step* qui s'enseigne désormais en EPS et dans le cadre de l'association sportive de l'établissement témoigne de cet état de fait. Cette activité est regroupée au sein de la compétence propre n° 5, qui s'intitule : « réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi », et s'intègre « naturellement » dans les programmes car la prise en compte des activités en vogue à un moment donné et dans un espace donné a toujours été d'actualité depuis les Instructions Officielles de 1967.

L'intégration dans les programmes EPS et dans le cadre de l'UNSS des activités d'entretien du corps (comme le *step*) qui occupent une place importante dans la société, ne s'est pas faite sans divergences, débats et résistances. Cette question ravive les débats relatifs aux choix des contenus d'enseignement (l'objet) et illustre le malaise identitaire qui touche les enseignants d'EPS et pose le problème du « curriculum caché », c'est-à-dire des normes de comportement et des valeurs morales transmises par l'enseignement de ces activités. Finalement, conjuguer tradition et modernité (Forquin, 1989), n'est pas chose facile, en témoigne l'entrée de Hendrix dans le programme de l'épreuve de musique du baccalauréat en 2008. Dès lors, en EPS, se posent les mêmes problématiques, à savoir : « quelles pratiques d'entretien faut-il privilégier ? » (Travailot & Moralès, 2011) pour permettre l'émancipation de chaque élève et donner une réalité au futur citoyen, cultivé, lucide autonome, culturellement et corporellement éduqué dans une société en perpétuel renouvellement.

À ce titre, Dugas (2004), propose une tendance des activités physiques d'aujourd'hui et les prémices de celles de demain. Pour cet auteur, les pratiques s'orienteraient vers celles de loisir plus que de compétition où la recherche du lien social, du vertige, de l'hédonisme, ou encore de la santé physique ou morale en seraient les moteurs. Ainsi, le pratiquant-type du XXI<sup>e</sup> siècle devient ainsi un acteur mais aussi auteur de sa pratique qui accomplit ses activités physiques ludiques de préférence avec certaines contraintes, mais pas forcément normatives, et surtout en contrôlant la fréquence, le lieu et la forme jouée des affrontements envers autrui ou contre la nature. Il pointe la prédominance d'activités de plus en plus autocontrôlées qui laissent l'initiative aux pratiquants et dans lesquelles les institutions sportives ne sont plus totalement ou pas du tout maître du jeu. De fait, sont privilégiées les structures sportives (les quasi-sports) qui permettent de s'adonner à des activités en laissant à la marge la compétition formelle et régulière. Mais le plaisir d'agir en dehors de tout lieu balisé est tout aussi sollicité comme dans les activités libres (quasi-jeux) en milieu naturel ou urbain. Nul doute que de cette orientation sportive dans le champ social, l'EPS, à travers ses acteurs, saura en faire sienne que ce soit au sein de cycles ou dans le cadre de l'association sportive scolaire.

### **2.1.2.3. Les éléments caractéristiques de cette complexité**

Nous pouvons distinguer différents facteurs influant sur les difficultés du métier d'enseignant, et notamment de celui d'EPS : des facteurs externes à la discipline, des facteurs propres à la discipline et des facteurs internes aux pratiques elles-mêmes.

Tableau n° 1. Les facteurs générant la complexité du métier d'enseignant.

Les facteurs externes à la discipline	Dans cette catégorie, nous pouvons citer : l'évolution du système éducatif et de la société, la consommation des pratiques sportives dans un but hygiéniste, hédoniste ou volontariste, la forte différenciation des pratiques corporelles en fonction des groupes sociaux, l'importante revendication d'individualisation de ces pratiques, la relativisation des sports par le phénomène même de leur marchandisation, la publicité faite à la violence et au dopage ou
---------------------------------------	---

	<p>encore la rationalisation de la notion de santé dans les politiques publiques.</p>
<p>Les facteurs propres à la discipline</p>	<p>Une complexité accrue de l'enseignement de la discipline peut être due à son évolution au sein de l'Institution scolaire.</p> <p>Dans les années soixante-dix (IO 1967), les sports (compétitifs) étaient enseignés dans une visée éducative (apprentissage par étapes, recherche d'un volume de pratique et d'un investissement à partir des valeurs d'engagement et de travail ; présence forte de l'enseignant). Mais, depuis les années quatre-vingts, l'enseignant prend davantage en compte l'hétérogénéité de ses élèves, une surenchère axiologique se produit actuellement dans un contexte de surenchère éducative. Les finalités de l'EPS ont été diversifiées et multipliées (par exemple avec « l'éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et social » qui passe du troisième objectif au deuxième).</p> <p>Au collège, l'EPS se définit par une finalité, trois objectifs généraux, deux ensembles de compétences (propres et méthodologiques et sociales) à développer par l'intermédiaire d'un ensemble d'activités : les parcours d'élèves peuvent traverser ainsi entre dix et vingt APSA. À quoi les enseignants, les élèves ou les parents peuvent-ils repérer les acquis et donc les résultats de l'enseignement de l'EPS face à une telle diversité (ou diversification) ?</p>
<p>Les facteurs internes aux pratiques elles-mêmes</p>	<p>L'EPS est à l'articulation ou à l'interface du corps (au sens moniste du terme, dans toute sa globalité et sa complexité), du sport et de l'éducation. Elle doit articuler les divers axes de ces trois champs et permettre à chaque élève de s'investir, de progresser et de prendre plaisir à pratiquer chaque APS.</p>

Cette variété de paradigmes comporte toutefois un intérêt : faire des efforts d'intelligibilité dans l'articulation théorie-pratique qui se révèle être un atout pour les enseignants. Aujourd'hui, nous considérons qu'il s'agit, en effet, d'un enjeu décisif pour l'EPS de construire une référence plus partagée des pratiques et des savoirs

professionnels efficaces. Il est temps de capitaliser les acquis pour faire la preuve de l'EPS par les faits. Cinq facteurs montrent également la complexité pour l'organisation des conditions de travail : la logistique, le fonctionnement du groupe-classe, le degré d'hétérogénéité, le rapport espace / effectifs et le degré d'expertise didactique déclaré par l'enseignant dans l'APSA considérée. Ces aspects sont-ils traités en formation ? Les éléments théoriques peuvent-ils servir ? Sont-ils pertinents face à un contexte changeant ? Ces éléments contextuels sont interprétés par l'enseignant qui se donne des buts et par les élèves qui le traduisent en climat d'implication. Les formateurs centrent souvent les étudiants sur des tâches importantes et urgentes certes, mais sans présenter forcément l'ensemble du système, des questions à traiter, la nature réelle des problèmes à résoudre. La question est : que faut-il dévoiler pour pouvoir agir ?

Nous pensons que de nombreux éléments s'acquièrent avec l'expérience. Cependant, nous pouvons également énormément progresser en cherchant à comprendre l'activité de l'enseignant. Si les connaissances de l'enseignant (sur les contenus, les élèves, les programmes ou les méthodes) ne sont vraiment activées qu'en confrontation à la pratique, celles-ci ne peuvent être un sous-produit de la théorie. L'activité adaptative des enseignants est créatrice de savoirs et savoir-faire. Les praticiens ne rejettent pas pour autant les savoirs scientifiques ou didactiques, mais ils les incorporent à leurs pratiques, ils les ajustent au métier (Tardif *et coll.*, 1991).

Fabre (1997) propose, à ce sujet, de mettre à jour des éléments qui, tout en étant manipulés dans les pratiques, restent implicites, noyés dans l'acte même d'adaptation à la complexité de l'action située dans son contexte singulier, et qui pourtant l'organisent fortement. Cela nécessite de qualifier et de mettre en relation le contexte, les gestes professionnels mobilisés en situation et les résultats. Il considère que trop de normes « externes » implicites sont présentes et utilisées dans la formation. Par exemple, il cite la volonté, dans les formations, de se conformer à un modèle « cognitif », où faire parler, verbaliser est prépondérant parce que « l'on s'imagine que c'est ainsi que l'on fait apprendre des compétences méthodologiques aux élèves alors que si c'est sans rapport direct avec des informations traitées dans l'action elle-même, c'est inutile ». Fabre (1997) juge nécessaire et indispensable un centrage sur des normes internes. Les normes pourraient constituer un support empirique aux programmes et peut-être ainsi leur donner une fonction organisatrice

des pratiques les plus légitimes. Au-delà de ces normes, l'enseignant, de par sa personne, agit parfois en fonction des bénéfices qu'il peut en tirer malgré un programme déjà établi. Le formateur agit en fonction de ses qualités et de ses aptitudes à traiter un sujet, d'où une certaine autonomie qui peut ressortir vis-à-vis des programmes, des textes officiels, et du projet préalablement établi. Cela pourrait se vérifier en utilisant le cadre de référence que représente la sociologie de l'action.

### **2.1.3. La sociologie de l'action**

Pratiquer une sociologie de l'action revient à essayer d'expliquer les faits sociologiques en tant qu'actions produites par des individus en réponse à une situation donnée. C'est-à-dire concentrer l'intérêt de la recherche sur les *décisions* individuelles des acteurs, à la suite d'auteurs comme Weber et Simmel, et non sur l'action hypothétique de facteurs généraux. Pour Collinet (2006), la sociologie de l'action est un domaine fort étendu dont le principe est de placer les acteurs au centre de l'analyse des phénomènes sociaux. Dans ce vaste ensemble, deux branches assez récentes envisagent l'action d'un point de vue pratique : la sociologie cognitive et la sociologie pragmatique. C'est à la dimension sociale, incarnée et praxique des processus cognitifs, que s'intéresse la sociologie cognitive. L'ouvrage dirigé par Bouvier et Pharo (1998) présente la richesse des analyses dans ce domaine. Les travaux s'intéressent à la dimension relationnelle, organisationnelle dans le traitement cognitif (Cicourel, 1994), matérielle (Conein & Jacopin, 1993 ; Theureau, 1992) dans les situations dans lesquelles se déroule l'action. L'intérêt de l'observation se déplace vers l'usage de règles, à travers les processus langagiers et cognitifs, et vers les formes de savoirs tacites que les agents mettent en œuvre implicitement. Dans ces travaux, l'ordre social est un ordre symbolique localement produit et perpétuellement négocié. Le monde du travail s'est particulièrement prêté à ce genre de travaux, que ce soit le monde scientifique, le monde médical ou de l'enseignement, et l'attention se porte souvent sur les savoirs professionnels dans leur contingence pratique. De son côté, la sociologie pragmatique s'intéresse aux capacités de jugement et d'action des individus. Elle se distingue de la démarche précédente en refusant une focalisation restrictive sur les conditions immédiates de l'action concrète pour partir d'elle et remonter à ses fondements. Ainsi, la sociologie de l'action doit remplir deux conditions, à savoir ne pas recourir à une explication de

type historiciste et produire une explication compréhensible des décisions individuelles qui sont à l'origine des phénomènes étudiés, grâce à des modèles analogues à ceux de l'économie ; dans ces modèles, l'acteur choisit une solution parce qu'il sait ou croit savoir que c'est son intérêt (Boudon, 1992). La prise en compte de choix individuels n'aboutit pas pour autant à une collection désordonnée de phénomènes dont on ne pourrait proposer de fil directeur. Les individus ne font pas n'importe quoi parce qu'ils agissent au sein d'un *système* constitué par l'état de la société dans laquelle ils se trouvent, système qui limite le nombre des possibilités qui leur sont offertes. Ici, nous pouvons mentionner comme facteurs limitant : le concours, les programmes, les projets de formation ou les demandes des étudiants. Les individus (ici, les formateurs), ont tendance à choisir de préférence telle ou telle solution que l'on voit apparaître sous forme de données statistiques au niveau de l'ensemble du système.

La sociologie de l'action vise donc à déterminer comment une accumulation de réactions individuelles à une situation générale produit un phénomène général. La sociologie de l'action prétend expliquer des phénomènes macrosociologiques à partir de données microsociales. De ce fait, le formateur est un acteur car il est dans un système d'interaction et qu'à ce titre, il devient un élément permettant la réorganisation de ce système qu'est celui de la formation universitaire des futurs enseignants d'EPS dans le cadre du master CAPEPS. Il est donc nécessaire de concevoir l'acteur par rapport à des systèmes d'interaction, si nous voulons comprendre sa rationalité et les effets qui peuvent s'en suivre. L'acteur est à la fois celui par qui l'inattendu se produit et celui par qui le même et le semblable se reproduisent. Ainsi, il peut être à la fois agent et acteur dans un même système d'interaction mais à des moments différents ou en fonction des situations. C'est le cas des formateurs qui interviennent soit dans les cours théoriques (dans les cours magistraux ou les travaux dirigés), soit dans les cours de pratiques physiques et sportives, à différents moments de la préparation.

### **2.1.3.1. Le formateur, un acteur particulier au sein d'un système ?**

Le projet de formation et la programmation préalable permettent-ils réellement à tous les acteurs en présence de les respecter, aussi pertinents soient-ils ? Rien n'est moins sûr. En effet, il est sans doute aventureux de dire que le formateur

n'est qu'un exécutant des consignes données car l'enseignement est un « métier de l'humain » (Cifali, 1991). Les relations avec son environnement humain et matériel agissent en interaction avec ses conduites et de ce fait, les réorganisent, c'est « l'action située » (Durand, 1998). C'est ce qui fait dire à Boudon (1979) que « chacun des acteurs, selon sa personnalité, ses attitudes à l'égard du risque, ses ambitions, son information sur les données de la situation (variables qui dépendent sans doute pour une part du milieu social et de l'histoire social de l'acteur) s'efforce de prendre la décision la plus convenable au vu de ses intérêts, tels qu'il les conçoit. Aucune programmation préalable ne lui dicte ses comportements » (Boudon, 1979, p. 31). Ce sont donc les variables contextuelles ou situationnelles qui sont, *in fine*, explicatives du comportement.

C'est pourquoi nous pouvons penser que la rationalité de l'acteur est aussi une rationalité « d'anticipation opportuniste » et qu'en conséquence, le coût des dérèglements engendrés par la logique de situation peut être prévu et évité par les acteurs en position d'autorité. L'autonomie de l'acteur est ainsi irréductible. Elle ne signifie pas, pour autant, que l'acteur est libre de toute détermination car l'autonomie est une conséquence de la rationalité même de l'acteur qui la fonde. Cette rationalité vient de l'expérience des formateurs dans la préparation (jugement de ce qui doit être fait à un moment donné en fonction des attentes des étudiants, de l'urgence du concours, de leur expérience en tant que formateur ou jury). De fait, l'autonomie réside dans la synthèse particulière que l'acteur réalise entre les opportunités, les orientations comportementales en valeur, ses capacités et les déterminations locales ou séquentielles (Giraud & Smoreda, 1992).

Une étude de Briot (1999) va dans ce sens. Elle montre, en s'appuyant sur la sociologie du curriculum et de l'action, que les stratégies des acteurs s'expriment s'il apparaît des lacunes au niveau curriculaire. Cette étude a pour but d'analyser quelles sont les stratégies préférentielles adoptées par les enseignants d'EPS quand ils choisissent leurs contenus d'enseignement. L'hypothèse est que les enseignants sélectionnent, dans les contenus prescrits nationalement (niveau macro-structurel), ceux qui sont compatibles avec les réalités locales et confèrent une certaine légitimité aux productions curriculaires locales (niveau méso-structurel). La comparaison de deux collèges, au contexte local très semblable, a permis de valider l'hypothèse *a fortiori* et ce, pour ce qui concerne l'activité natation (pour des raisons de faisabilité). Les résultats de ce classement permettent de conclure à des stratégies adaptatives et

interprétatives par rapport aux prescriptions nationales et mettent en évidence l'importance des justifications d'origine méso-structurelle chez les enseignants d'EPS.

Ainsi, nous pouvons remarquer que l'enseignant n'est pas neutre et qu'il a des intérêts personnels plus ou moins avouables qu'il tente d'atteindre par ses interventions. Dès lors, son expérience et son vécu influencent ses choix en fonction des objectifs qu'il se donne à atteindre. Cette dimension expérientielle et adaptative par rapport aux contextes auxquels il est confronté se retrouve chez l'étudiant et chez les formateurs également. En outre, « l'origine » professionnelle du formateur peut être un élément qui ajoute à la difficulté dans le cadre de la formation et notamment dans les relations qu'il entretient avec ses collègues. En effet, dans le processus de formation actuelle, en France et dans la plupart des pays où la formation initiale est structurée de manière équivalente, les formateurs d'enseignants sont soit des universitaires, soit des enseignants issus du terrain (Terral et Collinet (2005) parlent à ce propos « d'académiciens » et de « professionnalisants ») assurant un plein temps ou un mi-temps en centre de formation ; ils sont appuyés dans les établissements d'enseignement par des maîtres de stage ou tuteurs. Ainsi, le passage alternatif du savoir de la pratique au savoir pour la pratique, de la posture de praticien à la posture de chercheur, demandé aux enseignants stagiaires, ne peut se faire sans l'interface du formateur, lui aussi praticien et chercheur, à la fois impliqué dans la recherche et ayant un regard sur la recherche (Altet, 2009). Ce qui n'est pas toujours réalisé du fait de la formation des formateurs (pour ceux issus du terrain notamment).

Pour Sensevy (2009), l'universitarisation a induit une division sociale du travail entre le maître formateur et l'enseignant-chercheur. Il y voit une hiérarchisation implicite accolée à une opposition conceptuelle entre l'accompagnement du geste professionnel (éléments pédagogiques de la vie de classe) et une logique de contenus didactiques pour l'enseignement. Cette opposition empêcherait toute « irrigation mutuelle » entre ces acteurs (Sensevy, 2009). Baillat, quant à lui, fait l'hypothèse que puisse se réaliser un travail d'ingénierie, d'articulation entre professeurs en centre de formation, maîtres formateurs, maîtres de stages, directeurs d'école, chefs d'établissements, inspecteurs, etc. (Baillat, 2009). Plus pragmatique encore, Bourdoncle note deux options possibles quant à l'avenir du corps des formateurs d'enseignants : on garde les personnels susceptibles d'être « universitaires » (*i.e.* ayant une thèse), c'est le cas au Québec ; ou on garde tous les

enseignants, en attendant que les non-universitaires partent en retraite (Bourdoncle, 2009).

Dans plusieurs enquêtes menées auprès de futurs enseignants, les formateurs sont accusés de s'être éloignés du terrain, ce qui altère leur légitimité. Pour reprendre les propos des stagiaires agrégés (enquête 2007), les formateurs sont incompetents, manquent d'expérience (66 % des opinions exprimées), mais sont cependant bienveillants et à l'écoute (86 %). Les stagiaires « *sont très critiques envers le cours magistral, la restitution de connaissances et toutes les autres méthodes d'enseignement dont la réussite de nos sociétaires manifeste toujours l'efficacité et la vertu* » (Lochmann, 2007). Ainsi, les formateurs doivent, comme le proposait le rapport Kaspi, être à la fois « *au cœur des réalités d'enseignement car ils doivent donner des recettes* » et « *réfléchir sur la pratique tout en traitant des aspects théoriques* » (Kaspi, 1993).

#### **2.1.3.2. L'expertise, l'expérimentation, la pratique réfléchie : quels éclairages ?**

Martinez-Cotin (1993) exprime l'expertise de l'enseignant autant autour d'une compétence à dire qu'une compétence pour agir, où l'originalité et l'intuition sont deux marques qui le caractérisent. Ainsi, dire ou mettre en mot sa propre pratique permet de cerner les contraintes réelles de la situation d'enseignement et de faire émerger de nouvelles connaissances sur la pratique. Les formateurs ne peuvent agir dessus. Pourtant, ces deux dimensions d'originalité et d'intuition sont des capacités amenant à l'expertise, car elles participent de la construction de savoirs pratiques en actes. C'est ainsi, par l'action, que le savoir se constitue (il serait sans doute plus approprié de dire que c'est par l'activité adaptative de l'homme à ses semblables et à la culture que le savoir se construit). La mise en relation entre les propositions d'enseignement et la réalité des situations vécues conduit l'enseignant à évaluer sa pratique et en conséquence à enrichir son savoir professionnel. L'expertise professionnelle dote, en effet, l'enseignant d'un savoir d'action complexe et, du fait de sa complexité, difficilement exprimable hors des pratiques professionnelles : il n'y a pas d'action sans théorie mais la théorie de la pratique est inscrite dans l'action. Cette théorie de l'action est d'une autre nature que la théorie scientifique. C'est une théorie personnelle de l'acteur qui articule en permanence conceptualisation de

l'action et action réflexive sur la pratique. Comprendre les savoirs professionnels c'est donc mettre en relation l'action, les pratiques, l'expérience, la théorie et la verbalisation.

En outre, « l'expérience réfléchie » peut conduire à une certaine forme d'expertise, dans le sens où le praticien se donne les moyens pour comprendre les effets de ses actions face aux élèves, et donc pour planifier une organisation, un mode de fonctionnement plus efficace face à ces derniers. C'est par l'action que le savoir se construit, certes, mais l'un et l'autre ne peuvent se développer sans les représentations que l'homme développe sur l'action à réaliser ou déjà effectuée. C'est ainsi que l'essentiel du savoir des enseignants naît de la confrontation entre les connaissances (le cadre conceptuel) et l'expérience vécue. La détermination des facteurs influençant ces savoirs n'est guère aisée tant les influences sont multiples et distribuées de manière variable selon les individus. Citons par exemple les habitus familiaux.

Bourdieu (1970), à travers l'analyse sociologique des mécanismes de reproduction des hiérarchies sociales, a mis en évidence le rôle des influences familiales dans la détermination des modes d'approche de la culture et des savoirs. Les enseignants d'EPS établissent un rapport personnel aux connaissances qui modèlent leur approche de pratique professionnelle. Leurs expériences sportives interviennent pour une grande part dans la détermination des aspects qu'ils valorisent. À l'Université, il faut faire des cours sur les situations-problèmes, alors que les étudiants n'ont aucune pratique enseignante. L'une des solutions pour concrétiser les dimensions du savoir est de partir de leur expérience d'élève et d'étudiant, tout en sachant que celle-ci est à la fois un outil et un obstacle pour progresser. Leur expérience peut être rejetée ou valorisée. Dans les deux cas, elle induit des schémas de ce que c'est qu'apprendre et enseigner sur lesquels les formateurs peuvent travailler. C'est leur pratique d'élève ou d'étudiant qui leur permet d'aborder les aspects professionnels et qui doit être interrogée. Les étudiants ont acquis, dans leur scolarité, des schémas de pensée qu'il faut interroger par une psychanalyse de la connaissance. En outre, il ne faut pas oublier pas que l'EPS en termes de formation professionnalisante possède encore une avance incontestable sur les autres disciplines. La mise en stage intervient le plus souvent dès la deuxième année de licence, ce qui est un plus indéniable.

La formation initiale est également l'un de ces facteurs, et sans doute le

majeur. Les études consacrées aux enseignements le confirment. L'étudiant prend conscience de la complexité de sa future fonction en intégrant des connaissances et en les mettant en relation avec la pratique professionnelle. Il découvre que l'acte d'enseigner dépasse de loin l'image qu'il s'est forgée du métier à partir de sa pratique d'élève. Ce passage est, pour certains étudiants, délicat et entraîne parfois des angoisses, voire même des refus d'être confronté à cette tâche. Dans la continuité de cette formation initiale, la formation continue est une exigence dans une société où le développement des connaissances est incessant. La formation professionnelle continue (FPC) doit permettre à l'enseignant de confronter sa pratique professionnelle à celle des autres, d'envisager des apports de connaissances nouveaux en rapport avec son activité d'enseignant.

La FPC est un lieu exceptionnel de réflexions, d'échanges, de guidage et de structuration sans cesse plus grande de l'expertise professionnelle. Elle aborde les questions sur un autre mode. Ce sont les questions de la pratique qui deviennent centrales. Le modèle scolaire fait place au modèle professionnel. À ces deux types de formation s'ajoutent des pratiques informelles (comme l'auto-formation) qui jouent également un rôle essentiel, mais moins visible. Les discussions et débats dans les salles de Professeurs, les échanges lors des rencontres entre pairs stimulent la pratique professionnelle et offrent des solutions aux problèmes d'enseignement quotidiennement rencontrés. Ces lieux de rencontre n'ont pas pour mission d'ouvrir des débats professionnels. Ils le deviennent cependant car ce sont des lieux de libre parole où la complicité de participants autorise à la discussion sans contrainte ni réserve. De véritables questions d'enseignement y sont abordées. Elles le sont cependant sur un mode informel, où savoir-faire et recettes s'échangent. Ce mode de résolution de questions professionnelles est majeur dans notre milieu.

## **Chapitre 2**

### **La relation théorie-pratique dans la formation des enseignants**

---

#### **2.2. Particularités de la relation théorie-pratique dans la formation des enseignants**

##### **2.2.1. La relation entre savoirs théoriques / savoirs pratiques dans la formation des enseignants, au regard des sciences de l'éducation ou la confusion entre un « objet » et un « sujet » en STAPS**

L'un des enjeux de la formation dans les APSA (ou formation professionnelle) est de concevoir différemment les rapports théorie-pratique et de permettre aux enseignants de comprendre le fondement des savoirs transmis par l'élucidation des cadres théoriques utilisés par les formateurs, ou de développer des théories partageant avec l'EPS un même objet. During (1989) indique que l'approche scientifique des activités physiques relève d'un encyclopédisme insurmontable. « Au foisonnement des savoirs s'ajoute celui des modèles qui les organisent : chaque science construit l'activité motrice selon les exigences du point de vue qui la caractérise, et de la logique qui la détermine. En conséquence, les cursus de formation, à l'image des colloques pluridisciplinaires, juxtaposent des éléments de plus en plus nombreux et qui ne semblent ni liés entre eux, ni relatifs à l'exercice du métier auquel pourtant leur acquisition prétend préparer ». La discipline scolaire qu'est l'EPS, malgré ses progrès, manque d'une définition claire, aussi bien au plan universitaire que comme pratique professionnelle. L'Éducation physique reste en quête de son identité pratique, et cherche, après avoir défini ses finalités en termes de développement, à organiser clairement ses contenus, à dégager sa didactique propre. C'est pourquoi, il est nécessaire de s'interroger sur les difficultés des relations entre les savoirs de la recherche en sciences de l'éducation, sociologie, psychologie, physiologie, (savoirs théoriques), et les savoirs professionnels des enseignants et des formateurs (savoirs pratiques).

Rappelons-nous que l'EPS est une discipline scolaire, une pratique d'enseignement qui « n'a de spécificité que dans, par et pour l'École » (Arnaud, 1989). La formation en EPS n'a donc pas toujours été universitaire : elle a d'abord été professionnelle, s'appuyant sur des connaissances scientifiques issues de différents champs, souvent juxtaposées à des théories d'action professionnelles et beaucoup d'empirisme. L'un des enjeux de la formation universitaire est de mieux articuler connaissances scientifiques (relevant des différents champs : sociologie, histoire, psychologie, biomécanique) et connaissances technologiques des APSA dans un travail transdisciplinaire, à travers un objet d'étude commun. Ceci permettrait de développer un objet d'étude à part entière et propre à l'EPS, que sont les conduites motrices.

Le problème en STAPS est que les théories scientifiques n'ont pas le même objet que la pratique de l'EPS. Théorie et pratique de l'EPS peuvent avoir le même « sujet » : le sport par exemple. Mais elles n'ont pas le même objet. L'objet est ce qui est spécifique à une discipline (pratique ou théorique). Celui de l'EPS est représenté par les conduites motrices. Pour Parlebas (1981), l'EPS est « une discipline d'intervention exerçant une influence sur les conduites motrices des élèves en fonction de normes éducatives implicites ou explicites ». L'objet est donc ce qui fait la spécificité de l'EPS, à savoir le développement des conduites motrices à travers des supports moteurs, et ce, dans le cadre scolaire. En psychologie du sport, l'objet est la motivation ; en sociologie, les représentations ; en biomécanique, le mouvement. Le problème réside en la confusion « objet » / « sujet », qui fait des travaux en STAPS, des productions « hors-jeu » de l'EPS. De fait, nous assistons davantage à une juxtaposition de savoirs scientifiques (même si des efforts sont entrepris pour développer des recherches sur des thématiques communes éclairées par différents faisceaux afin d'en appréhender la complexité) sans lien direct avec l'enseignement de l'EPS et le développement des conduites motrices.

En outre, les connaissances intégrées devraient permettre aux enseignants d'apporter des réponses à leurs problèmes professionnels. Or, c'est encore souvent l'inverse qui est proposé : les sciences dites « d'appui » sont considérées comme premières et transmises indépendamment des problèmes qu'elles sont censées aider à résoudre. Elles rendent parfois ces enseignements inefficaces et perdent du sens aux yeux des étudiants. Les théories scientifiques perdent ainsi leurs connexions avec les préoccupations de terrain. Les formateurs d'enseignants ont le devoir de veiller à ce

que les théories qu'ils présentent à leurs étudiants soient le plus en conformité vis-à-vis des actions qu'ils devront réaliser dans l'exercice de leur profession. Or, si certains éléments des théories produites par les disciplines contributives peuvent les aider à analyser et à réfléchir sur les problèmes généraux de l'éducation et de certaines pratiques, ces théories ne peuvent ni fonder, ni instrumenter les pratiques.

Dès lors, nous sommes en mesure de nous questionner : quels types de rapports, quelles formes et quelles modalités de relations pouvons-nous concevoir entre ces différents savoirs (savoirs théoriques et savoirs pratiques) ?

Praticiens et chercheurs ne sont pas impliqués de la même manière dans le rapport à la réalité éducative et à l'action du terrain. Les missions du premier et les contraintes évolutives qui caractérisent son champ d'action le placent dans une situation complexe où il lui faut agir rapidement, parfois avec une forte incertitude quant aux conséquences de ce qui est mis en œuvre (Perrenoud, 1993). Il ne lui est souvent pas possible de mesurer les avantages et les inconvénients des différentes alternatives pour choisir de façon raisonnée celle qui pourrait être la mieux adaptée (mode de raisonnement heuristique plutôt qu'algorithmique). Pour autant, l'action du praticien n'est pas forcément erratique même si elle est parfois tâtonnante. Elle s'organise autour d'un savoir propre au praticien (notamment des savoirs théoriques) qui possède des schémas interprétatifs, des attentes, un niveau d'exigence, une capacité à faire face aux difficultés et à assumer une charge de travail donnée, des routines.

Pour appuyer cela, nous pouvons dire, à la suite de Vanhulst (1994, 1993), que la recherche et l'enseignement relèvent de paradigmes différents, produisent ou sollicitent des savoirs spécifiques, des savoirs épistémologiques dans un cas, des savoirs d'actions dans l'autre. Les sciences et les pratiques et théories des APSA s'articulent souvent difficilement. L'histoire en porte témoignage. La construction du savoir fait appel à des modes d'approche du réel différents et deux discours apparaissent fréquemment sur les rapports des sciences aux pratiques. Un premier tente de rejeter les sciences en arguant le fait qu'elles n'aident pas la pratique à progresser. Un second tente de démontrer que la rationalité de la science peut répondre à toutes les questions posées avec un raisonnement rigoureux alors que la pratique apparaît comme multiple, complexe et peu rationalisée.

Nous pensons que ces deux domaines ne sont pas condamnés à l'exclusion mutuelle et leur articulation est un enjeu pour transformer les formations.

Ces oppositions classiques masquent pourtant une réelle difficulté : la mise en relation ne se construit pas aisément et il faut surmonter les obstacles notamment liés aux relations de pouvoirs qui peuvent s'instaurer entre les deux domaines et qui opposent aussi les agents. Le plus souvent, cette circulation n'est conçue que dans un sens : de la science vers la pratique. Dans l'autre sens, on a tendance à ne voir que le risque d'instrumentation de la science pour justifier une solution concrète, ou, dans le meilleur des cas, l'établissement d'une liste de thèmes susceptibles d'intéresser les praticiens. Mais notre histoire professionnelle montre que la pratique est aussi génératrice de savoirs qui peuvent être théorisés. La théorisation de la pratique est coûteuse en temps, en énergie et en savoirs, mais elle permet la mise en problème des questions de la pratique.

Altet (1994) propose d'envisager différemment la relation théorie-pratique, en montrant que ces deux entités, qui dépendent *a priori* de deux univers difficilement compatibles (en dehors de la science appliquée), peuvent être envisagées de manière systémique. Cette systématique amende et nourrit ces deux entités de façon mutuelle. Pour elle, la relation théorie-pratique est une relation qui va de la pratique à la pratique (en passant par une analyse théorique, explicative et réorganisatrice des schémas d'action) et de la théorie à la théorie (en passant par une activité pratique de mise à l'épreuve des concepts préalables). Dès lors, la science peut intervenir à deux moments dans le processus d'élaboration d'une pratique. Elle est soit prescriptive (elle intervient alors avant et sert de point d'appui), soit justificatrice (elle vient ici corroborer le savoir pratique). On parle alors soit de théorisation de la pratique, c'est-à-dire mettre de l'ordre au sein des phénomènes que l'on a comme objet de recherche dans le but de produire une théorie (c'est par exemple le cas de Le Boulch ou de Parlebas), soit de rationalisation de la pratique lorsque l'on va chercher à mettre de l'ordre dans la pratique afin de la rendre plus efficace. La science entretient donc cette double relation avec l'EPS entre rationalisation et théorisation des pratiques

Les formateurs d'enseignants tentent de répondre à des questions, des problématiques nouvelles, alors que les enseignants ont pour tâche de faire apprendre, en éclairant leurs pratiques par les réponses des scientifiques. Selon ce point de vue, les enseignants auraient à faire, dans leur contexte et en fonction des contraintes de l'enseignement, le meilleur usage des méthodes scientifiques et de leurs produits (notamment les savoirs théoriques). Ce sont les positions de Van der Maren (1993) ou de Perrenoud (1999), selon lesquelles la pratique enseignante n'est

et ne sera jamais une pratique de recherche parce qu'elle s'exerce dans des conditions où la décision à prendre est urgente, et où la valeur du savoir se mesure à son efficacité pragmatique plutôt qu'à sa cohérence théorique. À ce propos, Dugal et Léziart (2004) montrent que « les logiques de mobilisation des professionnels sont essentiellement « pragmatiques », ce qui suppose de s'intéresser aux développements de l'action et aux conditions concrètes de circulation des savoirs entre les sphères de la recherche, de la formation et de l'action ». De plus, malgré l'existence de grilles d'observation détaillées et théorisées pour évaluer le comportement des élèves en hand-ball ou dans les sports collectifs en général, l'enseignant ne peut « découper » l'activité de l'élève face à la complexité, *la totalité* de l'activité. En effet, l'enjeu n'est plus de découper l'individu en secteur pour comprendre comment il fonctionne. La notion de *totalité* ne résiste pas à la rigueur scientifique d'expériences contrôlées de laboratoire comme le montre d'ailleurs Ulmann (1982) mais oblige à observer des conduites dans des situations concrètes pour tirer de cette observation des conséquences pédagogiques. Il est nécessaire de doter les nouveaux enseignants d'outils leur permettant d'observer les comportements des élèves en action pour envisager des transformations.

Dès lors, nous pouvons remarquer qu'une des difficultés concernant les positionnements du chercheur, de l'enseignant-formateur et des étudiants en formation initiale (master CAPEPS), se trouve dans la poursuite d'objectifs différents entre ces trois pôles de la noosphère scolaire :

- Le chercheur, en situation de produire des données théoriques, parfois décontextualisées ;
- L'enseignant voulant faire apprendre les élèves, de manière pragmatique, quitte à justifier *a posteriori* ses décisions en situation d'enseignement ;
- L'étudiant, qui espère trouver des éléments de réflexion ou des éléments argumentatifs pouvant être transposés tels quels dans une dissertation de type CAPEPS, sans les replacer de manière réfléchie dans celle-ci.

### **2.2.2. La relation savoirs de la recherche (théorie) / savoirs pratiques : deux cas distingués**

Pour notre étude, il est nécessaire de préciser ce que nous entendons par « théorie » et par « pratique ». Dans la tradition grecque, en particulier chez Platon ou Aristote, la théorie est la connaissance contemplative, abstraite et désintéressée qui tire les conséquences à partir des principes par un raisonnement rigoureux. Au sens courant, la théorie est un ensemble de thèses, sur un sujet donné, organisées de façon plus ou moins systématique. Selon Claude Bernard (1865), une théorie scientifique « est l'hypothèse vérifiée après qu'elle a été soumise au contrôle du raisonnement et de la critique expérimentale ».

Chez les Grecs, Aristote développe sa philosophie en trois parties : la philosophie théorétique, la philosophie pratique et la philosophie poïétique. Pour le philosophe, la pratique est ce qui concerne l'action (praxis) par opposition à la production (poïesis) et à la théorie (theôria). Au sens ordinaire, la pratique est l'exercice d'une activité appliquée à la réalité. Au sens philosophique moderne, la pratique est tout ce qui concerne l'action concrète des hommes d'une part dans sa dimension technique et d'autre part dans sa dimension éthique. La théorie, définie selon les Grecs, s'oppose à la pratique c'est-à-dire non seulement à l'action, mais également à toute recherche visant une application un tant soit peu utilitaire. L'image du sage ou du savant incapable de s'orienter dans la vie quotidienne et qui prête à rire par sa maladresse vient de cette conception. La théorie, selon sa définition courante, est également opposée à la pratique, mais cette fois à l'avantage de cette dernière. La théorie ne serait qu'une vaine spéculation déconnectée de la réalité. La théorie, loin de s'opposer à la pratique, tire d'une part sa recevabilité d'une démarche expérimentale, et d'autre part rend possible la maîtrise technique de la Nature, nous en rendant comme « maître et possesseur », pour reprendre la formule de Descartes dans son *Discours de la méthode (VI<sup>e</sup> partie)* (1637, 2009). L'auteur pose les bases de la pensée moderne en s'établissant contre la doctrine aristotélicienne de l'époque. Ceci devient possible avec l'avènement des mathématiques et de la physique moderne au cours des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. D'ailleurs, cette évolution ne se fait pas sans heurts car dans la sixième partie de son livre, l'auteur se demande s'il doit publier son travail. Il écrit ceci : « ...j'appris que des personnes, à qui je défère et dont l'autorité ne peut guère moins sur mes actions que ma propre raison sur mes

*pensées, avaient désapprouvé une opinion de physique* (en référence aux travaux de Galilée sur la théorie de l'héliocentrisme en opposition à celle du géocentrisme), *publiée un peu auparavant par quelque autre, de laquelle je ne veux pas dire que je fusse, mais bien que je n'y avais rien remarqué, avant leur censure...* ». Quand nous prétendons, comme nous le faisons souvent, que « c'est vrai *en théorie*, mais *en pratique* cela ne vaut rien » (Kant, 1788), il faut s'interroger sur l'inconséquence de cette affirmation. Si être vrai, c'est être en accord avec la réalité (conception de la vérité correspondance), alors de deux choses l'une, ou la théorie en question est fautive, ou elle vaut *quelque chose* en pratique. Cependant, dire que théorie et pratique ne s'opposent pas nécessairement ne veut pas dire que la distinction entre la théorie et la pratique devrait être abandonnée. La distinction kantienne entre une rationalité théorique et une rationalité pratique garde tout son sens et la question pratique « Que dois-je faire ? » ne se laisse pas réduire à la question théorique « Que puis-je savoir ? ». Par ailleurs, la question du rapport entre une théorie scientifique et la réalité qu'elle est censée représenter est un problème épistémologique difficile.

À partir de ces éclairages, nous pouvons dire que, au niveau des savoirs, une formation d'enseignants porte sur des savoirs professionnels variés. À côté des savoirs pratiques ou savoirs d'expérience qui se construisent progressivement dans les situations pratiques sont élaborés des savoirs théoriques divers. Nous pouvons mentionner les savoirs disciplinaires qui sont constitués par les sciences, les savoirs de la culture enseignante, les connaissances du système éducatif, les savoirs dits « didactiques », issus des travaux récents des didacticiens et qui sont de plus en plus légitimés par l'Université. Nous relevons également les savoirs pédagogiques sur la gestion interactive en classe et les savoirs issus des recherches sur les différents paramètres du processus enseignement / apprentissage. Concernant ces savoirs pédagogiques, nous constatons le peu de savoirs formalisés. Comment expliquer la pauvreté de ces savoirs pédagogiques ? Est-ce parce que ce sont des savoirs sur l'action ? De quels types de savoirs s'agit-il en réalité ? En outre, nous nous interrogeons sur les savoirs scientifiques relatifs aux activités physiques et sportives qui sont développés par la praxéologie motrice mais très peu utilisés dans le cadre de la formation des futurs enseignants d'EPS alors que ce pourrait être une voie à explorer.

Du côté des enseignants-chercheurs, la problématique des savoirs peut s'appuyer sur plusieurs définitions. Une référence typologique couramment énoncée

est la définition donnée par Lazarowitz et Tamir (1994). Ils distinguent trois composantes du savoir : le savoir pratique (informations et habiletés qui façonnent les conduites humaines) ; le savoir théorique (informations composant les structures cognitives) ; le savoir pratique personnel (savoir privé acquis par l'expérience et s'actualisant par l'action). Altet (2009) développe cette définition, pour proposer quatre types de savoirs : les « *savoirs à enseigner* », les « *savoirs pour enseigner* » (didactiques, pédagogiques), les « *savoirs sur enseigner* » (formalisation de la pratique, transmission entre pairs) et les « *savoirs de la pratique* » (savoirs d'expérience, qui peuvent être théorisés ou restés implicites). Les deux premiers sont produits par les chercheurs, les deux autres par les enseignants eux-mêmes. Pour Altet (2009), les savoirs produits par les chercheurs doivent « *rendre intelligibles les processus éducatifs et formatifs dans le cadre de théories, de méthodologies spécifiques, dans la cohérence interne des concepts de la théorie* », mais ils peuvent ne pas être adaptés aux questionnements de l'enseignant. Quant aux savoirs produits par les enseignants, leur théorisation pour une possible mise en perspective et une transférabilité ou une transmissibilité croise inévitablement le concept de praticien réflexif (Altet, 2009).

Des auteurs tels que Crahay (1986) ou de Landsheere (1987) distinguent plusieurs types de savoirs :

- Les savoirs scientifiques conceptualisés, issus de la vérification expérimentale ;
- Les savoirs rationnels, formalisés des sciences humaines qui ne sont pas généralisables mais ont une valeur heuristique ;
- Les savoirs pratiques ou savoirs d'expérience, empiriques, ou pragmatiques issus de la pratique, c'est-à-dire, construits dans l'action à des fins d'efficacité.

De plus, Terral et Collinet (2007) ajoutent les savoirs « *scientifisés* ». Dès lors, toute pratique (politique, religieuse, éducative) s'inspire implicitement d'une ou plusieurs théories. Cependant, il est aussi nécessaire de mettre en avant les propositions relatives aux savoirs scientifiques sur les activités physiques et sportives développés par la praxéologie motrice (Bordes *et coll.*, 2007). Ceci nous concerne d'autant plus que c'est un axe pertinent de recherche nous permettant de développer des contenus scientifiques relatifs à l'analyse des conduites motrices et donc le « *quoi* » enseigner dans les pratiques ludomotrices.

Les savoirs pédagogiques sont souvent empiriques, comment rationaliser des savoirs issus de la pratique ? Quels en sont les outils ? Comment articuler connaissances théoriques et connaissances pratiques pour construire les compétences professionnelles des enseignants ?

La trialectique pratique-théorie-pratique s'alimente par des savoirs intermédiaires pour lire les pratiques, situations, interactions pédagogiques, des outils de formalisation et d'appropriation du réel produits par la recherche. Ces savoirs instrumentaux permettent des *transferts*, savoirs sur le processus enseignement-apprentissage, sur la pédagogie, ils deviennent des *savoirs de la formation* et des *savoirs de la pratique* : ils permettent alors l'articulation de logiques différentes et hétérogènes : la logique des pratiques de la formation, la logique des discours constitués à cohérence interne de l'enseignement et la logique de l'action pédagogique, la logique de la production de savoirs propre à la recherche.

À partir des nouveaux savoirs produits par la recherche, il s'agit de faire passer l'enseignant d'une pratique intuitive, empirique, à une pratique réfléchie de professionnel qui s'adapte aux demandes, aux contextes, à des publics différents, aux nouvelles situations.

Si la formation met en place des pratiques plus efficaces, efficientes, adaptées, c'est pour quelles finalités ? Lorsque nous abordons la problématique du changement « qualitatif », pouvons-nous nous passer d'une réflexion sur le problème des valeurs, des normes, des modèles ? La recherche ne vise pas à doter le praticien d'outils pour le soumettre à des modèles, à des prescriptions pédagogiques, mais au contraire, sert à lui fournir des outils lui permettant d'inventer des normes en fonction du contexte, de *s'adapter*. Nous nous appuyons sur la distinction de Canguilhem entre *normalité* (ajustement à des normes extérieures) et *normativité* (création de normes dans des limites définies). Les savoirs professionnels permettent à l'enseignant d'inventer ses propres normes stratégiques, qui conviennent aux contextes, aux élèves, à la situation rencontrée.

Être chercheur ou enseignant renvoie à des postures professionnelles différentes et à des rapports au savoir non superposables. Le professionnel de l'enseignement mobilise des savoirs de divers types, parmi lesquels les savoirs de la recherche professionnelle (Hensler, 1993). Perrenoud (1996) en distingue cinq :

- Des savoirs savants sur les disciplines.
- Les savoirs à enseigner qui résultent d'une première transposition didactique.
- Les savoirs savants issus de la recherche en didactique et des sciences de l'éducation.
- Les savoirs professionnels transmis par la culture des gens de l'école.
- Les savoirs personnels, construits, à partir de l'expérience.

Nous pouvons classer les trois premières catégories que distingue Perrenoud (1996) comme des savoirs théoriques et les suivants comme des savoirs pratiques. Concernant les rapports entre les savoirs de la recherche et les savoirs des professionnels, nous pouvons également distinguer deux cas :

Le premier : les savoirs de la recherche en sciences de l'éducation constituent la source principale des savoirs professionnels. La limite extrême étant de considérer que la recherche est au service de la pratique et que les savoirs sur lesquels s'appuie cette dernière doivent tendre à être d'origine exclusivement scientifique. La perspective applicationniste procède de cette conception en partie : les résultats de la recherche ayant montré quelles sont les meilleures modalités de pratique, il s'agit alors d'en généraliser la mise en œuvre.

L'autre conception, au contraire, pose l'indépendance des savoirs de la recherche et des savoirs professionnels. Une remarque de bon sens est souvent avancée : les praticiens n'ont pas attendu les savoirs de la recherche pour construire leurs savoir-faire et produire un ensemble de références, de procédés, de techniques ou de méthodes, qu'ils utilisent pour mener à bien leur action. Les savoirs que les chercheurs élaborent sont soumis à des exigences qui sont propres à la communauté scientifique, exigences qui n'ont rien de commun avec celles de l'activité éducative concrète. Par conséquent, l'opposition entre ces deux conceptions va souvent de pair avec une vision réductrice du couple théorie-pratique : l'un des termes, la théorie, relèverait des savoirs de la recherche et l'autre, la pratique, d'un savoir étranger à toute théorisation. En effet, pour Léziart (2006), les savoirs professionnels apparaissent comme difficilement abordables par les théories et les méthodes scientifiques en cours car ils représentent un « mixte » mal identifié de théories et de pratiques imbriquées et difficilement isolables l'une de l'autre.

Nous pouvons comprendre la méfiance des (futurs) praticiens qui ont parfois tendance à rejeter la théorisation. De longs exposés sur les théories de l'apprentissage

ne délivrent pas forcément des savoirs prioritaires pour qui, débutant dans la profession, devra les jours qui suivront, tenter de régler la multitude de problèmes qui surgiront dans une classe de trente élèves.

### **2.2.3. L'intelligibilité : difficulté majeure de la formation des enseignants**

Si nous considérons que la théorisation consiste à se donner les moyens pour raisonner sur une situation, pour en avoir une intelligibilité, le praticien est lui aussi, à sa façon, engagé dans une théorisation. Même si son action reste en certaines circonstances spontanées, il procède à une planification de l'organisation des moyens et des activités, quitte à ce qu'elles soient modifiées, contrariées ou abandonnées dans l'instant qui suit. Cette planification comme sa remise en question éventuelle pour des raisons qu'il identifie au moins partiellement, relève d'une modélisation de la situation. Peu importe qu'il ne s'agisse pas d'une théorie savamment décrite et formalisée, la théorisation entendue comme tentative d'intelligibilité est bien présente. Ce qui la différencie de la théorie du chercheur, c'est entre autres, son mode de validation qui pour le praticien, est très lié à la dynamique et au contexte de l'action présente ou à venir.

Nous entendons par intelligibilité, la réflexivité de l'activité professionnelle, ce qui est une difficulté majeure dans la formation des enseignants. En effet, celle-ci doit être promue, pourtant elle est particulièrement délicate à mettre en œuvre en formation initiale, alors que les étudiants n'exercent pas encore. Cependant, cette verbalisation des actes, ce feed-back sur son action professionnelle n'est pas la condition *sine qua non* pour améliorer ou pour avoir une meilleure « conscience » de son enseignement. En effet, des études (Tochon, 1993) montrent que des enseignants experts peuvent se révéler incapables de verbaliser ce qu'ils font. Différents auteurs abordent cette question soit du point de vue des modalités de cette pratique ou soit du positionnement, du « statut » de celui qui adopte cette démarche : Schön (1983), parle du « praticien réflexif » ; Theureau (1992) parle « d'entretiens d'auto-confrontation » ; Vermersch (2006) parle « d'entretien d'explicitation » ; et Martinez-Cotin (1993) de « microgénèse de la compétence pédagogique ». Ces auteurs tentent de prendre en compte ce processus de réflexivité de l'activité professionnelle, de regard critique *a posteriori* que l'enseignant doit porter sur son enseignement.

Néanmoins, ces études ne sont réalisées qu'avec des enseignants débutants ou chevronnés et non avec des étudiants en formation. La question se pose donc à propos de ce qui concerne ces derniers d'une part, et de la manière dont les formateurs peuvent prendre en compte cette démarche qui permettrait d'articuler différents types de savoirs.

Un futur pédagogue ne peut donc constituer son savoir-faire (savoirs pratiques) qu'à partir de son propre faire. Or, les étudiants sont très peu en situation réelle d'enseignement. Ce n'est que sur cette base que le savoir, en tant qu'élaboration, se constitue. Nous ne pouvons court-circuiter cette base, d'où la nécessité de travailler sur ce que nous appelons couramment les rapports entre Théorie et Pratique (attention aux effets de mode) que Rochex (1995) appelle, les rapports entre « l'intelligence de l'action » (pratique) et son « intelligibilité » (théorie).

#### **2.2.4. Dichotomie entre savoirs de la recherche et savoirs des professionnels**

Les professions de l'enseignement et de la formation ont pour dénominateur commun de former autrui, quelque soit le public auquel elles s'adressent (enfants, étudiants, apprentis, adultes). Elles ont d'abord pour fonction de transmettre et favoriser l'apprentissage de nouveaux savoirs. Elles se dotent pour cela de savoirs professionnels qui constituent autant d'outils pour accomplir leur mandat. Construits à même le terrain, ces savoirs revêtent de multiples composantes, lesquelles ne cessent de se transformer, se diversifier tout en se formalisant : savoirs d'action, expérientiels, didactiques, disciplinaires, scientifiques. Dès lors, plusieurs questions se posent. Comment cerner les savoirs de référence constitutifs des professions de l'enseignement et de la formation ? Quelles communautés et divergences peut-on repérer entre les différentes professions : formateurs-enseignants des réseaux secondaires, universitaires ? Quels sont les savoirs spécifiant hier comme aujourd'hui leurs cursus de formation ? Quels sont les savoirs auxquels se réfèrent ceux qui forment les enseignants et les formateurs ? (Schneuwly & Hofstetter, 2009).

L'alternative entre dépendance et indépendance des savoirs de la recherche et des savoirs des professionnels de l'éducation, la séparation entre la théorie qui se rangerait du côté du savoir de la recherche et la pratique dépourvue de théorisation

sont certainement des schémas trop rudimentaires pour ouvrir la perspective nouvelle de mise en relation des différents savoirs. D'autres voies peuvent être explorées, notamment à partir d'un renouvellement de la manière d'appréhender l'action et les pratiques éducatives, et de se situer par rapport à elles selon la position et la fonction qui sont occupées. Dès lors comment les formateurs peuvent-ils dépasser la simple relation théorie-pratique pour appréhender après, de manière plus complexe et plus systémique, la question de la formation des futurs enseignants d'EPS ?

Dans une visée d'abord descriptive, explicative et compréhensive, selon des approches différentes (psychologiques, psychosociologiques, pédagogiques), la recherche tente dorénavant de mieux comprendre ce que sont les pratiques éducatives et de formation : comment elles s'organisent, quels rapports elles entretiennent avec les savoirs d'expérience personnelle et collective ou avec les savoirs de la recherche universitaire, quelles en sont les conditions d'évolution. Les savoirs des professionnels sont ainsi reconnus dans leur spécificité et deviennent des objets d'études à part entière ; le problème majeur étant l'accès à ces savoirs souvent implicites qui ne sont restitués que de façon partielle à travers le discours des acteurs. Les savoirs (connaissances théoriques) peuvent-ils être envisagés pour la construction de « connaissances d'expériences », permettant l'apprentissage du métier ? (Gauthier *et coll.*, 1997).

Pour ce faire, il est nécessaire de s'intéresser au discours des enseignants et à ce qu'ils font en classe pour essayer de retirer ce qui marche le plus souvent et de le formaliser pour ensuite l'enseigner. Comme le praticien désigne l'enseignant qui est centré sur ce qu'il fait, il ne peut pas nécessairement mettre des mots sur les actions qu'il mène. Il n'en voit d'ailleurs pas obligatoirement la nécessité ou ne dispose pas du langage pour le faire. Son savoir en acte n'est pas explicité. Il n'est d'ailleurs pas toujours transmissible avec des mots, surtout si les règles de fonctionnement des experts sont d'autant plus difficiles à découvrir que ceux-ci font preuve d'originalité et d'intuition (Tochon, 1993). Cette originalité et cette intuition se trouvent d'autant plus mobilisées que l'incomplétude des contraintes émanant des textes officiels favorise une marge d'autonomie chez les enseignants (de Terssac, 1992).

En outre, en plus du ressenti qui accompagne les conduites émises en situations de travail, les actions situées échappent bien souvent à l'auteur lui-même. Évidemment, ce savoir non mis en mots est donc, par essence, non communicable en dehors du vécu tant qu'il ne sera pas explicité au moins métaphoriquement.

Néanmoins, en adoptant une attitude de praticien réflexif, qui désigne le praticien capable de traiter son propre savoir sur ses pratiques, de prendre du recul par rapport à celui-ci et de la comparer à d'autres possibles, l'enseignant peut utiliser un langage (un métalangage) permettant un partage et une mise en commun des pratiques.

### **2.2.5. Les savoirs d'expériences : véritables savoirs enseignables ?**

Il existe beaucoup d'enseignants-formateurs en EPS qui sont à l'origine des enseignants de terrain, même s'ils le sont de moins en moins. Nous retrouvons aussi beaucoup d'enseignants qui ont obtenu soit le CAPEPS, soit l'agrégation d'EPS mais qui n'ont jamais enseigné face aux élèves du secondaire ou très peu. De fait, leur expérience intervient inexorablement dans leurs discours face aux étudiants en formation. Dès lors, quelle place est-elle donnée consciemment ou non à leur vécu « d'anciens » praticiens ?

#### **2.2.5.1. La formation expérientielle : quels attributs, quels avantages ?**

Différents courants s'inscrivent dans ce que l'on appelle la « formation expérientielle ». Quelles sont les caractéristiques d'une telle formation expérientielle ?

En premier lieu, l'expérience est englobante, c'est un processus qui implique toutes les dimensions de la personne (affective, rationnelle, corporelle qui sont toujours étroitement mêlées). La personne en formation va se donner comme « massive », pleine de sa réalité, porteuse de tout son vécu, peu distanciée de tout son monde.

L'expérience articule par ailleurs continuité et rupture, capitalisation de l'acquis et épreuve de la nouveauté, destruction du vécu immédiat et réélaboration réflexive, résistance aux prises de conscience et ouverture vers des incertitudes. Ensuite, la formation expérientielle s'oppose à la formation institutionnelle, dans la mesure où celle-ci semble séparer l'apprentissage de l'expérience, faire précéder l'expérience (le stage pratique) par ce qui se présente comme un apprentissage, une préparation (les cours théoriques), quitte à vouloir ensuite « reprendre l'expérience dans un nouvel apprentissage ».

En même temps, cette notion « d'expérience » est ambiguë car elle renvoie aussi bien à l'expérimental qu'à l'expérientiel. Le premier fonctionne sur le paradigme de l'expérimentation scientifique, le second sur le paradigme herméneutique qui lui, relève d'une quête du sens. La structure actuelle de la formation s'inscrit dans le paradigme expérimental (savoir-appliquer-contrôler), parce que le courant dominant de l'Éducation Nouvelle était de cet ordre.

Ces étudiants en formation ont besoin d'acquérir ce qu'ils n'ont pas, à savoir « de l'expérience ». L'expérience étant entendue comme la connaissance acquise par l'épreuve personnelle que l'on fait des choses de l'éducation. La spécificité d'une formation pédagogique initiale devrait plutôt réfléchir à ce que l'on a fait et qu'à ce que l'on va faire, ou à ce que l'on doit faire.

En pédagogie, l'expérience est première, même pour un débutant, voire surtout pour un débutant. Sera donc utile et moteur tout ce qui suscite chez un apprenti de l'expérience. Le savoir-faire se construit sous trois angles, même si l'essentiel reste le savoir-faire lui-même car c'est l'acte premier, visible face aux élèves :

- Un savoir du savoir-faire : « dans telle situation, je m'y suis pris comme cela et ça a donné telle chose ».
- Un savoir pour le savoir-faire (telle expérience faite dans telle circonstance peut être transposable dans un autre contexte).
- Un savoir à partir du savoir-faire (savoir qui renvoie à cette réflexion et cette théorisation propre à l'articulation théorie / pratique en pédagogie).

À partir de là, l'expérience serait donc à la fois un préalable, un moyen et un but en formation initiale. Or, les étudiants qui arrivent en master CAPEPS, à part les stages durant leurs années de licence, n'ont que peu d'expériences pratiques, à part ceux qui encadrent dans une association sportive.

Nous nous demandons si les savoirs d'actions, professionnels (savoirs pratiques) sont de véritables savoirs. En effet, l'espace du travail et de la vie quotidienne privilégie la mobilisation des savoirs. Ainsi, sont favorisées l'émergence, la communication et la mobilisation dans cet espace même de savoirs d'expérience : savoirs professionnels, savoirs d'actions. Dès lors, ces savoirs d'expériences (savoirs professionnels et savoirs d'actions) sont de vrais savoirs dans la mesure où ils ont

subi, précisément, la mise à l'épreuve de l'expérience. Sans doute, leur communication ne prend-elle pas systématiquement la forme d'un enseignement et leur formation ne s'élève-t-elle guère au niveau de ce qui serait un modèle universel (Grize, 1996, p. 124). Mais dès qu'ils ont subi l'épreuve de la rupture fondatrice, ce sont des savoirs.

#### **2.2.5.2. La formalisation des savoirs d'expérience est-elle possible ?**

La formalisation de ces savoirs d'expériences pour les enseigner à de futurs enseignants est-elle envisageable ? Ces savoirs ne s'acquièrent-ils pas, justement, par une expérience, un vécu selon une temporalité différente certes, mais un vécu avec des élèves ? Les étudiants doivent-ils nécessairement passer par des étapes de transformation ?

Il semble que la temporalité (préparation au concours, notamment pour ce qui concerne les épreuves écrites) dans laquelle se trouve l'étudiant ainsi que l'organisation universitaire de son cursus STAPS (malgré la présence de stages en établissement) l'empêcherait, même s'il possède certaines responsabilités d'encadrement au sein d'un club ou d'une association sportive, de se projeter ou de donner du sens à des savoirs qui se caractérisent par une confrontation aux réalités, aux surprises que réserve le terrain.

Néanmoins, des travaux montrent que la familiarité avec une discipline (les étudiants en master CAPEPS qui fréquentent les établissements scolaires dès les années de licence, à travers des stages) permet aux enseignants novices de faire preuve de « moment d'expertise » (Adé *et coll.*, 2005). Ce qui voudrait dire qu'un savoir, même d'expérience, n'est jamais mobilisable directement dans une pratique ; mais n'est-ce pas alors proposer une vision des savoirs trop abstraite, intellectualiste ou discursive ?

Cette difficulté est par ailleurs accrue par le caractère contingent de la situation d'enseignement qui est évolutive, non renouvelable et parfois erratique, mais aussi de par la personnalité propre et singulière de l'étudiant (vécu, expériences, émotions, envies, joies, peurs, haines, intérêts, projets), car les savoirs pour l'action (savoirs pratiques) sont difficilement généralisables pour être utilisés par chacun. Bourdieu, empruntant lui-même le concept d'*habitus* à Aristote en passant par

Thomas d'Aquin, fournit à Perrenoud, dans son « travail sur l'habitus dans la formation des enseignants » (Paquay, 1996), une clef pour comprendre toute action pédagogique (p. 185). « Cet ensemble de schèmes de perception, d'évaluation, de pensées et d'actions qui s'appliquent en situation pédagogique d'urgence est largement inconscient (et) se forme pour une part dès l'enfance, en famille, puis durant la scolarité, pour une part sur le tas face à des situations comparables » (p. 186).

Dès lors, l'apprentissage expérientiel suppose un rapport aux savoirs (il existe différents types de savoirs plus ou moins formalisés et formalisables suivant le contexte dans lequel est menée la recherche) qui engage la subjectivité d'un sujet humain (ici l'étudiant) qui s'ancre dans des activités signifiantes, qui ont un sens à ses yeux. L'apprentissage expérientiel mobilise une réflexivité qui donne sens à une pratique reconnue comme réussie. Le savoir en acte qui naît de l'activité et de l'expérience met en scène l'efficience sociale, la compétence, la métacognition et la socio-cognition (Bruner, 2000).

C'est pourquoi, la prise en compte de cette dimension expérientielle du travail selon une perspective idiosyncrasique, ne peut faire l'objet d'une généralisation. Le travail enseignant devient alors une action située, c'est-à-dire une activité complexe dont le but est l'adaptation à une situation ou un contexte.

## **2.2.6. L'approche réflexive, un outil de formation intéressant ?**

### **2.2.6.1. L'approche réflexive dans la littérature scientifique**

Les revues scientifiques et professionnelles traitant de la formation des enseignants regorgent d'articles concernant l'approche réflexive. Nous considérons que l'approche réflexive, lorsqu'elle est appliquée avec rigueur, représente une démarche analogue à celle caractérisant le processus de recherche. Elle amènerait l'étudiant à se poser des questions, à analyser des situations problématiques, à formuler des hypothèses sur les conséquences de ses décisions (anticipation), à s'intéresser aux indicateurs qui témoignent des effets probables de ses interventions sur les élèves. Ce sont donc de telles compétences qui sont évaluées dans le cadre des épreuves orales d'admission du CAPEPS. L'approche réflexive qu'elle requiert,

implique un entraînement au raisonnement pédagogique qui sous-tend l'action, raisonnement qui comprend des dimensions éthiques, instrumentales et pratiques de l'enseignement. En formation initiale, lorsqu'elle est pratiquée avec un encadrement adéquat et sur une période suffisamment longue, l'approche réflexive est également susceptible d'accroître la demande de savoirs de différentes sources (y incluant les savoirs issus de la recherche).

Même si les recherches s'intéressant à l'impact de cette approche sur le développement professionnel sont relativement rares (Korthagen, 1993), plusieurs arguments militent en sa faveur : l'approche réflexive est une stratégie de formation qui place l'étudiant dans une situation telle qu'il construit ses compétences professionnelles à partir de son expérience, tout en prenant appui sur des savoirs théoriques. Elle amène progressivement l'enseignant à fonder ses décisions de planification sur un cadre de référence explicite qu'il pourra ensuite communiquer aux élèves en vue d'accroître leur conscience métacognitive et de guider leurs apprentissages (Duffy & Roehler, 1989).

La pratique réflexive peut donc servir à élaborer des savoirs de transition qui servent directement à relier la recherche et la pratique. Néanmoins, la formation et la mise en œuvre d'une pratique réflexive sont aussi des bases solides pour le futur enseignant. Elle exige en effet un accès direct et relativement prolongé aux expériences du terrain, mais nécessite également un accompagnement personnalisé qui ne peut être réellement pertinent que s'il est assuré par une personne compétente, crédible aux yeux des étudiants, réunis en groupes restreints.

#### **2.2.6.2. L'approche réflexive d'après les travaux de D. Schön (1996)**

Pour lutter contre le paradigme de l'application, Schön (In Barbier, 1996) propose de s'intéresser au savoir caché dans l'agir professionnel, « savoir tacite, mais considérable », qu'il désigne comme un savoir en cours d'action. C'est un savoir produit par la pratique, une certaine sorte de savoir inhérent à un agir intelligent et d'emblée opératoire dans la pratique. Cela décrit, nous le voyons bien, les « savoirs détenus » de Barbier : connaissances, capacités et compétences professionnelles. Il existe donc un « besoin de réflexion sur le savoir et la réflexion en action qui se manifeste dans les actions des praticiens » (Schön, 1996). Les praticiens étant

probablement plus orientés sur leur pratique que vers la réflexion sur leur pratique, les chercheurs peuvent avoir pour rôle premier de leur offrir leur aide de spécialistes de l'élaboration de modèles théoriques. Nous savons désormais que les savoirs pour l'action, quand ils sont construits par le praticien, par le jeu de la réflexion en cours d'action et sur l'action (Schön, 1996) sont directement mobilisables.

Il s'agit, pour le praticien, de dégager les problèmes des situations opaques, parfois chaotiques (agression, refus de travailler) auxquels il est confronté. La réflexion en action et sur l'action est mise en avant dans la conception de Schön concernant la construction de compétences professionnelles. Schön (1978) parle à ce propos de la *science de l'agir professionnel* et Argyris (1978) de la *science action*. Leurs travaux remettent profondément en cause les rapports théorie-pratique du paradigme scientifique dominant dans nos universités, qui reste un pur produit du positivisme (Martinez, 2003). En effet, Schön (1978) observe que les savoirs rationnels ne suffisent pas à faire face à la complexité et à la diversité des situations de travail. L'enjeu est donc de réhabiliter la raison pratique, les savoirs d'action et d'expérience, l'intuition, l'expertise fondée sur un dialogue avec le réel et la réflexion dans l'action et sur l'action. Et comme tous les « métiers de l'humain », le métier enseignant est particulièrement concerné par cette approche. En effet, enseigner requiert la connaissance des contenus d'enseignement, et en étroite relation avec eux, un ensemble de savoirs multiples, didactiques ou transversaux, les uns issus de la recherche en sciences humaines et sociales, les autres participant de la tradition et de l'expertise professionnelles collectives, d'autres encore construits par chacun au fil de son expérience. La pratique réflexive a notamment pour fonction de solidariser et de faire concilier, dans l'exercice du métier d'enseignant, raison scientifique et raison pratique, connaissance de processus universels et savoirs d'expérience, éthique, implication et efficacité. Ce débat a de fortes incitations sur la façon de penser la formation des enseignants et la professionnalisation de leur métier.

Il s'agit ici d'une orientation de recherche (contraire du modèle de la *science appliquée*), où il s'agit de former des professionnels et qui veut aller plus en avant dans la découverte du *savoir caché dans l'agir professionnel*, et dont les savoirs pratiques en sont une partie. Dans ce cas, la pratique ne dépend plus de la théorie, elle entretient avec elle des rapports interactifs qui font que l'une nourrit l'autre et vice-versa.

De cette façon, le concept de *professionnel* comporte donc une dimension adaptatrice, de création, que Schön qualifie « d'artistique », (importance de savoir s'adapter à court, moyen et long termes, dans les situations d'enseignement comme durant l'évolution de sa discipline). Tout ceci entre en correspondance avec la conception de l'alternance, défendue par Perrenoud (1994) qui considère la théorie et la pratique comme deux moments interactifs et donc indissociables du processus de formation des compétences professionnelles.

Dès lors, les savoirs pratiques (savoirs pour l'action) ne peuvent s'acquérir qu'en cours d'action, c'est-à-dire par une confrontation réelle au terrain que représente l'enseignement en classe, avec des élèves, et non pas à partir d'énoncés théoriques pouvant être prononcés lors de la formation en master CAPEPS. Il existe donc réellement une difficulté pour les formateurs à faire acquérir des savoirs pratiques car les étudiants n'ont que peu de vécu sur le terrain.

### **2.2.6.3. Intérêt de l'approche réflexive dans la formation des enseignants d'EPS**

Il serait pertinent de proposer une formation qui viserait à développer des connaissances pour la réussite du concours et pour permettre la construction de compétences professionnelles pour démarrer dans le métier. Mais, en parallèle, il ne serait pas inintéressant de développer auprès des enseignants une capacité à se poser des questions, à apprendre à partir de ses expériences, à innover, à ajuster progressivement (Perrenoud, 1993). Ceci serait une manière de tirer profit d'un savoir scientifique général pour en dégager un savoir d'action, un savoir local permettant aux futurs enseignants d'avoir une « pratique réfléchie » (Schön, 1983) et qui privilégierait donc le processus heuristique visant plus la compréhension des phénomènes que la production de savoirs scientifiques nouveaux (Perrenoud, 1994). Cette démarche permettrait une articulation dynamique et formatrice de la pratique, de l'action et de la distanciation, autrement dit, une compétence à analyser individuellement et collectivement ses pratiques, à se regarder penser, décider et à le faire à l'aide des éventuelles données scientifiques disponibles. Cette pratique doit trouver place dans un tel contexte de formation.

Wentzel (2008) dans son article « formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir » va dans le même sens. Cependant, nous pensons que face à « l'urgence du faire », durant cette année de concours CAPEPS, ce type de formation reste très difficile à atteindre. En ce sens, pour Amade-Escot et Léziart (1996), les enjeux d'une formation didactique consiste à transformer les représentations et les compétences des enseignants à propos du fonctionnement du système didactique dans lequel ils sont impliqués, non pour les rendre applicateurs de procédures élaborés en dehors d'eux mais pour les amener vers plus de lucidité sur les déterminations à l'origine de leurs actes. Il est bien évident, parallèlement à ce qui vient d'être mentionné, que le changement de représentations est une nécessité afin de rendre les jeunes enseignants plus à même d'innover, de tester des formes d'enseignement plus adéquates vis-à-vis de leurs élèves et de ne pas se contenter d'appliquer des recettes validées par leurs aînés, même si certaines routines peuvent être employées.

C'est ce travail d'intelligibilité, de retour réflexif sur sa pratique, de prise de conscience de la manière dont nous enseignons qui peut permettre d'une part, la construction de compétences professionnelles et d'autre part, amener l'individu à changer ses représentations vis-à-vis de sa discipline et vis-à-vis de sa manière d'enseigner. Cependant, cela nécessite des formateurs préparés à ce genre d'intervention et beaucoup de temps. Ce qui pose problème lors de cette deuxième année de master CAPEPS, c'est que nombre d'entre eux ne sont pas formés à ce genre d'intervention et l'étudiant qui est en crise temporelle, va bien souvent à l'essentiel qui est la préparation des épreuves écrites d'admissibilité. Avec la nouvelle réforme, du moins dans les textes, les stages seront abordés plus tôt dans la formation, avec en plus, un meilleur suivi et un meilleur encadrement. Cela permettra à l'étudiant en master deuxième année CAPEPS de prendre le temps et le recul nécessaire pour analyser sa pratique et développer des compétences professionnelles afin d'améliorer ses interventions.

#### **2.2.6.4. Limites de l'approche réflexive dans la formation des enseignants d'EPS**

L'approche réflexive de la formation des enseignants nécessite des intervenants rompus à cet exercice. C'est un travail à réaliser en petits groupes qui demande du temps pour analyser ses pratiques et des moyens pour fonctionner (matériel vidéo notamment). Il existe cependant des tentatives pour analyser les pratiques des étudiants-stagiaires mais cela en reste le plus souvent au stade du constat sur des lieux communs et non de l'explicitation rationnelle permettant d'améliorer les interventions futures. En outre, il est déraisonnable de demander à tous les formateurs d'entretenir le même rapport au métier et à l'action professionnelle pour mener cette pratique réflexive. Certains en sont si loin qu'ils ne peuvent guère favoriser de fortes connexions entre leur enseignement et la réalité professionnelle. D'autres en sont au contraire si près qu'ils se limitent à intervenir dans le registre de la pratique réflexive, de l'interprétation *ex post* ou du conseil, sans apports théoriques substantiels. C'est la posture la plus évidente pour les « formateurs de terrain », ces professionnels (Professeurs d'EPS expérimentés) qui accueillent et encadrent les étudiants-stagiaires. Ajouter à cela le temps nécessaire pour mener à bien ce genre d'intervention, et nous comprenons que cette pratique réflexive est quasiment impossible à mettre en œuvre dans le temps imparti de cette deuxième année du master CAPEPS. Avec la nouvelle réforme de la mastérisation de la formation, il semble que cette voie sera privilégiée car l'articulation, et non plus la juxtaposition, entre les stages et les séminaires d'analyse de pratiques vont avoir une place centrale pour améliorer la formation professionnelle des futurs enseignants.

#### **2.2.7. La démarche clinique : la voie d'une formation réellement professionnelle ?**

Pour Perrenoud (2001c), l'alternance désigne le va-et-vient d'un futur professionnel entre deux lieux de formation, d'une part un « institut de formation initiale » (comme anciennement les IUFM ou actuellement l'Université), d'autre part un ou plusieurs « lieux de stages » (des établissements scolaires par exemple). Cette alternance est la condition nécessaire d'une *articulation* entre théorie et pratique. En outre, pour l'auteur, s'il n'existe pas dans l'institut de formation initiale une conception *explicite* et *cohérente* de l'articulation théorie-pratique et du processus de

construction de compétences professionnelles, l'alternance peut rester un dispositif vide de sens. Cette cohérence n'est pas acquise du seul fait qu'un texte d'orientation ou un projet définit des principes. Elle passe par une culture commune des formateurs, une vision partagée et argumentée de l'articulation théorie-pratique. Les institutions de formation initiale ne savent pas toujours exactement *pourquoi* elles mettent en place tel ou tel dispositif d'alternance et quelle articulation théorie-pratique ce dernier est censé favoriser. Ou alors elles vivent dans la routine, en attendant une nouvelle réforme qui obligera à actualiser et à expliciter le modèle de formation.

Si nous considérons qu'il est inutile et d'ailleurs impossible qu'un praticien connaisse d'avance les solutions à tous les problèmes qu'il rencontrera, si nous pensons que sa compétence est de les *construire* en situation, alors nous privilégions la posture réflexive. Ce n'est pas une valeur en soi, mais une *réponse à la complexité* des tâches et des situations professionnelles. Cependant, encore faudrait-il que les futurs enseignants possèdent les outils pour pouvoir analyser leurs pratiques. Aucun métier ne peut se passer d'une forme d'intelligence au travail (Jobert, 2001), façon de jeter un pont entre le travail prescrit et la singularité des situations. La compétence consiste donc à accomplir un travail réel et pertinent tout en exerçant un jugement professionnel et en inventant chaque fois que la complexité du réel l'exige. Les situations complexes, comme celles de l'enseignement, sont toujours singulières et appellent une démarche de *résolution de problèmes* plutôt que l'application d'un répertoire de recettes, ou de réponses préprogrammées, ou encore le recours à un algorithme fondé sur une connaissance théorique générale. Toute *normalisation* de la réponse, qu'elle s'ancre dans un *doxa* (*ensemble des axiomes non discutés dans la société, une civilisation et sur lesquels se fondent toutes formes de communication sauf celles qui tendent à s'en éloigner telles que les communications scientifiques*), une théorie ou une tradition, entraîne un *affaiblissement* de la capacité d'action et de réaction du praticien.

C'est le sens profond de professionnalisation : former des experts qui, nantis d'objectifs et d'une éthique, sauront ce qu'il faut faire, sans être étroitement tenu par des règles, des directives, des modèles, des théories. Le professionnel puise dans *l'état des savoirs* scientifiques et professionnels certains modèles d'intelligibilité du réel aussi bien que des idées de stratégies d'action. De fait, il se sert des acquis collectifs, il se construit un savoir local à partir des savoirs généraux acquis en

formation. Il n'est donc ni solitaire ni autosuffisant, mais il est son propre marionnettiste, il tire ses propres fils. Pour cela, il doit avoir les compétences de la marionnette et du marionnettiste réunis, c'est-à-dire être à la fois le concepteur et l'exécutant, celui qui définit le problème, le pose et le résout.

C'est un modèle particulièrement pertinent pour les métiers que Freud et certains psychanalystes après lui ont appelé des « métiers impossibles » ou des « métiers de l'humain » (Cifali, 1991). Des métiers où nous sommes confrontés à l'autre, à soi, à la relation, à la différence, mais aussi à l'impossibilité de bien faire constamment et souvent à l'échec. Des métiers condamnés à une forme de bricolage, dans le sens que Levi-Strauss a théorisé. Dans le métier d'enseignant, on « fait avec », parce que nul n'a constamment le temps de reconstruire des moyens d'enseignement, des temporalités, une gestion de classe, un esprit de classe, qui conviendrait exactement à ce que l'on entend faire. La compétence consiste donc aussi à tirer le meilleur parti de ce que nous avons sous la main, en temps réel, ce qui oblige souvent à travailler dans l'urgence, l'approximation, l'improvisation. Ces dimensions du travail sont connues et pourtant faiblement honorées dans les plans de formation. Ainsi, dans l'enseignement, il existe des moments où il faut improviser, prendre des risques, cependant, ces dimensions qui sont génératrices d'angoisse, et les « remèdes » permettant d'y faire face tels que le développement de la maîtrise de soi ou de l'ingéniosité ne sont pas abordés. Pour Schwille et Dembélé (2007), certains chercheurs pensent que posséder une solide connaissance de la matière enseignée est une condition nécessaire, mais non suffisante pour assurer un bon départ dans l'enseignement. Ils mettent en avant la complexité du métier, son caractère professionnel et intellectuel, sa dimension morale et le fait que, de par sa nature même, l'enseignement ne consiste pas seulement à acquérir des savoirs et des savoir-faire, mais aussi, à améliorer la condition humaine.

Une démarche clinique de formation peut aussi être tentée de se limiter à une image rationaliste du métier, mais le risque est moins grand, car lorsque sont construits des savoirs à partir de cas, de situations singulières, de problèmes, le caractère multidimensionnel du réel est difficile à neutraliser. La démarche clinique opère donc à partir d'une vision plus réaliste des pratiques de référence et des situations de travail, gage d'une meilleure transposition didactique (Perrenoud, 2001a) et d'une plus forte prise en compte de la complexité du monde. Il en va de même du rapport au monde. Une démarche clinique invite presque inévitablement

chaque étudiant à ce que l'on peut appeler un travail sur soi. Elle amène à découvrir assez vite que l'instrument principal du professionnel, c'est sa propre personne, sa capacité de communiquer, de rassurer, de comprendre, de mobiliser l'autre. Tout cela le met en cause comme quelqu'un qui a des ressources cognitives, mais également une âme, un vécu, une culture, des préjugés, des peurs, des rêves, dimensions sur lesquelles il importe de travailler en formation pour préparer de vrais professionnels.

La démarche clinique considère que ne sont formés que de bons débutants dans le meilleur des cas. Au-delà de la formation initiale, la compétence ne cesse de se construire, non seulement à travers la formation continue, mais parce que chaque praticien possède une capacité d'autorégulation et d'apprentissage à partir de l'expérience. Il faut, pour que ce processus soit optimal, que la formation développe les capacités d'auto-socio-construction du sujet. Cela ne se borne pas à devenir consommateur assidu de formation continue. C'est un rapport à sa pratique, à soi, fait d'auto-observation, d'auto-analyse, de mise en question, d'expérimentation. C'est aussi une autre attitude, d'autres savoir-faire, un rapport *réflexif* à ce qu'on fait. Ce concept, qui n'est pas sans liens avec l'abstraction réfléchissante chez Piaget, a été développé par Schön. Ce Professeur du *Massachusetts Institute of Technology* n'est pas un spécialiste des métiers de l'humain, il s'est intéressé aux pratiques et à la formation professionnelle dans divers métiers complexes. Dans ses travaux, il propose une « épistémologie des savoirs cachés dans l'agir professionnel », ce que d'autres nomment savoirs d'action (Barbier, 1996 ; Argyris, 1995), connaissances-en-actes (Vergnaud, 1996, 1995), savoirs experts (Joshua, 1996), voire savoirs d'expérience. Schön a popularisé la figure du praticien réflexif, constamment en train de s'observer, de « converser avec le réel » et de se poser des questions sur sa façon d'agir.

La réflexivité est la capacité d'un praticien de prendre sa propre pratique comme objet de réflexion, voire de théorisation. Se regarder fonctionner et aussi dysfonctionner, permet par exemple à un praticien de comprendre pourquoi, régulièrement, il s'échauffe, s'angoisse, perd son sang-froid, durcit son attitude ou se ferme à l'autre alors que la théorie, l'expérience ou les savoirs professionnels suggèrent le contraire. Ainsi, nous retrouvons ces réflexions à différents niveaux et sur différentes temporalités. De la réflexion *dans* l'action, avec des régulations immédiates, à la réflexion sur son *habitus* et sur le système *d'action collective* dans lequel il est inséré, en passant par la réflexion sur l'action accomplie ou à venir, le

praticien réflexif ne manque pas de travail (Perrenoud, 2001a). Comme il est très difficile de réfléchir constamment tout seul, la pratique réflexive incline vers un exercice du métier plus collectif et coopératif, que cela prenne la forme de la supervision, du travail d'équipe, de moments partagés d'analyse de pratiques et de démarches de qualité. Dans cette perspective, la formation initiale ne se limite plus à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire précis, ni même de compétences de haut-niveau, mais développe une posture réflexive et des « métacompétences », c'est-à-dire des capacités d'apprentissage, d'auto-observation, d'autodiagnostic. C'est une formation qui prépare à l'autorégulation et au changement, non par adaptation forcée aux injonctions venues de l'autorité formelle (Crozier & Friedberg, 1977), mais sous l'impulsion des enseignants eux-mêmes. Ainsi, une démarche clinique de formation orientée vers une pratique réflexive devrait donner les moyens d'un *développement professionnel continu, personnel et collectif*.

Dès lors, il faut que la formation initiale garantisse aux débutants des bases suffisantes pour commencer leur métier de manière sereine. La visée réflexive change cependant les priorités, elle impose de se limiter à former un « bon débutant », pour mettre l'accent sur ce qui va lui permettre d'évoluer. Dans cette perspective, il faut défendre l'idée que la formation initiale n'est que le début d'une formation continue ou continuée, mais également qu'il faut développer la posture dès le début de la formation initiale, pour qu'elle soit d'emblée inscrite dans son rapport à la profession et à la complexité. L'important est que la régulation à partir de l'expérience devienne l'enjeu majeur, le levier et le moteur de la formation.

## Chapitre 3

### La relation théorie-pratique dans la formation des enseignants d'Éducation Physique et Sportive

---

#### 2.3. Particularités de la relation théorie-pratique dans la formation des enseignants d'EPS

##### 2.3.1. La particularité des savoirs en Éducation physique et sportive

« La professionnalisation des enseignants est fortement liée à la construction au sein des universités, d'un corps de connaissances scientifiques permettant de rationaliser les pratiques professionnelles » (Lessard, 2000 ; Bourdoncle, 1993). À ce titre, Étienne (2008) nous propose un détour par les mots, en tentant de définir le concept de « professionnalisation » et en quoi une « formation à et par la recherche » peut contribuer à cette professionnalisation. Si la recherche est productrice de savoirs, permet-elle pour autant le développement de compétences professionnelles ? Pour cet auteur, les savoirs scientifiques produits par la recherche en sciences humaines et sociales ne peuvent trouver toute leur place dans le cadre trop contraint de la formation. Cette recherche se doit néanmoins d'accompagner les enseignants en formation, ou en apprentissage de leur métier, quitte à être relayée par une recherche liée au quotidien des enseignants, par des recherches-actions, par l'analyse des recherches collaboratives en collaboration avec des *formateurs-accompagnateurs*. Perrenoud (2004) montre également que dans le développement professionnel à certains métiers techniques, la recherche est un moteur de la réflexivité professionnelle. De fait, en sciences et *techniques* des activités physiques et sportives (STAPS), il est intéressant d'aborder la praxéologie motrice, science de l'action motrice pour la formation des enseignants d'EPS. Pour Couturier (2000), le courant d'analyse dit « praxéologique » des pratiques professionnelles pose la capacité réflexive au cœur d'une méthode pour augmenter l'efficacité des pratiques professionnelles. Son analyse considère cette inflation réflexive sous un angle sociologique, élucide ses fondements et sa portée comme indice de la reconstruction

de l'idéologie professionnaliste. Néglise (1977, 1974) considère l'idéologie professionnaliste comme un champ de significations commun aux groupes socialement reconnus comme « professionnels ». Ce champ de significations a en grande partie une logique implicite qui cherche à fonder chacune des significations comme réelle et vraie. Il s'agit donc d'un ensemble de croyances et de représentations à la source de pratiques spécifiques. De fait, nous pouvons faire le lien entre la praxéologie motrice prônée par Parlebas (2010) et la formation professionnelle des futurs enseignants d'EPS et des étudiants en STAPS dans le cadre de leur cursus de formation et d'intervention auprès des divers publics pratiquant des activités ludiques de type sportif. La praxéologie motrice, nous le développerons plus loin, peut devenir une piste pour améliorer la formation universitaire des futurs enseignants d'EPS et garantir une reconnaissance universitaire de la filière STAPS à travers un objet d'étude propre (l'action motrice) permettant de mettre en avant une scientificité, une identité, une unité et une spécificité de l'Éducation physique et sportive (Parlebas, 2010). Malgré la situation qui existe en EPS à travers la création des STAPS dans le but de produire les connaissances utiles aux enseignants d'EPS, nous pensons que les connaissances produites en ce qui concerne les contenus propres à l'EPS (les savoirs scientifiques sur les APS) ne sont que de peu d'utilité pour la réalité de la pratique enseignante face aux élèves. Le Professeur d'EPS, en s'appuyant sur la psychologie ou la biomécanique ne fait que mettre en pratique une théorie qui n'a pas été faite pour éclairer la discipline. Si l'EPS est la pédagogie des conduites motrices comme nous le pensons, il semble nécessaire que les recherches éclairent celles-ci si elles veulent servir la pratique.

Nous observons cependant des divergences au sujet de l'importance à donner aux savoirs théoriques et aux savoirs pratiques. Les premiers sont constitués des « savoirs disciplinaires et culturels » (relatifs aux savoirs à transmettre) et des « savoirs pédagogiques et didactiques » (qui concernent l'organisation et la gestion des conditions d'apprentissage), alors que les seconds correspondent aux « savoir faire » acquis sur le terrain (Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 2001c). Si ce concept s'applique à la généralité, il existe une particularité liée à l'EPS car *cette discipline repose sur des savoirs procéduraux qui s'actualisent dans la pratique* : Hébrard (1999) parle à ce sujet d'une « EPS, discipline à part entière mais entièrement à part ». De ce fait, nous pouvons penser, comme Baba-Moussa et Garnarczyk (2005), que « les connaissances disciplinaires, en tant que savoirs

pratiques, auraient tendance à être plus facilement associées aux pratiques professionnelles. Il en découlerait une distance plus grande avec les connaissances théoriques qui englobent les savoirs pédagogiques et didactiques cités ci-dessus mais aussi les savoirs des différentes sciences dont s'alimentent les STAPS » (Baba-Moussa & Garnarczyk, 2005).

Les recherches menées par ces auteurs auprès d'étudiants en STAPS montrent en effet que, du fait de l'absence d'une expérience professionnelle, ces derniers ne font pas toujours le lien entre les « nombreuses » connaissances théoriques que les formateurs enseignent aux étudiants et leur pratique professionnelle future basée sur les APSA. « Cette situation induit que les enseignements théoriques (surtout ceux concernant les épreuves écrites n<sup>os</sup> 1 et 2) sont perçus comme le moyen de passer la barrière du concours alors que le stage pédagogique reste le seul lien avec les pratiques professionnelles futures. En revanche, certaines épreuves orales d'admission permettent une meilleure mise en relation entre la théorie et les pratiques professionnelles, notamment grâce aux exemples concrets de construction de situations d'apprentissages, ainsi qu'au partage de l'expérience des formateurs qui sont souvent ou ont été aussi des Professeurs certifiés ou agrégés d'EPS » (Baba-Moussa & Garnarczyk, 2005).

Les résultats de ces recherches amènent à s'interroger sur la manière dont les formateurs qui interviennent auprès de ces étudiants s'organisent pour atténuer ce décalage afin de donner plus de sens à leur enseignement.

Comment gèrent-ils, dans leurs interventions, le lien entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques, sachant que ces derniers ne s'acquièrent que par la pratique, par « l'expérience du terrain » ?

« En effet, sur le terrain, chaque situation pédagogique est unique et d'une complexité irréductible aux paramètres isolés par le chercheur. Comme tout praticien, le motricien doit faire face, sur le champ, « aux surprises que réserve le terrain » et à « l'urgence du faire » » (Vigarello, 1978). Il est donc souvent amené à « décider dans l'incertitude » ou du moins « décider et agir au plus probable » (Perrenoud, 1996). À cette fin, il gagne beaucoup à s'appuyer sur des éléments scientifiques établis. Néanmoins, il devra souvent les réinterpréter dans le feu de l'action, en fonction de ses conditions particulières d'intervention (Parlebas, 1985).

Au-delà desdits éléments scientifiques, d'autres, de nature « technique », doivent être envisagés afin d'assurer une réelle intervention sur le terrain avec les

moyens dont dispose l'enseignant pour agir. En effet, Paquay *et coll.* (2001c, 1996), dans le relevé qu'il dresse des conceptions du métier d'enseignant, explore six paradigmes différents selon l'objectif-clé poursuivi et les stratégies prioritaires de formation. Il distingue : le « maître instruit », le « praticien-artisan », le « praticien-réflexif », « l'acteur social », la « personne » et le « technicien ». Cette dernière catégorie se réfère à l'enseignant qui a « acquis systématiquement des savoir-faire techniques ». Sous l'expression « savoir-faire techniques », Moreaux *et coll.* (1999) nous indiquent que nous pouvons assimiler ces derniers à des techniques propres au métier comme les techniques audiovisuelles par exemple mais aussi des comportements de l'enseignant. L'intérêt de ces savoir-faire est reconnu tant en formation initiale (Metzler, 1990), à tous les niveaux de formation (Siedentop, 1994) que pour les formateurs de formateurs (Donnay & Charlier, 1990).

De plus, d'après des recherches menées par Méard et Joseph (2003), pour la majeure partie des étudiants en STAPS, le sens des connaissances en physiologie, en sociologie, en sciences de l'éducation est rapporté à la réussite ou à l'échec à l'examen de physiologie, de sociologie ou de sciences de l'éducation. Face à ce constat, nous pouvons nous demander s'il en est de même pour les étudiants en formation pour le professorat d'EPS. D'autant plus que, comme nous venons de le voir, la formation professionnelle doit notamment apprendre à connaître le milieu dans lequel on exerce et d'où émergent des problèmes. Pour les résoudre, les enseignants devront faire appel aux connaissances scientifiques et technologiques (les savoir-faire techniques). Or, dans la plupart des esprits, la formation professionnelle ne commence qu'après la formation scientifique et se passe essentiellement sur le terrain au contact des « professionnels du terrain ». Or, « quelle que soit la conception que l'on ait de l'enseignement, l'enseignant doit pouvoir disposer d'un certain nombre d'habiletés (skills) afin de pouvoir mettre en œuvre les actes et les décisions que ces conceptions impliquent » (Metzler, 1990). Tout comme l'affirme O'Sullivan au sujet des fonctions de gestion (1993), ceux-ci n'assurent pas automatiquement l'apprentissage, mais le rendent possible. Un enseignant qui maîtrise ces comportements dispose d'une « boîte à outils » utilisable pour son enseignement. La question n'est pas tant de savoir s'ils doivent être utilisés en permanence, mais bien de disposer d'une série de comportements qui doivent être aisément mobilisables.

Ainsi, pour les enseignants d'EPS de la revue *Contre-pied* (n° 20), une formation professionnelle doit commencer dès le début de la formation universitaire, être envisagée de manière progressive et intégrer les connaissances de différentes natures. Les résistances de l'Université à l'égard de la didactique, jugée peu scientifique, la faible reconnaissance des recherches sur l'intervention dans les APSA n'aident pas à résoudre ce problème alors que posséder de nombreux comportements directement accessibles limiterait, nous semble-t-il, le risque de se cantonner toujours dans le même répertoire et de développer ce que Beauvois (1994), nomme la « sclérose opérative ». C'est en ce sens que l'entraînement des « savoir-faire techniques » est important. Par ailleurs, s'ils forment une base indispensable à l'enseignement de l'éducation physique, ils ne sont certes pas suffisantes, car sur cette fondation doivent venir se greffer des acquis plus complexes. Qu'il s'agisse de compétences, transversales ou non, de pratique réflexive, de gestion de la complexité de la classe, celles-ci devront venir compléter le profil ainsi ébauché. L'étude réalisée par Moreaux *et coll.* (1999) permet de cerner les difficultés spécifiques à ces modifications de comportements en formation initiale mais aussi de confirmer que celles-ci sont possibles.

### **2.3.2. L'utilisation des savoirs « scientifiés » dans l'action des enseignants d'Éducation physique et sportive**

Dans le domaine du sport et de l'Éducation physique et sportive, Durand, Arzel et Saury (Klein, 1998) font le constat de l'existence d'une conception dominante dans les centres de formation des enseignants (les UFR STAPS), relevant de ce que Schön (1994) a appelé le paradigme de la « rationalité technique ». Celui-ci postule que les scientifiques sont les détenteurs de la connaissance experte et valide que « le développement des compétences professionnelles passe par l'acquisition et l'application par les praticiens de formes procéduralisées de ces savoirs scientifiques ». Plutôt que de définir le savoir des enseignants par rapport au savoir scientifique, nous pouvons étudier cette forme épistémique de façon autonome (Terral, 2003b). Car comme le montre Latour (1989), il est nécessaire de « symétriser » les positions des scientifiques et des professionnels et d'interroger le « grand partage » que nos sociétés ont été amenées à effectuer entre la science et la technique. Une étude menée par Collinet (2006), a mis en évidence un schème

épistémique caractéristique des intervenants sportifs (dont les enseignants d'EPS des établissements scolaires) c'est-à-dire une « matrice d'opérations de construction de savoirs ». Si nous ne pouvons pas dire que le savoir qu'ils élaborent est totalement indépendant des productions scientifiques puisque ces dernières sont un des éléments constitutifs de ce qu'ils ont nommé (du fait des similitudes repérées avec la pensée des chercheurs) le « cadre théorique » des intervenants sportifs, ils ont constaté qu'il est pourtant impossible d'affirmer qu'il se résume à « l'acquisition et l'application par les praticiens de formes procéduralisées des savoirs scientifiques. Comme le montre de façon détaillée Collinet (2001), les savoirs liés à la science (que nous appellerons savoirs « scientifiés ») sont effectivement utilisés par les intervenants sportifs mais de façon partielle et peu maîtrisée, et constituent de fait une des ressources de leur action (ils peuvent revêtir à la fois un caractère justificationnel (ils rendent compte du sens des actions) et descriptif (ils permettent d'interpréter et d'évaluer l'action).

À l'intérieur de ces savoirs, nous retrouvons des savoirs « empiriques » (du fait qu'ils caractérisent la stabilisation des différents savoirs construits dans l'action au cours des expériences successives d'intervention), mais également des savoirs « théoriques » qui renvoient à des énoncés et des théories assimilés à partir de diverses sources (magazines, articles de revues scientifiques ou professionnelles, discussions entre pairs, émissions de radio ou de télévision). Une partie de ces « savoirs théoriques » s'apparente donc à des données qui enclenchent une réflexion plutôt qu'à des éléments permettant de fournir des énoncés faisant office de principes d'action. Cela peut être le cas des savoirs « scientifiés ».

Nous pouvons aussi dire qu'il existe des savoirs dits « prescriptifs ». Cet usage pratique contribue à forger ce que Gautier *et coll.* (1997) appellent les savoirs propres à une communauté qui définissent les manières d'agir dans celle-ci. En ce sens ils sont conventionnels et résultent d'un accord tacite. Collinet (2006) suppose que le processus de socialisation est double : il permet l'acquisition de savoirs (en l'occurrence ici de savoirs scientifiques) et l'usage pratique qui peut en être fait. Ledit processus établit une connexion entre les deux et les savoirs et usages se transforment dans le temps. Le type de formation initiale et l'âge des acteurs influent sur ces deux éléments. Par exemple, Terral (2003*b*) a montré que le rapport des intervenants sportifs (et donc des enseignants d'EPS) aux savoirs que nous pouvons qualifier de « théoriques » semble lié à leur expérience.

Il existe (en ce qui concerne les savoirs pratiques) une émergence de savoirs d'action, singuliers, qui se développent en situation. De fait, tout ne peut être transmis durant la formation. L'ouvrage coordonné par Barbier (1996) témoigne de cette importance. De plus, ces savoirs dits « opérationnels », qui sont construits et mobilisés dans la pratique d'enseignement, deviennent des « routines » (Gauthier *et coll.*, 1999 ; Tochon, 1989 ; Malglaive & Weber, 1982 ; Cremmers & Westerhof, 1982 ; Bromme, 1982 ; Yinger, 1977). Perrenoud (1993) parle, quant à lui, « d'habitus professionnel » et Malglaive (1990), de « savoirs en usage ». Ces derniers représentent une totalité mouvante mais structurée, opératoire, c'est-à-dire ajustée à l'action et à ses différentes occurrences, ce que Schön (1994) appelle « le savoir caché dans l'agir professionnel » et qui sont différentes suivant les enseignants (Clark & Yinger, 1979). Ainsi, naît dans la pratique, un savoir sourd, personnel et lié aux situations vécues (expérience), ce qui pose problème aux étudiants en master CAPEPS et en STAPS en général du fait de leur faible intervention avec les élèves.

La plupart des travaux abordant l'action des enseignants d'EPS implique souvent une restriction des études à ce qui se passe dans la contingence de l'action. Dans cette perspective, l'action mobilise des savoirs pratiques fortement syncrétiques dont il est vain de chercher l'origine. Sans remettre en question l'existence de « routines » efficaces et économiques de fonctionnement, il est nécessaire d'envisager le statut qu'ont les savoirs « scientifiés », comme ressources possibles de l'action. Nous utilisons le terme de savoirs « scientifiés » comme Terral et Collinet (2007) car il nous semble que ce terme est en phase avec ce qui est proposé dans les cours magistraux et les travaux dirigés en formation. En effet, ce ne sont pas des chercheurs proprement dit qui interviennent, mais surtout des Professeurs d'EPS qui utilisent cette vulgarisation scientifique, ce langage commun.

En effet, les sciences du sport mais également le monde de la recherche en général nous donne à voir des savoirs objectivés produits dans des structures scientifiques (des laboratoires) et véhiculés par des organes de diffusion spécifique (des ouvrages, des revues, etc.). La difficulté d'appréhension des savoirs scientifiques lors de leur utilisation est liée au fait qu'ils se transforment dans l'univers social de référence en intégrant des supports différenciés (revues de catégories différentes, ouvrages divers, note de cours) ou en étant l'objet d'enseignement. Ils se vulgarisent. Il existe un véritable itinéraire social des savoirs scientifiques dont le point de départ se situe au niveau des sphères de leur production dans des institutions socialement

identifiables (les laboratoires ou les équipes de recherche). Les savoirs scientifiques suivent une trajectoire sur diverses scènes sociales dont les premières appartiennent au domaine scientifique proprement dit, dans lesquelles les savoirs savants sont communiqués, échangés et évalués. Ils ne restent pas cantonnés dans ces sphères spécialisées et restreintes, ils se diffusent ensuite dans divers espaces sociaux. Le passage du savoir scientifique au savoir de vulgarisation est posé dans de nombreux travaux (Jeanneret, 1994). Ce processus se complexifie lorsque les savoirs scientifiques sont appréhendés par des intervenants professionnels extérieurs au monde de la science (comme la plupart des Professeurs d'EPS). Cependant, les professeurs d'EPS ont, de par leur formation, une culture scientifique qui peut les rendre apte à décoder ces nouveaux « apports ». Ainsi, nous ne pouvons plus parler de savoirs scientifiques au sens premier du terme (*cf.* savoir savant), car comme le précise Sperber (1996), nous rentrons dans le domaine des représentations mentales. L'usage du terme « savoirs scientifiés » doit nous permettre d'établir le lien entre ces savoirs et les savoirs scientifiques objectivés desquels ils sont issus tout en imposant une différence fondamentale.

C'est dans leur forme scientifique pure (revue scientifique par exemple) ou plus souvent vulgarisée (cours, revue professionnelle) que les savoirs arrivent aux intervenants qui les mobilisent plus ou moins correctement dans leur actions d'enseignement et de formation. Pourtant, entre ces deux pôles existe une différence fondamentale puisque les savoirs scientifiques subissent un processus de transformation important en étant appropriés et mobilisés par des « profanes ». Se détachent donc des savoirs scientifiques objectivés, un noyau opérationnel certes restreint et simplifié mais néanmoins issus de ceux-ci. Toutefois, de quels « savoirs scientifiques » s'agit-il ? Les contenus proposés dans la formation, à part des recherches sur la didactique en EPS (Amade-Escot, 2007, 2003 ; Amade-Escot & Marsenach, 1995 ; Léziart, 2003, 1997) ou des recherches sur « l'action située » avec Gal-Petitfaux et Durand (2001) sont issus de divers domaines (physiologie, biomécanique, psychologie) et souvent utilisés sans discernement (Collinet, 2006). Des contenus scientifiques relatifs aux activités physiques et sportives ne sont pas transmis aux étudiants lors de leur formation STAPS et pendant la formation initiale au CAPEPS. Or, ces contenus permettraient aux étudiants de s'interroger sur le « quoi » enseigner c'est-à-dire les contenus propres à l'EPS. Les recherches en didactique et en pédagogie s'intéressent plutôt à la manière d'enseigner, à la

préparation et à la gestion d'un groupe-classe, c'est-à-dire sur le « comment faire ». Les recherches en praxéologie motrice vont dans le sens de la production de contenus scientifiques en EPS et prennent pour objet d'étude, l'action motrice, qui est spécifique dans la pratique des activités physiques et sportives et les pratiques ludomotrices. En s'inspirant des travaux de Parlebas (1999), Dugas (2007) distingue ainsi les quasi-jeux, les jeux de rue et les jeux traditionnels, d'une part, et les pratiques institutionnelles d'autre part (quasi-sports et sports). En outre, la catégorisation de ces familles d'activités ludomotrices, se distingue par leur degré d'institutionnalisation (c'est-à-dire par l'absence ou la présence de règles établies par des instances officielles), et peut s'établir de façon opérationnelle en fonction du degré de codification. Dans le chapitre suivant, nous verrons plus en détail les apports de la praxéologie motrice.

### **2.3.3. La praxéologie motrice, science de l'action motrice ou quand une science apporte des concepts novateurs**

Depuis une trentaine d'années, la praxéologie motrice n'a jamais été un effet de mode. Elle a souvent été en porte-à-faux avec la pensée dominante et les routines universitaires asservies aux autres sciences. Le projet, essuyant critique sur critique sans baisser pavillon allait progressivement s'imposer comme une perspective digne de la plus haute reconnaissance. Pierre Parlebas, son auteur, allait même être intronisé docteur *honoris causa* (le 22/10/2002, à Lleida, en Espagne), c'est-à-dire reconnu par la communauté scientifique internationale. Une performance unique dans le monde de l'Éducation physique. La praxéologie motrice est une science, au même titre que l'ergonomie, la linguistique ou la proxémique, mais qui a su dégager un objet original. L'action, dont la pertinence est motrice, appliqué à l'étude et à l'analyse des différents jeux sportifs. Tout comme les linguistes ont fini par s'imposer en montrant que la pertinence de la langue n'est pas réductible à la physiologie des cordes vocales ou à la motivation des individus parlants, mais qu'elle possède sa propre logique interne de même s'agit-il de défendre le point de vue selon lequel l'action motrice possède son ordre propre, sa propre logique praxique. Bon nombre de jeunes chercheurs français et étrangers adoptent désormais ce point de vue, tant il apparaît comme une exigence épistémologique essentielle des écoles de formation des enseignants d'Éducation physique.

À quoi bon faire en moins bien ce que les autres sciences font déjà si bien et depuis longtemps, y compris sur le sport et l'EPS ?

Lorsqu'il est demandé aux facultés désireuses de poursuivre leur mission au sein de l'Université de désigner leurs « enseignements fondamentaux » ou leurs « enseignements majeurs », l'heure n'est plus au copier-coller, or c'est ce qui se passe en ce moment avec la réforme de la mastérisation de la formation des enseignants d'EPS. La perspective d'une science originale doit désormais se nourrir de travaux dont les résultats et les applications de terrain s'étoffent d'année en année. Bien entendu, référence ne signifie pas révérence. S'il s'agit bien de poursuivre la problématique scientifique initiée il y a plus de vingt ans par Parlebas, il n'est pas question de se contenter de penser ce qui a déjà été pensé. La praxéologie motrice mérite mieux que le statut de « méthode » et en tant que science, elle doit produire du neuf. En effet, de nombreuses sciences ont retenu le sport comme champ d'investigation. Devons-nous privilégier « les » sciences des activités physiques et sportives ou bien faire émerger « une » science de l'action motrice ? Pourquoi ne pas se contenter de ce qui se fait très bien dans les autres sciences ? Ou mieux, d'envisager l'étude de l'individu agissant en croisant les apports des sciences établies ? Suffit-il aux concepts du moment d'emprunter un vocabulaire à la mode pour être porteurs sur le plan scientifique ?

« Comme l'atteste le sigle STAPS, les sciences d'appui sont plurielles et chacune d'entre elles apporte sa pierre à l'édifice. Mais répétons-le : là où le bât blesse, c'est précisément que cette pluralité scientifique n'est au service, ni d'une cause singulière, ni d'un objet spécifique auquel les sciences viendraient apporter leur regard et leur richesse. À l'émiettement de l'EPS constaté et condamné par Parlebas depuis près de quarante ans déjà, s'ajoute aujourd'hui celui de la formation universitaire et donc de la filière STAPS. En effet, depuis des décennies, l'Éducation physique reste un domaine où les définitions et points de vue sont particulièrement variés, même parmi les spécialistes de cette discipline. Elle recouvre ainsi un réseau complexe de références, si bien qu'elle implique des significations diverses. La situation actuelle témoigne donc de cette hétérogénéité qui rend opaque l'objet même de cette discipline. Ce recours aux autres sciences, telles que la biologie, la biomécanique, la psychologie ou la physiologie, conduit aussi la section universitaire STAPS dans une impasse : les sciences d'appui, ou plutôt de référence, ne convergent pas toutes vers le même objectif. Elles interrogent ce domaine de façon cloisonnée et

parcellaire en s'appropriant, à leur corps défendant, la légitimité scientifique de l'individu agissant au cours d'une activité physique et sportive.

Force est de constater que la particularité de notre champ scientifique se manifeste par l'absence marquante d'une identité, mais aussi par le fait que les STAPS sont phagocytées par les autres disciplines. Dès lors, cet émiettement scientifique se substitue malheureusement à l'unité souhaitée et obligatoire si nous voulons tout simplement exister.

L'enjeu est donc de taille pour l'avenir obscurci de cette jeune discipline. Comment « être » sans disparaître. En effet, toute science digne de ce nom revendique une identité propre et légitime (avec ses concepts, ses définitions, sa classification, etc.). Ainsi, une science possède un objet spécifique et n'est pas sous la dépendance des autres sciences.

La singularité des STAPS, dans le monde des sciences, doit-elle résider dans le fait qu'elles n'ont justement pas, à tort, de singularité ? N'existe-t-il pas un objet original qui nous rendrait indépendants des autres sciences tout en les questionnant ?

Pourtant, une question légitime nous tend les bras au sein des STAPS : que représente l'action motrice dans les pratiques ludomotrices ? Voici un point de vue spécifique qui n'est le cœur d'aucune autre science : la mise en jeu corporelle au cours des pratiques physiques et sportives. Autrement dit, une science de l'action motrice.

L'émiettement des STAPS, à l'image de ce qui se passe dans d'autres champs, pourrait ainsi se prolonger si de prochaines décisions de type politique ne venaient ébranler cette « tour de Babel ». De surcroît, la récente réforme des études universitaires et la bipolarisation qui s'en est suivi, à partir du niveau master, entre les sciences de la vie et de la santé, d'une part, et les sciences humaines et sociales, d'autre part, viennent fortement chahuter ce bel édifice. Nombreux sont ceux qui se demandent, au sein même des STAPS, à quoi ils servent et quels sont les objectifs qu'ils poursuivent. Il a suffi d'une simple réorganisation des cursus pour la faire vaciller au point de se demander si elle a encore un avenir. Et chacun, en interne, d'en appeler à une cohérence scientifique et professionnelle, à une mise à plat tant des contenus de formation que du développement et des orientations de la recherche, qui permettraient à la section STAPS de réaffirmer la spécificité de son domaine.

En fait, la situation actuelle ne fait que révéler l'impasse à laquelle nous conduit une logique pluridisciplinaire explicitement revendiquée et qui ne serait

cimentée par aucun point de vue, aucune cohérence. À quoi bon, en effet, proposer un cursus STAPS pluridisciplinaire jusqu'à la licence, si cette formation devait être handicapante, à long terme, pour les étudiants ? Et que deviendrait une formation qui ne disposerait plus d'un second cycle universitaire propre ? Autant d'emblée orienter les étudiants vers des cursus plus cohérents si l'objectif est, en bout de course, de les y reverser.

Selon nous, les problèmes que rencontrent les STAPS trouveraient en partie leur solution si les cursus étaient explicitement réorientés vers un objet spécifique autour duquel les études pourraient être réorganisées. Cette exigence épistémologique est fondamentale. Elle donne une cohérence au champ, même si le regard reste pluridisciplinaire. Connaissions-nous d'ailleurs une seule section universitaire qui se satisfasse d'un enseignement relevant d'une seule science ?

L'originalité du champ des pratiques corporelles (et non du sport), de l'action motrice (et non du mouvement ni même de la motricité), offre une chance à saisir. Il y a là un espace (un objet) qu'il faut revendiquer en développant un corps de connaissances spécifiques issues tant de la réflexion que des mises en œuvre. De plus, pour During (1989), le rapport de l'Éducation physique aux sciences se caractérise d'une double manière, puisque l'expression « *conduite motrice* » est elle-même double : *conduite* désigne l'activité du sujet agissant, avec l'ensemble des processus (énergétiques, décisionnels) qui la sous-tendent et *motrice* : le choix d'un point de vue, d'une pertinence qui décide de ne retenir qu'une part de l'activité du sujet, celle dont le sens est moteur. Le terme de « conduite » ouvre la démarche aux apports de multiples disciplines scientifiques, que nous avons pour projet de rassembler et de questionner, et suggère d'abord l'étude des ressources que la conduite actualise. Le terme « motrice » désigne une orientation du regard, une manière de construire « conduite » comme objet scientifique, fournit un fil directeur et suggère l'importance de l'étude des processus de communication et de décision dans l'action motrice.

Pour effectuer une comparaison avec un autre champ scientifique, c'est comme si, en linguistique, les aspects biologiques, psychologiques, ou sociologiques étaient appliqués sans discernement sur les productions langagières, en laissant de côté l'analyse interne des langues, leurs règles de composition, leur mode de structuration. Comme si, là-encore, l'acte de langage se réduisait à ce qui conditionne l'émission de sons : particularités anatomiques, appartenance sociale ou

caractéristiques individuelles, sans s'occuper de la façon dont ils sont organisés et font sens. Si la phonologie, la psycholinguistique ou la sociolinguistique sont des approches parfaitement légitimes aujourd'hui, et génèrent des travaux de première importance chacune dans leur domaine, c'est bien dans le cadre d'une perspective englobante qui assure la cohérence et fournit le cadre conceptuel et notionnel spécifique d'un point de vue sur les faits de langue : la linguistique. Autrement dit, ces diverses branches ne sont envisageables que parce qu'un point de vue singulier, un tronc commun en quelque sorte, les porte : l'étude du langage en tant que tel, qui s'est développée et a fini par s'imposer comme champ scientifique à part entière. C'est cette perspective qu'il conviendrait, selon nous, d'adopter en STAPS.

Un recentrage sur les aspects moteurs semble donc impératif, recentrage qui doit permettre de déboucher sur un objet scientifique fédérateur, seul capable de permettre une ouverture aux autres champs constitués qui ne réduise pas notre discipline à un sous-produit ou à un refuge pour chercheurs en mal de débouchés dans leur propre section universitaire (Collinet, 2003). Ce recentrage sur la motricité, sur l'acte moteur, se manifeste aujourd'hui avec force dans deux approches qui tentent, chacune à leur manière, de renouveler les paradigmes dominants en STAPS. Dans la mesure où il nous est souvent demandé quelles différences majeures séparent la perspective de l'action motrice de ces deux autres approches, il nous a semblé judicieux de présenter rapidement, et de façon critique, les divergences fondamentales qui se font jour entre ces points de vue, à savoir celui des habiletés motrices complexes et celui de l'action située (Bordes *et coll.*, 2007).

#### **2.3.4. « Crise et méprise » dans la formation des enseignants d'EPS**

Les contenus d'enseignement et les programmes sont controversés, les méthodes pédagogiques et didactiques sont remises en cause, les cursus de formation apparaissent décousus et incohérents, les recherches sont manifestement à la remorque des disciplines extérieures. Les responsables des STAPS n'ont pas conféré une identité à leur prétendue discipline : actuellement, celle-ci recouvre une accumulation hétéroclite de techniques diverses et de sciences variées. Les STAPS n'ont pas d'objet spécifique ; elles ne possèdent pas un champ analysable selon leur propre pertinence. Or, à l'Université, l'exigence d'appartenance disciplinaire stricte est impérative. Il s'ensuit que les STAPS, en quête de légitimité, se réclament de

sciences très diverses et s'éparpillent en un kaléidoscope aussi incohérent que coloré. Ceci est d'autant plus dommageable car en réalité, peu de travaux scientifiques (productions de savoirs théoriques) concernant la pratique d'intervention réelle de l'enseignant face aux élèves sont produits, de même que peu de travaux concernant le traitement didactique des APSA à travers son objet propre qui est l'action motrice. C'est la « période des platitudes » (Parlebas, 2010). Ce genre de travaux serait plus en lien direct avec les préoccupations des étudiants (en master CAPEPS notamment) qui se destinent à l'enseignement de l'EPS. Cependant, comme nous l'avons précisé précédemment (p. 105), nous trouvons des travaux sur la didactique en situation de ou des recherches sur « l'action située ». De fait, il est intéressant de montrer que ce type de recherches n'est pas forcément contradictoire avec le projet de la praxéologie motrice.

Ainsi, pour Carlier (2006), il n'y pas de voie royale ni d'itinéraire conseillé, ni de norme dans les recherches en intervention. Celles-ci sont soit ascendantes à partir d'études de cas et de méthodes qualitatives, soit descendantes, à partir d'expériences ou de recueil de données quantitatives. L'actuelle pluralité des recherches en intervention, loin de fragiliser le champ de l'intervention en sport et en Éducation physique et sportive, atteste d'une double volonté : celle de respecter la complexité des situations, d'une part, et celle de ne pas délier deux éléments insécables, la rigueur scientifique et la pertinence sociale, d'autre part. Celle-ci est légitimée par le besoin impérieux de faire émerger les savoirs cachés dans l'agir professionnel, tout en finesse. Cependant, dans bien des cas, les chercheurs choisissent de ne pas tirer des conclusions généralisables ou prescriptives.

Dès lors, nous pensons que ces recherches se complètent même si la méthode employée pour effectuer les recherches diffère. Nous sommes plutôt du côté de la verbalisation (à travers des entretiens semi-directifs *in situ* ou *a posteriori* du côté de la didactique et de « l'action située ») alors qu'en praxéologie motrice, ce sont l'observation directe et la modélisation qui sont employées. Cette méthodologie peut aider à améliorer le travail des enseignants d'EPS car la compétence à réguler est souvent absente. D'ailleurs, Barrué (2010) parle à ce titre d'une « forme de cécité professionnelle en situation » qui relève d'un déficit de lecture *in situ* de l'activité de l'élève « que seules une évolution de la formation initiale et une évaluation de cette compétence lors du recrutement semblent pouvoir estomper ». Néanmoins, le souci reste le même, à savoir que le laboratoire devient la situation. Pour avoir une lecture

plus approfondie sur les quatre points qui semblent être significatifs des divergences profondes qui, en STAPS, séparent « l'action située » de « l'action motrice », il est nécessaire de se reporter aux travaux de Bordes *et coll.* (2007, p. 29-31). Ainsi, la théorie produite sera une théorie des pratiques corporelles pour la praxéologie motrice et des pratiques pédagogiques de l'EPS pour « l'action située ».

Selon ce cadre, les pratiques des étudiants en STAPS et *a fortiori* celles des futurs enseignants d'EPS peuvent facilement s'en inspirer. Au lieu de cela, les formateurs utilisent des travaux effectués en laboratoire sur les apprentissages moteurs par exemple, mais qui n'ont que peu d'impact face à la réalité complexe du travail sur le terrain face aux élèves. De surcroît, beaucoup de formateurs n'ont que peu de maîtrise sur les sujets qu'ils proposent (lorsque ce n'est pas leur domaine de recherche, s'ils en font bien entendu) et sont en difficulté lorsque des questions plus précises sont posées par les étudiants.

Nous observons un conflit entre deux logiques contradictoires : d'une part, la logique de l'individu dont la stratégie de réussite, légitime, le conduit à récuser l'originalité de l'Éducation physique et des activités physiques ; d'autre part, la logique de la discipline qui demanderait une production de connaissances neuves, une mise en commun cohérente des résultats des différents agents, dans une perspective de développement d'un champ scientifique spécifique. Ce qui est étonnant ici, et particulièrement pervers, c'est que le système institutionnel lui-même incite les agents à adopter des stratégies contraires aux intérêts de la communauté de l'Éducation physique. La responsabilité du hiatus n'est donc pas à imputer aux personnes mais à l'organisation institutionnelle.

Thomas (2004), montre qu'il existe « une discordance entre le dire et le faire » dans la formation des étudiants en STAPS, *une rupture béante entre les connaissances proposées par la formation des futurs enseignants d'Éducation physique, et les pratiques que ces derniers auront à animer*. Les apports scientifiques, croit-il observer, ne seraient qu'une caution encombrante, superflue, voire paralysante. L'auteur n'a pas de mots assez durs pour condamner ces « systèmes de convictions et de croyances » que l'on cherche à légitimer par une littérature pseudo-scientifique. « *L'Éducation physique perd son âme dans les discours scientistes universitaires* », écrit-il ; ceux-ci apparaissent comme la quête maladroite d'une caution scientifique et non comme une recherche authentique et originale. Pour lui, le seul vrai intérêt réside dans la pratique ; l'empirisme (donc la

pratique sur le terrain avec les élèves et le retour réflexif de cette pratique) reste la voie royale de l'apprentissage. Cet auteur n'hésite pas à comparer la didactique actuelle aux agissements du maître de philosophie que Molière brocardait dans « le bourgeois gentilhomme ». Finalement, ironise-t-il, est-il nécessaire d'accumuler tant de connaissances pédantes, biomécaniques ou cognitives, pour enseigner la passe en rugby ou la roulade avant en gymnastique ?

Un autre ouvrage a abordé ces mêmes problèmes de l'Éducation physique, mais sous un angle différent, à dominante anthropologique. Il s'agit de « L'Éducation physique et sportive en France » dû au psychologue clinicien Prévost (1991). Empruntant la démarche de l'ethnologue, l'auteur étudie ce groupe « à part », dit-il, des enseignants d'Éducation physique, groupe qui fonctionne comme une « tribu » et qu'il appelle la « Profession ». Roux-Pérez (2011) développe cette « tribu » à travers les identités professionnelles des enseignants d'EPS. Elle distingue cinq profils identitaires, esquissés à partir des modes d'implication privilégiées, que sont : les « compétiteurs » et les « entraîneurs » qui privilégient un engagement essentiellement extérieur au système scolaire et sont centrés sur les pratiques sportives ; les « éducateurs » et les « acteurs institutionnels » qui valorisent des formes d'implication internes au système scolaire et semblent davantage organisés autour de la formation et du suivi des élèves et les « critiques » qui ne revendiquent aucune forme d'implication particulière.

En outre, Lorca (2000) développe une autre typologie des enseignants d'EPS. Il distingue la tribu des « socio-didacticiens » (les culturalistes pour qui l'EPS représente la didactique des APS), la tribu des « formalistes didacticiens » (les développementalistes pour qui la discipline représente la didactique de l'EPS). Mais aussi celle des « psycho-pédagogues » (les psychomotriciens, psychanalystes et méthodologues dont le point commun est le souci de développer l'élève indépendamment de contenus d'enseignement, en s'appuyant sur la logique de l'école ou celle de pratiques sociales) et celle des « socio-pédagogues » (elle regroupe les approches éthique, pédagogique et sociologique. Leur préoccupation commune est d'accorder la plus grande place à la logique de la classe et aux relations, en ayant en ligne de mire les finalités. Ce sont des groupes minoritaires dont certains représentants peuvent avoir de l'influence auprès des décideurs). Suite à ces catégorisations, il est nécessaire d'ajouter que la réalité du corps enseignant dépasse ces dernières car l'identité d'un enseignant se définit au quotidien dans

l'exercice de ses fonctions, sans pouvoir être indexée dans de telles typologies. En effet, « l'identité constitue une sorte de bouclage indissoluble entre similitude / inclusion et différence / exclusion » (Morin, 1980) et Ricoeur (1990) distingue au sein de l'identité ces deux pôles qu'il appelle la mêmeté et l'ipséité. La mêmeté désigne « l'ensemble des dispositions durables à quoi on reconnaît une personne ». Au contraire, l'ipséité renvoie non pas à la dimension essentielle de l'être, mais à la dimension existentielle, au fait que l'homme vit dans un temps donné, qu'il a une histoire au cours de laquelle il se construit et évolue. C'est pourquoi, « l'identité n'est jamais acquise, mais construite autour d'un processus complexe toujours inachevé et reproblématisé par la dialectique de la conformité et de la différenciation » (Clément, 1993).

Dès lors, corrosif sur un mode allègre et non dénué d'humour, l'ouvrage de Prévost (1991), et de manière plus caustique, celui de Bourdieu intitulé *Homo academicus*, s'appliquant à la perfection au milieu des STAPS, peut dessiller les yeux de beaucoup d'intervenants en STAPS et en EPS qui adhèrent de façon peut-être trop naïve à ce que Prévost appelle les « mythes » de la profession : sacralisation du « terrain », adhésion au schème prédéterminé du développement de l'enfant, croyance au caractère miraculeux des programmes et de la didactique, conception positiviste de la science. La fameuse référence au « terrain » qui représente le talisman magique des enseignants d'Éducation physique et sportive, s'apparente en réalité, affirme-t-il, à la défense du territoire d'une secte et n'est qu'une « pure abstraction mythologique ». Nous le voyons, le propos est décapant mais il offre une prise de recul lucide et inestimable, d'ailleurs toujours teintée de sympathie, qui permet de mieux comprendre les difficultés qui entravent un clair développement de l'Éducation physique.

Les questionnements fidèlement rapportés par Thomas (2004), et auxquels font écho les propos de Prévost, témoignent du désarroi actuel de l'Éducation physique et d'une incompréhension face à la revendication universitaire et scientifique. L'auteur condamne les abus de langage, l'utilisation pédante de sophistications superflues, le recours à des savoirs ésotériques et inutiles, il condamne la pseudo-recherche. Il est vrai qu'une partie importante des travaux actuels de didactique consiste à plaquer de pseudo-connaissances psychologiques, biomécaniques ou cybernétiques sur un découpage de techniques qui, de façon étonnante, reprend pour beaucoup ce qui se faisait déjà il y a une trentaine d'années !

Cet habillage artificiel, qui s'affuble des atours extérieurs du savoir savant, ne trompera aucun scientifique.

De plus, d'après Parlebas (1999), les acteurs de l'Éducation physique et donc parmi eux de nombreux intervenants dans la préparation CAPEPS, ont des insuffisances dans le domaine de la méthodologie scientifique, c'est-à-dire dans la dimension déterminante de la recherche. Ceci expliquerait en outre, la plupart des difficultés théoriques actuelles.

Le système général de formation des agents de l'Éducation physique a fait preuve d'une étonnante cécité à l'égard de ce problème, en confondant l'accumulation des connaissances et la préparation au raisonnement expérimental. Par formation méthodologique, nous entendons la capacité tant clinique qu'expérimentale, et tant qualitative que quantitative de mener un travail de recherche. Les éléments clés de cette formation scientifique ont été lourdement mésestimés : analyse conceptuelle, construction d'une problématique, recueil et traitement de données, interprétation et remise en contexte. Le système de formation a été profondément défaillant sous l'angle de la préparation à la réflexion scientifique. Dès lors, privé d'une formation en profondeur, le formateur, fût-t-il de bonne foi, risque d'être abusé par les artifices rhétoriques d'une argumentation hasardeuse mais habilement présentée. Schématiquement, nous pouvons relever les conséquences regrettables entraînées par cette insuffisance de sensibilisation méthodologique :

- 1) La difficulté de différencier les propositions sérieusement argumentées des propositions dénuées de fondement. Ainsi, en Éducation physique, met-on fréquemment sur le même pied, des conceptions, des analyses et des résultats dont les niveaux scientifiques respectifs sont très inégaux. Il s'ensuit une confusion extrême et des comparaisons parfois dérisoires.
- 2) Une étonnante soumission au principe d'autorité. Dans le domaine de l'Éducation physique, de nombreux auteurs s'abritent constamment derrière les affirmations et les citations empruntées à des auteurs extérieurs consacrés. Il est étonnant que les détracteurs de la réflexion théorique en Éducation physique prennent pour valeurs sûres, les propos de théoriciens étrangers à leur champ, en leur accordant une sorte de valeur magique.
- 3) La quasi-incapacité à prendre en compte et à apprécier des propositions théoriques liées directement aux pratiques de terrain mais qui seraient

détachées d'une « méthode », c'est-à-dire d'un ensemble d'exercices et d'activités censés en être une application.

Pour qu'une théorie apparaisse crédible en Éducation physique, il faut qu'elle soit accompagnée d'un prêt-à-porter sous forme d'exercices lui servant d'alibi. Cette difficulté à comprendre l'intérêt d'une analyse des situations, indépendamment de leur usage immédiat d'application, cette difficulté à abstraire est un obstacle important à l'avancée des connaissances.

L'Éducation physique et sportive est une pédagogie des conduites motrices, c'est-à-dire une pratique d'intervention qui recherche une influence, des « effets », auprès de la personnalité des participants en sollicitant précisément leur action motrice. L'Éducation physique n'est donc pas une discipline transversale, mais une discipline spécifique, originale, qui possède son objet propre : les conduites motrices. Cette notion centrale de conduite motrice souligne de façon éloquente que les participants sont considérés comme des sujets. Nous savons aujourd'hui qu'en mobilisant les conduites motrices (comportement moteur en tant qu'il est porteur de significations (Parlebas, 1981) de l'enfant, nous sollicitons, plus ou moins selon le cas, ses ressources cognitives, relationnelles, affectives, expressives ou décisionnelles. Il est donc légitime, pour le Professeur d'EPS, le motricien, de prétendre intervenir sur le développement de la personnalité des pratiquants et sur leur relation avec l'entourage. L'objet propre de l'Éducation physique, son noyau dur qu'aucune autre discipline ne peut lui contester, c'est la conduite motrice, et plus généralement l'action motrice dans les pratiques ludomotrices. Il est capital pour l'enseignant d'avoir une connaissance approfondie de l'objet sur lequel il intervient ; il lui faudra donc étudier la logique interne de chaque situation, c'est-à-dire le réseau de ses traits pertinents d'action motrice.

### **2.3.5. Le rôle des formateurs d'enseignants**

Le fait de parcourir des résumés de recherche, de vulgariser les résultats et de déclarer ensuite à ses étudiants que « la recherche a démontré qu'il convient d'organiser son enseignement de telle ou telle façon » constitue une forme de fausse représentation et va à l'encontre de la culture professionnelle à promouvoir auprès des futurs enseignants. C'est l'utilisation de la science comme argument d'autorité, la

science des experts, qui limite les capacités d'autorégulation des futurs enseignants.

À ce problème, s'y ajoute la confusion entre « objet » et « sujet », qui font des travaux en STAPS, des productions « Hors jeu » (de l'EPS). Le problème en STAPS c'est que les théories scientifiques n'ont pas le même objet que la pratique de l'EPS. Théorie et pratique EPS peuvent avoir le même « sujet » : le sport par exemple. Mais elles n'ont pas le même objet. L'objet, c'est ce qui est spécifique à une discipline (pratique ou théorique). En EPS, l'objet ce sont les conduites motrices. L'objet est donc ce qui fait la spécificité de L'EPS, à savoir le développement des conduites motrices à travers des supports moteurs, et ce, dans le cadre scolaire. En psychologie du sport, l'objet c'est la motivation ; en sociologie, les représentations ; en biomécanique, le mouvement... De fait, nous assistons davantage à une juxtaposition de savoirs scientifiques (même si des efforts sont entrepris pour développer des recherches sur des thématiques communes éclairées par différents faisceaux afin d'en appréhender la complexité) sans lien direct avec l'enseignement de l'EPS et le développement des conduites motrices.

Le véritable travail de transformation, (on pourrait parler de « transposition didactique ») du formateur est beaucoup plus complexe : consulter, sélectionner, critiquer, assimiler, contextualiser et organiser des connaissances scientifiques, repérer leurs limites, apprécier le potentiel et les difficultés de mise en œuvre dans la classe, puis enfin diffuser ces connaissances aux futurs enseignants dans les activités de formation, tout en les confrontant aux idées et croyances généralement admises.

Nous partageons la position de Gage (cité par Gauthier *et coll.*, 1997) pour qui « les résultats de la recherche informent l'enseignant dans l'exercice de son métier. Elles ne sont pas applicables mécaniquement mais artistiquement ». En d'autres termes, ils sont toujours et nécessairement l'objet d'une réinterprétation dans le contexte réel, « Il conviendrait donc d'en faire un usage prudent des résultats de la recherche » (Gauthier *et coll.*, 1997).

### **2.3.6. Le futur enseignant**

Un futur pédagogue ne peut constituer son savoir-faire (savoirs pratiques) qu'à partir de son « propre faire ». Or, les étudiants sont très peu en situation réelle d'enseignement. Ce n'est que sur cette base que le savoir, en tant qu'élaboration, se constitue. Nous ne pouvons court-circuiter cette base.

Ainsi, notre recherche s'inscrit dans cette perspective en tentant d'appréhender l'organisation de la formation des futurs enseignants d'EPS à travers les discours des enseignants-formateurs dans les UFR STAPS en ce qui concerne la relation savoirs théoriques / savoirs pratiques. C'est-à-dire leur gestion des savoirs d'expérience personnelle et collective (les savoirs pratiques) et les savoirs de la recherche universitaire (les savoirs théoriques), dans le cadre de la formation, tout en sachant que l'ensemble des relations qui lient les contenus scientifiques et la formation accentue le risque de la décontextualisation des savoirs.

En effet, les savoirs liés à la pratique, sont intimes et difficilement transmissibles. Dans ce cas, les contenus scientifiques, nécessairement pluridisciplinaires, ont un statut d'aide à la formalisation, dont la fonction est d'interroger la pratique à des fins de régulation (Hébrard, 2003). Difficulté accrue tant que les STAPS n'auront pas créé un objet d'étude scientifique propre à l'EPS (l'action motrice) et tant que l'organisation du concours restera sous la forme actuelle, avec une année et demie de préparation au sein de l'Université.

Troisième partie

**PROBLÉMATIQUE**  
**HYPOTHÈSES**

### **3. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES**

---

#### **3.1. Problématique de la gestion des relations théorie-pratique : les stratégies utilisées par les enseignants-formateurs pour gérer cette dialectique**

Une formation adaptée des enseignants, afin qu'elle soit la plus efficace possible, suppose la possibilité d'articuler harmonieusement Théorie et Pratique. C'est ce que propose par exemple Cousty (1998) lorsqu'il évoque une démarche visant à faire interagir « l'acquisition et l'utilisation des savoirs », « la pratique de la connaissance et la connaissance sur la pratique » et « la théorie et la pratique ». Cependant, de quels savoirs s'agit-il et comment les mettre en œuvre pratiquement ? En effet, des connaissances issues des travaux scientifiques sur les activités physiques et sportives (par la praxéologie motrice notamment, dont la finalité est de décrypter sur le plan logique le fonctionnement des situations motrices) sont nécessaires pour avoir des outils pédagogiques afin d'enseigner (le comment), mais aussi des outils didactiques concernant les contenus à enseigner (le quoi). La relation théorie-pratique se situe aussi à ce niveau. La relation théorie-pratique se situe aussi à ce niveau.

Nous avons caractérisé l'EPS comme étant la pédagogie des conduites motrices (Parlebas, 1981) et de ce fait, les recherches doivent les éclairer si elles veulent servir la pratique. Nous ne pensons pas que le foisonnement des différents types de connaissances dans différents domaines (psychologie, sociologie, biomécanique, etc.) soit indispensable pour mener à bien l'activité d'enseignement en EPS. Par exemple, le Professeur de français ou de mathématiques peut bien ignorer la physiologie des cordes vocales mobilisées lors de la prise de parole ou une démonstration mathématique puisqu'il s'appuie sur une théorie (littéraire ou mathématique) en concordance avec son enseignement. Le Professeur d'EPS, en se référant à la physiologie ou la psychologie, ne fait que mettre en pratique une théorie qui n'a pas été faite pour l'EPS. Ceci interpelle les formateurs quand ils voient certains étudiants revenir de stage en ayant disqualifié sur le terrain ces théories, contributives et savantes certes, mais déconnectées des contraintes, des priorités, des

urgences, des difficultés de l'école et du contexte quotidien de l'intervention.

Par ailleurs, les savoirs qui s'enracinent dans les sciences humaines et biologiques, aussi bien assimilés soient-ils, ne suffisent pas. Ces théories ne sont qu'une petite partie de nos représentations et les actions rationnelles qu'une petite partie de nos actes. Même si « tout compte » dans la formation à un métier complexe (Perrenoud, 1994), il n'est pas permis d'ignorer l'appropriation de contenus scientifiques relatifs aux activités physiques et sportives car c'est le cœur du métier. Les enseignants-formateurs intervenant dans la préparation du CAPEPS avec les étudiants en master première et deuxième année, tentent d'organiser leurs interventions pour mettre en relation des savoirs théoriques et des savoirs pratiques (professionnels) en lien direct avec la pratique enseignante, sur le terrain, avec les élèves. Néanmoins, le contenu scientifique de l'enseignement envisagé n'est pas abordé au sein de cette formation STAPS durant cette année charnière et décisive du concours (en master deuxième année) qui ajoute de la difficulté chez les formateurs pour proposer un cursus de formation cohérent.

Dès lors, comment les formateurs peuvent-ils rester cohérents pour préparer leurs étudiants au métier de Professeur d'EPS en s'appuyant sur des théories le plus souvent inappropriées (incarnées par les épreuves écrites de la licence et du master STAPS qui prépare au CAPEPS) ?

Aussi, « les formateurs auraient tort de limiter leur analyse du métier d'enseignant à la mise en œuvre de savoirs savants et de méthodes rationnelles » (Perrenoud, 1993) d'autant plus qu'ils ont été proposés dans des domaines divers et variés ne traitant pas d'un contenu propre à l'EPS, basé sur les APS.

Ainsi, comment les formateurs s'y prennent-ils pour former des enseignants d'EPS (où la dimension pratique est primordiale de par le fait même que la discipline est une pratique d'intervention ayant pour objet le développement des conduites motrices à travers des supports moteurs que représentent les APSA), alors que les premières étapes d'accès à cette fonction sont essentiellement basées sur des théories hors-champs de l'EPS et sont parfois ressenties, tant chez les formateurs que chez les étudiants, en décalage avec le métier ?

Dans cette optique, les contenus du CAPEPS (très théoriques et issus de divers domaines) sont-ils cohérents pour répondre à une formation de Professeur d'EPS ou plutôt pour réussir un concours sélectif ?

Dans une formation universitaire censée transmettre une culture générale, la

professionnalité en EPS ne s'intègre-t-elle pas directement dans une culture universitaire à travers l'élaboration de contenus scientifiques propres aux APS au cours de l'action (observation directe) avec différents publics ?

Les savoirs d'experts (en particulier leurs savoirs professionnels), acquis avec de la pratique et propre à chacun, peuvent-ils prétendre à une assise scientifique pour faire l'objet d'une formalisation afin de les enseigner aux futurs enseignants ?

### **3.2. Hypothèse**

Pour comprendre la manière dont les formateurs gèrent le lien entre théorie et pratique dans la formation des futurs enseignants d'EPS, nous utilisons les travaux issus de la praxéologie motrice, les apports de la sociologie de l'action, de la sociologie du curriculum et les travaux de Schön concernant l'expérience afin de formuler notre hypothèse générale qui sera développée en quatre sous-hypothèses de recherche.

Les élèves en master deuxième année CAPEPS manquent de repères « pratiques », « professionnels », du fait de la définition même de la discipline qui est une « pratique d'intervention » (Parlebas, 1981) et de leur préparation, en même temps à un concours exigeant. De surcroît, le caractère lacunaire des programmes officiels pourrait être une difficulté supplémentaire pour faire émerger les liens avec les savoirs disciplinaires, qui ne sont pas des savoirs théoriques, mais qui relèvent plutôt de pratiques sociales (les APSA) et dont l'objet d'étude (l'action motrice) reste l'élément incontournable pour permettre aux futurs enseignants d'EPS d'agir au mieux pour le développement des conduites motrices des élèves, tant au niveau des contenus que de la méthode.

Partant de ces données, nous essaierons de démontrer que, du fait du hiatus existant entre la théorie et la pratique en STAPS, les formateurs au concours (CAPEPS) sont victimes de contradictions avec la définition de ce que devrait être un Professeur d'EPS « bon pour le service », au sortir de la formation diplômante. Nous tenterons ainsi de faire émerger de ces divergences une typologie des formateurs préparant au métier de Professeur d'Éducation Physique et Sportive.

### **3.3. Les quatre sous-hypothèses**

Dans l'optique de traiter les données et de trouver des réponses à nos interrogations et au problème posé (*cf.* le paragraphe 3.1.), nous allons développer quatre sous-hypothèses pour répondre à l'hypothèse générale et tenter ainsi de caractériser les enseignants-formateurs œuvrant au sein des UFR STAPS dans le cadre de la préparation au concours des futurs professeurs d'Éducation Physique et Sportive. Chacune des sous-hypothèses présentée ci-dessous révèle une catégorie d'enseignants.

- 1) Les « **DÉSANCHANTÉS** » : Ces enseignants-formateurs privilégieraient la pratique (savoirs pratiques) au mépris du concours car ils construisent leur formation sur leur expérience réelle d'enseignant d'EPS dans le secondaire.
  
- 2) Les « **APPROBATEURS** » : Ces enseignants-formateurs privilégieraient la théorie (savoirs théoriques) car :
  - a) cela prépare au concours
  - b) ils veulent se montrer « universitaires » (reconnaissance au sein de l'Université)
  - d) mais le plus souvent, ils tentent d'appliquer sans discernement ce qu'ils lisent
  
- 3) Les « **OPTIMISTES** » sont les enseignants-formateurs convaincus de la mise en lien possible de la théorie et de la pratique durant leurs cours car ils pensent que cela peut impacter les pratiques et en retour nourrir la réflexion des étudiants.
  
- 4) Les « **INDÉCIS** » sont les enseignants-formateurs qui portent en conflit ce qu'ils étaient en tant qu'étudiants, le concours d'aujourd'hui, et leur positionnement actuel en tant que formateur. Ces derniers éprouvent aussi des difficultés à rendre intelligibles les connaissances « scientifiques » qu'ils proposent.

## Quatrième partie

# **LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

## **4. LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

---

### **4.1. Une démarche quantitative : le questionnaire**

Notre analyse se fonde sur une enquête par questionnaire (*cf.* annexe 1.21.) menée auprès de quarante et un enseignants-formateurs issus de diverses UFR STAPS en France. Elle nous a permis de mettre en évidence les caractéristiques sociales (âge, statut, sexe, etc.), professionnelles (orientation des études, raisons expliquant le choix de devenir formateur en master CAPEPS, etc.) et de mettre en évidence la présence ou non d'effet Condorcet. Nous avons, par ailleurs, réalisé des entretiens auprès d'une population de neuf enseignants d'UFR STAPS. Deux objectifs ont été assignés aux entretiens menés : prélever les discours traitant des formes de formation possibles pour le Professeur d'EPS en devenir ou des savoirs à élaborer en STAPS, et inscrire ces discours dans la durée et les différents contextes sociaux de la trajectoire des acteurs considérés pour essayer de repérer des différends entre les enseignants-formateurs sur la formation des futurs professeurs d'EPS, pour ensuite établir notre questionnaire dans le but d'analyser plus finement ces différends. Nous avons opté pour la mise en œuvre d'entretiens semi-directifs qui nous permettent d'orienter le discours de l'interviewé vers les thématiques qui nous préoccupent tout en préservant une marge de liberté de l'acteur suffisante afin qu'il développe sa pensée en fonction d'une logique propre. Nous avons choisi de centrer le plus possible l'entretien sur le récit de moments vécus. Notre méthodologie s'apparente ainsi à « l'histoire de vie » que Woods (1990) utilise avec les enseignants lorsqu'il traite en particulier des « carrières subjectives ». Dans la perspective des travaux de Schutz (1971), nous considérons qu'il faut tenter de cerner la « définition de la situation » pensée par tel membre d'un groupe ; celle-ci reposant sur l'interprétation que les acteurs sociaux font de leur action dans la réalité. Plus concrètement, pour nous situer dans ce cadre théorique, nous nous sommes attachés à introduire chaque question par un « ancrage » à une situation, une rencontre, afin d'amener l'interviewé à « fouiller » dans sa mémoire, à revivre ses souvenirs.

En ce qui concerne notre questionnaire, celui-ci a été distribué ou envoyé dans les UFR STAPS de France. Face au peu de retours, celui-ci a été réduit pour ne

garder que les questions essentielles notamment pour les utiliser lors du traitement des données les plus pertinentes. Nous avons eu quarante et un retours de questionnaires exploitables et avons alors essayé de mettre en évidence et d'explorer la contradiction de leurs réponses notamment pour les questions n<sup>os</sup> 1 et 5 en mettant en œuvre une démarche fondée sur la théorie mathématique des élections de Condorcet. Nous nous sommes appuyés sur les travaux de Collard (1998) pour mettre en place notre protocole de recherche ainsi que notre recueil des données et de leur analyse.

#### **4.2. L'entretien semi-directif comme outil de questionnement des acteurs**

« Le croisement des différentes méthodologies (quantitatives et qualitatives) permet d'augmenter à la fois la finesse, la précision des résultats ainsi que leur degré de validité » (Carlier *et coll.*, 2010). Cependant, l'entretien a longtemps été contesté en tant que méthode pertinente de recueil de données lorsque celui-ci s'inscrit dans le cadre d'une recherche scientifique. Cette méthode, souvent considérée comme relevant de « l'art » ou comme un « adjuvant de la science » (Blanchet & Gotman, 1995), bénéficie actuellement des avancées de la psychologie et de la pragmatique, ce qui lui permet de constituer une technique de recherche à part entière tant du point de vue de ses fondements théoriques que des résultats qu'elle permet d'obtenir. Selon ces auteurs, « l'entretien comme technique d'enquête est né de la nécessité d'établir un rapport suffisamment égalitaire entre l'enquêteur et l'enquêté » afin que celui-ci ne se sente pas « contraint de donner l'information ». L'interview permet donc d'accorder de l'importance à la parole de l'enquêté, considéré non plus comme un simple « répondant » aux questions de l'enquêteur mais comme le détenteur d'informations et de questionnements qui échappent à la connaissance de l'enquêteur et dont celui-ci a besoin pour conduire efficacement sa recherche. Le choix d'utiliser l'entretien, comme outil de questionnement des acteurs dans la recherche présente, se justifie tant du point de vue théorique que du point de vue pratique.

#### **4.2.1. Justification théorique du recours à l'entretien**

Selon Blanchet et Gotman (1995), « l'enquête par entretien est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal ». Ces faits peuvent concerner « un ensemble organisé de représentations » ou des pratiques sociales. Pour cela, le recours à l'entretien est pertinent « lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques (...), mettre en évidence les systèmes de valeur et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent ». En ce qui concerne notre objet de recherche, il est nécessaire de s'intéresser aux éléments qui ne seront pas rédigés dans les projets de formation. D'où les entretiens pour relater ce qui réellement organise les orientations prises par les formateurs en termes de modalités d'intervention. Cette démarche privilégie « la singularité du sujet, l'implique comme partenaire, corrobore les interprétations, triangule les données s'il le faut, afin d'offrir au lecteur la possibilité d'interpréter à son tour » (Carlier, 2010).

#### **4.2.2. Justification pratique du recours à l'entretien**

Du point de vue pratique, les auteurs considèrent que, d'une part, « l'entretien s'impose chaque fois que l'on ignore le monde de référence » (Carlier, 2010, p. 40), d'autre part, qu'il « convient à l'étude de l'individu ou des groupes restreints, mais est peu adapté et coûteux lorsqu'il est nécessaire d'interroger un grand nombre de personnes et que se pose un problème de représentativité » (Carlier, 2010, p. 41). Dès lors, cet outil est pertinent en ce qui concerne notre échantillon de neuf enseignants-formateurs, même si des questionnaires furent distribués afin de situer leur positionnement au sein de la formation.

#### **4.2.3. Le recueil des données : la réalisation des entretiens**

Pour approfondir les données nécessaires à notre recherche, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès de neuf enseignants-formateurs de l'UFR STAPS de Caen. Ces derniers interviennent dans la préparation du CAPEPS (« prépa-CAPEPS »). Nous n'avions pas de durée prédéterminée pour mener nos entretiens, ils se sont donc déroulés jusqu'à leur terme. Les entretiens ont duré en moyenne une heure dans une salle de classe et ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone. Après

avoir informé le répondant de l'anonymat de ses réponses, nous présentons la recherche menée. Ensuite, des questions principales sont posées pour recueillir spontanément l'avis de l'informateur sur un thème donné. Des questions de relance sont prévues pour préciser la question principale et recentrer (si besoin est) les réponses en fonction de la problématique posée. Cela suppose de réaliser une grille d'entretien se référant aux données du cadre théorique évoqué plus haut et que nous proposons en annexe (*cf.* annexe 1.20.).

L'intérêt des entretiens est d'explorer ce qui est généralisé, voire généralisable chez les personnes interrogées et ce qui est d'ordre singulier. La flexibilité de l'outil permet de soumettre un questionnement général à une rencontre entre un intervieweur et un interviewé. Ici, un statut particulier est accordé aux mots énoncés par les enseignants-formateurs. Les dialogues sont marqués par la confiance de la personne interrogée envers celui qui mène l'entretien. C'est pour cela qu'il a fallu retranscrire les entretiens le plus fidèlement possible, dans le but de reconstruire « les univers de croyances » de l'individu que l'on considère comme un « objet qui parle » (Bourdieu).

L'enquête par entretien semi-directif a été réalisée avec les enseignants-formateurs pour comprendre les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour gérer cette relation entre savoirs théoriques et savoirs pratiques pendant ces années de formation avec les étudiants en master CAPEPS. En effet, l'entretien est pertinent pour « analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques..., mettre en évidence les systèmes de valeur et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent » (Blanchet & Gotman, 1992, p. 27). Dès lors, cette technique s'impose pour aborder certains thèmes : au lieu de fixer à l'avance le questionnement, elle soumet à une rencontre qui, dans notre cas, se déroule entre deux individus.

L'avantage de cette démarche méthodologique est de provoquer un dialogue, une conversation ; c'est ce que nous visons. Les questions sont variables d'un entretien à l'autre puisqu'elles sont dépendantes d'un rapport interpersonnel : c'est l'interaction intervieweur / interviewé qui va décider du déroulement de l'entretien. En ce sens, l'entretien est une « rencontre », c'est également un « parcours » car l'intervieweur dresse la carte au fur et à mesure de ses déplacements (Blanchet & Gotman, 1992), même si des balises posées préalablement jalonnent son parcours.

#### **4.2.4. L'analyse thématique de contenus comme mode de traitement des entretiens**

Les entretiens, enregistrés et retranscrits, ont d'abord fait l'objet d'une analyse manuelle. Puis, en utilisant la version n° 4 du logiciel Modalisa, nous avons opéré un traitement des données qualitatives de contenus thématiques. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés des propositions faites par Ghiglione et Matalon (1985) et de Huberman et Miles (1991) pour les modalités de codage, de présentation et d'interprétation des données. Comme le proposent ces auteurs, le traitement comporte plusieurs phases. La première permet de traiter chaque entretien afin de retenir, dans les discours des acteurs, souvent dispersés, les données les plus pertinentes en rapport avec notre thématique de recherche. La deuxième permet la présentation des données obtenues à travers l'ensemble des entretiens, de façon à faciliter leur synthèse et la production d'un discours unique sur l'ensemble. La troisième phase est celle de l'interprétation des données. C'est au cours de cette dernière que nous avons relevé les éléments nécessaires nous permettant d'établir et de proposer notre questionnaire.

#### **4.2.5. Modalités de codage et condensation des données**

L'analyse des entretiens au cas par cas, ou analyse verticale, a pour objectif, comme le stipulent Ghiglione et Matalon (1985, p. 162), d'une part « de mettre chaque discours sous une forme plus maniable, de manière à conserver tout ce qui est pertinent, d'autre part, de savoir ce qu'a dit chacun sur tel point particulier ». En l'absence de théorie ou de modèle de traitement, il importe que l'on fonde ce traitement sur un système de codage valide permettant de réduire les biais liés à nos interprétations personnelles. Dans cette optique, nous avons créé des indicateurs d'analyse avec un système de codage pour relever ce qui, dans les discours retranscrits, pouvait orienter nos réflexions, et mettre en évidence les éléments qui apparaissaient le plus souvent. Une analyse verticale (« condensation des données ») a permis de retenir dans les entretiens ce qui est en rapport avec la problématique traitée tout en identifiant le point de vue de chacun des neuf formateurs interviewés sur les différents aspects étudiés. Chaque entretien a été condensé autour de deux rubriques regroupant des thèmes (différents aspects abordés par rubrique) et sous-thèmes (modalités de réponses par thème) en utilisant des codes sous formes

d'abréviations et utilisés pour marquer des portions du discours des acteurs ; la phrase constituant l'unité d'analyse. Nous présentons ici une analyse détaillée des concepts mais ces derniers sont présentés sous forme de tableau en annexe (*cf.* annexe 1.22.) pour un accès plus ergonomique.

La première rubrique, qui concerne les conceptions des enseignants sur le rapport entre théorie et pratique dans la formation des enseignants, a été identifiée par le code « CONCEPT ». Nous avons retenu pour deux thèmes, l'un correspondant à l'interprétation des textes officiels (CONCEPT-INTER) et l'autre à leur constat sur la compréhension qu'en ont les enseignants (CONCEPT-COMP).

La deuxième rubrique concerne les stratégies adoptées par les différents enseignants formateurs pour gérer la relation théorie-pratique. Elle a été identifiée par le code « STRAT » et comporte huit thèmes selon que ces stratégies sont utilisées dans le choix de ces contenus d'enseignements (STRAT-CCE), la nature des interventions (en CM : STRAT-NATICM ou en TD : STRAT-NATITD), selon qu'il s'agisse d'enseignements théoriques (STRAT-ETT) ou pratiques (STRAT-ETP) ou selon que le formateur intervienne à la fois en théorie et en pratique (STRAT-IETP) ou non (uniquement en théorie : STRAT-IET ou uniquement en pratique : STRAT-IEP).

Pour chaque thème, des sous-thèmes rendent compte des modalités des réponses fournies par les acteurs (ici, les enseignants-formateurs), en précisant les éléments concernés et l'avis présenté à leur sujet. Ainsi, pour le thème « CONCEPT-INTER », nous avons retenu trois sous-thèmes selon qu'il s'agisse de documents normés (CONCEPT-INTER-Norme), avec des apports plutôt théoriques (CONCEPT-INTER-Théorie) ou plutôt pratiques (CONCEPT-INTER-Pratique professionnelle).

Ensuite, une analyse horizontale a permis de présenter l'ensemble du corpus dans des « méta-matrices » c'est-à-dire des tableaux réalisés en fonction de l'origine des acteurs (« matrices par rôle ») et des catégories issues du codage et présentant : en ligne, les rubriques thèmes et sous-thèmes, et en colonne, des portions correspondantes du discours des acteurs. Notre interprétation a privilégié l'approche qualitative en faisant reposer l'analyse sur les justifications que les acteurs donnent à leurs choix et à leurs actions.

Ces recherches, issues d'un travail réalisé en grande partie dans le cadre de notre Master, nous ont permis d'identifier des différends entre les formateurs sur divers éléments comme la place des épreuves écrites dans la formation, le poids des

pratiques sportives ou encore les modalités permettant la construction d'une réelle professionnalité du futur enseignant d'EPS dans le temps imparti de la formation.

### 4.3. La procédure de Condorcet

Il s'agit d'une méthode de comparaisons par paires où chaque candidat, sport ou autre stimulus, est soumis tour à tour aux suffrages des répondeurs. Dans notre étude, il s'agit de critères qualifiant un Professeur d'EPS, pour lesquels les formateurs doivent entourer, pour chaque paire, celui qui des deux leur semble le plus pertinent. Pour  $x$  réponses, si A est perçu *plus pertinent* que B et C, si B est perçu *plus pertinent* que C, alors les choix renferment le vœu que l'ordre des critères du plus pertinent au moins pertinent est  $A > B > C$ . Pour  $n$  critères étudiés (éléments à comparer), il y a :  $n(n-1)/2$  choix à exprimer. Donc pour  $n = 6$ , cela donne quinze paires différentes sur lesquelles les interrogés doivent se prononcer. La mémoire du questionné ne peut avoir la totale maîtrise d'une telle liste de choix binaires. Bien que la question soit directe et sollicite la prise de conscience, l'étendu et l'agencement des réponses à donner (nous exploiterons un exemple plus loin) frappent également le répondeur au second degré, sur un plan inconscient. Et c'est là tout l'intérêt de cette procédure, puisqu'elle permet de dévoiler les représentations profondes des personnes interrogées sans que ces dernières n'aient la faculté d'anticiper, par stratégie, les réponses favorables à ce qu'elles voudraient paraître (Collard, 1998, p. 21).

Bien entendu, d'un point de vue pratique, avec  $n = 4$  ou  $5$ , les six ou dix paires à comparer obtenues ne seraient pas assez nombreuses pour qu'elles échappent en partie au contrôle conscient des questionnés : la méthode de Condorcet perdrait tous ses attributs. À l'inverse, avec  $n = 7$  ou  $8$ , les vingt et une ou vingt-huit paires recueillies seraient trop « indigestes », et conduiraient à des réponses volontairement hasardeuses pour en finir avec ces listes interminables de choix binaires.

L'effet Condorcet est un symptôme d'incohérence (pour les réponses individuelles) ou d'hétérogénéité (pour les réponses collectives à la majorité), consécutif de la non-possibilité d'avoir la maîtrise des réponses que l'on donne. « Supposons, nous dit Condorcet dans une situation d'élection à trois candidats, que les électeurs soient au nombre de soixante ; qu'il y ait vingt-trois voix pour l'ordre Pierre, Paul, Jacques ; aucune pour l'ordre Pierre, Jacques, Paul ; deux pour l'ordre Paul, Pierre, Jacques ; dix-sept pour l'ordre Paul, Jacques, Pierre ; dix pour l'ordre

Jacques, Pierre, Paul et huit pour l'ordre Jacques, Paul, Pierre ; la proposition Pierre est préférable à Paul aura une pluralité de trente-trois contre vingt-sept. La proposition Jacques est préférable à Pierre, trente-cinq voix contre vingt-cinq ; la proposition Paul est préférable à Jacques, quarante-deux contre dix-huit. Les trois propositions adoptées par la pluralité seraient donc :

*Pierre est préférable à Paul*

*Jacques est préférable à Pierre*

*Paul est préférable à Jacques*

« Et il est évident que ces trois propositions ne peuvent être vraies en même temps, puisque des deux premières, et en général de deux quelconques, admises ensemble, résulte nécessairement une conséquence contradictoire avec la troisième. Nous verrons de plus que, si on adopte les deux premières, on doit conclure que Jacques mérite la préférence sur les deux autres ; que si on adopte la première et la troisième, on en conclut nécessairement que Pierre est préférable aux deux autres ; qu'enfin, de la seconde et de la troisième réunies, il en résulte la préférence en faveur de Paul » (Condorcet, 1974, p. 188).

Dans cet exemple, l'effet Condorcet n'est pas inhérent à des choix individuels illogiques. Le classement des trois candidats à partir de préférences binaires fait ressortir cinq types de réponses individuelles, toutes cohérentes : Pierre > Paul > Jacques ; Paul > Pierre > Jacques ; Paul > Jacques > Pierre ; Jacques > Pierre > Paul ; Jacques > Paul > Pierre. C'est l'addition de ces réponses logiques qui devient contradictoire, puisque la résultante majoritaire donne : Pierre > Paul > Jacques > Pierre. Le résultat témoigne de choix bigarrés où s'entremêlent des intérêts personnels rationnels, mais variés.

L'effet Condorcet peut également toucher un répondeur seul. Cela n'aurait guère été probable dans ce tournoi à trois candidats ( $n = 3$ , donc il n'y a que  $3 * (3-1) / 2 = 3$  ; soit trois paires à comparer), car il est facile pour le questionné d'entrevoir les conséquences de son premier choix sur les deux autres qui suivent. En revanche, quand  $n = 6$ , il n'est pas impossible d'observer des réponses individuelles intransitives. Ce n'est pas le cas lorsque les avis sur les stimuli sont nets et tranchés ; si par exemple on nous demande d'entourer, pour chaque paire, le moyen de locomotion le plus rapide pour joindre Barcelone à Paris, entre : un vélo, une 2 CV,

une BMW, une mobylette, des rollers ou la marche à pied, il y a fort à parier qu'aucune réponse individuelle, malgré les quinze choix à effectuer, ne sera entachée d'effet Condorcet (Collard, 1998, p. 22).

Par contre, lorsque nous demandons aux enseignants-formateurs dans les questionnaires, de se prononcer, pour chaque paire, sur le critère qui, des deux, est « le plus pertinent », les choix ne se font plus avec la même lucidité et ne font plus l'unanimité. Ainsi, « l'éventuelle incohérence des choix, mise à jour par la procédure de Condorcet est-elle un fait rare ou fréquent ? Se produit-elle sur le plan individuel ou sur le plan collectif ? Ces contradictions ont-elles un sens décelable et lequel ? Ces paradoxes ont-ils une origine strictement individuelle ou sont-ils en relation avec la dynamique des groupes ? » (Parlebas, 1971).

#### **4.4. Les principes de l'analyse factorielle**

Lors de la conception de notre enquête, nous avons choisi certaines questions afin de mettre en évidence l'attraction (ou non) de certaines variables. L'utilisation des statistiques, et de façon plus pointue du logiciel Trideux, permet de répondre à nos interrogations. En effet, l'examen des tableaux croisés (aussi appelés « tableau de contingence », notamment dans les milieux de la statistique, mathématique ou économique) et des pourcentages en ligne permettent de formaliser la présence d'attractions. Comment analyser les liaisons statistiques entre un grand nombre de variables, et rendre compte de la façon la plus intuitive possible des systèmes complexes que ces liaisons peuvent former, et des hiérarchies qui les organisent ? Nous pouvons répondre à ces questions en utilisant les outils de « l'analyse multivariée ». En réalité, nous pouvons les regrouper en deux grandes familles distinctes : d'une part les modèles de régression, et l'analyse factorielle d'autre part. Quelles sont les variables et les modalités de variables fortement associées entre elles ? Autrement dit, quelles sont les caractéristiques que les individus présentent souvent « ensemble » ? Au contraire, quelle sont celles qui s'opposent, c'est-à-dire que les individus ne présentent que rarement simultanément ? Quelles sont les principes structurant ces associations et ces oppositions ? Quels sont les groupes que nous pouvons distinguer en fonction de ces associations ? Ce sont les analyses factorielles qui permettent de répondre à ces questions.

L'analyse factorielle correspond à un ensemble de techniques et d'outils, dont l'élaboration puise son origine dans les travaux de Spearman (Martin, 1997) et trouve sa concrétisation, en particulier en France, grâce à ceux du mathématicien Benzécri (1973). Cet ensemble permet d'élaborer des représentations graphiques synthétiques de la configuration générale des associations et des oppositions (des liaisons positives ou négatives, autrement dit des attractions et des répulsions) entre un nombre plus ou moins élevé de variables. Généralement, pour dépouiller une enquête par questionnaire, nous croisons deux à deux les questions afin de mettre au jour des oppositions ou des conciliations entre les types de répondeurs. Mais il est parfois très lourd d'envisager tous les tris. Les questions proposées, qui dans notre étude totalisent trente-six modalités, conduiraient à de trop nombreux tableaux explicatifs différents pour n'oublier aucun croisement entre modalités

L'analyse factorielle a elle, à son actif, la faculté de regrouper sur un même plan (en deux ou trois dimensions) une bonne approximation de la totalité des agencements de réponses aux questions. Les modalités sont regroupées en plusieurs facteurs. Le premier facteur est une interprétation grossière, mais riche en informations, de la totalité des réponses. Les facteurs suivants affinent de plus en plus les traductions du premier facteur, mais portent généralement de moins en moins d'informations. Le plan factoriel en deux dimensions, qui additionne les résultats des deux premiers facteurs, propose en principe, une approximation et une quantité d'informations suffisamment proches de l'analyse complète des données, pour pouvoir être interprétées.

La stratégie utilisée pour mettre en œuvre les méthodes d'analyse est de respecter la situation d'incertitude de départ et de ne pas imposer une méthode qui force les résultats dans un sens ou un autre mais qui laisse émerger d'éventuelles surprises. À cette fin, le processus d'analyse sera caractérisé par l'utilisation du concept de *variable d'intérêt* : toute enquête est réalisée quand nous sommes face à un phénomène dont nous voulons rendre compte et cette focalisation détermine une ou plusieurs « variables d'intérêt » que nous souhaitons mettre en évidence. Nous proposerons donc une première méthode consistant à repérer quelles sont les questions de l'enquête qui sont le plus liées à cette variable d'intérêt. Pour ce faire, nous utiliserons le PEM, *Pourcentage de l'Écart Maximum*. Comme cette méthode est très simple du point de vue théorique, elle permettra de comprendre les notions *d'indépendance* dans un tableau et *d'écart à l'indépendance*, qui sont indispensables

pour la bonne intelligence des méthodes suivantes. Une fois repérées les variables qui sont liées au phénomène étudié, nous utiliserons une méthode, *l'analyse des correspondances*, qui permettra de faire une analyse globale de celui-ci, c'est-à-dire qui positionnera les différentes modalités de la variable d'intérêt dans un univers de modalités suffisamment riche pour que des hypothèses de travail puissent en être issues, mais également limité pour que l'analyse ne soit pas submergée par trop de données. Une fois cette vue d'ensemble établie, l'étude se focalisera sur des points précis qui demandent une investigation complémentaire car l'analyse précédente, comme une carte qui englobe un vaste territoire, est peu précise et trop incertaine. De l'analyse globale, nous passons à *l'analyse locale*, et de l'hypothèse de travail à sa vérification. Dans ce but nous utiliserons également *la méthode du TRI-DEUX* (Collard, 1998 ; Cibois, 1984). Il s'agit d'une méthode post-factorielle dont la finalité est de représenter, sur le plan factoriel de départ, toutes les attractions fortes entre deux modalités. Nous procédons, en somme, au tri des questions deux à deux. La démarche utilise les mêmes écarts à l'indépendance que le test du khi-deux.

L'idée de départ est de présenter les modalités de réponses les plus éloignées de la valeur d'indépendance. Si les résultats d'une enquête sont proches du tableau d'indépendance, c'est qu'aucun sous-groupe ne transparait réellement : nous risquons alors d'être victime d'effets de *chaînage* et d'*homothétie* (Cibois, 1997) en analysant le plan factoriel. Si, à l'inverse, le tableau des écarts à l'indépendance est très élevé, des sous-populations peuvent se distinguer les unes des autres. Nous pouvons même ajouter dans ce cas précis que, si l'écart est positif entre une case de T (tableau des valeurs brutes) et la case correspondante de T0 (tableau d'indépendance), c'est que les individus qui ont choisi cette réponse sont plus nombreux que la moyenne théorique ; il y a *attraction* entre cette ligne et cette colonne. En revanche, si l'écart entre une modalité de T et sa représentante en T0 est négatif, c'est que les individus qui ont choisi cette réponse sont moins nombreux que la moyenne théorique ; il y a *opposition* entre cette ligne et cette colonne. Le principe de la méthode du tri-deux va être de représenter par des arcs, sur le plan factoriel, les modalités qui sont en forte attraction deux à deux, c'est-à-dire dont le nombre de réponses qui leur sont attribuées est nettement supérieur à celui que donnerait l'indépendance. Toute la difficulté va être de déterminer à partir de quelle valeur nous pouvons dire que les écarts positifs à l'indépendance sont élevés. Pour cela, nous pouvons utiliser le pourcentage de khi-deux maximum (PKM). Cependant, le

principe du calcul du khi-deux (écart \* écart / théorique) annule les signes négatifs des écarts à l'indépendance. Le khi-deux de chaque case est toujours positif, et nous ne savons plus quelles sont les modalités en *attraction* (« positives », celles que nous souhaitons en général représenter) et en *opposition* (« négatives »). À cette première façon de faire, Cibois (1997) préfère l'utilisation du « PEM » (pourcentage d'écart maximum à l'indépendance). Cela revient à peu près au même, si ce n'est que les résultats ne sont pas pondérés et que les signes positif / négatif restent inchangés. Empiriquement, les sociologues postulent que les écarts positifs supérieurs à 40 % du PEM correspondent à de fortes attractions et méritent d'être visionnés, sur le plan factoriel, par des arcs joignant deux à deux les modalités.

Il peut sembler paradoxal d'envisager un dépouillement d'enquête avec moins de cent individus mais observer attentivement le contenu d'un fichier est un objectif valable, même si la possibilité d'étendre les résultats obtenus à une population de référence est faible. Quand nous faisons une enquête, quel que soit le nombre d'individus, nous voulons légitimement avoir une description de la population enquêtée. Si l'effectif est faible, nous ne pourrions que constater l'état de la population. Si l'effectif est important, nous pourrions généraliser les résultats à la population dont l'enquête est issue, sous réserve d'un échantillon prélevé de manière raisonnée par la méthode des quotas ou en sélectionnant des populations spécifiques. Il faut bien distinguer la description des données et les résultats qui peuvent être généralisés à l'ensemble de la population étudiée. Afin de généraliser, nous utiliserons des tests statistiques, essentiellement celui du khi-deux (comme précisé précédemment). Nous nous souviendrons que, le khi-deux étant sensible aux effectifs, dès qu'une population d'enquêtés devient importante, il devient rare que le khi-deux d'un tableau croisé ne soit pas significatif. Quand, dans une recherche de type ethnologique, nous disposons de peu d'informateurs, nous leur demandons d'être de « bonne qualité ». Les enseignants-formateurs qui ont répondu aux enquêtes proposées peuvent être, de par leur formation universitaire et leur qualification professionnelle, considérés comme des informateurs fiables et de bonne qualité. Comme pour la micro-histoire, une attitude analogue doit nous conduire à utiliser au mieux les données, à en tirer toutes les informations, à être suffisamment motivés pour aller le plus loin possible (sans tomber dans l'acharnement de celui qui veut obtenir une certaine orientation des résultats). Nous avons une population d'individus à laquelle nous posons un certain nombre de questions qui recouvrent deux

catégories. Nous leur soumettons des questions d'opinion ou relatives à leurs pratiques dans le domaine enquêté (celui de la formation et de la préparation des étudiants au CAPEPS, lors de l'année du concours) et des questions, indépendantes de l'enquête, mais relatives à la connaissance de l'enquêté en général (âge, sexe, diplôme obtenu, sport pratiqué...) qui relève de la description, mais qui ont en commun de ne pas être spécifiques d'une enquête donnée.

Pour notre enquête, toutes ces questions seront utilisées sous forme de catégories, de modalités. Par exemple, la question « sexe » a deux modalités de réponse : masculin ou féminin. La variable d'âge, qui a pu être recueillie en codant l'âge en clair, doit être recodée en tranches d'âges : le recueil des données doit se faire, non pas au niveau le plus fin possible (pour l'âge, la date de naissance précise avec le jour et le mois) mais au niveau le plus fin *pertinent* : pour les formateurs ce sera par tranche de dix ans. Le recueil des données se doit d'être pertinent pour la finalité de l'enquête, étant entendu que nous pourrions toujours facilement recoder les données d'une manière logicielle. Si nous devons éviter de proposer la non-réponse à un enquêté, nous devons l'enregistrer car les non-répondants peuvent être porteurs d'une attitude qu'il faut éventuellement prendre en compte.

Ainsi, nous disposons d'une population de quarante et un enseignants-formateurs qui a répondu à de nombreuses questions. Les réponses sont enregistrées dans un logiciel (Trideux UVSQ) et le travail minimum a été fait, c'est-à-dire que, pour chaque question, nous disposons d'un identifiant alphanumérique de trois caractères et que les modalités ne sont repérées que par leur numéro.

La première étape de l'analyse factorielle consiste à sélectionner les variables prises en compte par celle-ci. D'une part les variables « actives », c'est-à-dire celles qui contribuent au calcul des facteurs et donc à la construction des plans factoriels et de leur représentation graphique, d'autre part les variables « supplémentaires » qui, sans contribuer au calcul, sont simplement « projetées » sur les plans factoriels structurés par les variables actives. Il peut s'avérer que deux variables, dont nous avons émis une hypothétique attraction, se révèlent tout à fait indépendantes l'une de l'autre. Cette indépendance peut être mise en évidence grâce au calcul de « l'effectif » théorique sous l'hypothèse d'indépendance, et plus précisément à l'analyse de la différence entre l'effectif constaté et l'effectif théorique sous l'hypothèse d'indépendance (produit des marges par le total), que nous appellerons « écart à l'indépendance ». Le pourcentage moyen sert de repère à l'analyse d'un

tableau croisé, notamment l'attraction entre deux réalités sociales qui est effectivement révélée par la différence au pourcentage moyen. Ainsi, le signe « plus » révèle l'attraction entre la modalité de ligne et celle de colonne. Au contraire, le signe « moins » révèle une répulsion entre les deux modalités. L'écart au pourcentage moyen nous permet de rapidement repérer le signe des écarts à l'indépendance (attraction ou répulsion).

Malgré le choix des sociologues, par convention, de mettre en ligne la variable préalablement connue (variable dite aussi « explicative »), de mettre en colonne la variable nouvelle, celle dont on veut rendre compte (variable dite « à expliquer »), et de toujours calculer les pourcentages en ligne, le calcul de l'écart au pourcentage moyen est indépendant de la disposition en ligne et en colonne.

#### **4.4.1. Logiciel Trideux 5.0 UVSQ et analyse des questionnaires**

Concrètement, pour analyser nos données, nous utilisons le logiciel « Trideux UVSQ version 5.0 » de Alber. Cette version reprend les algorithmes de la version « tri2 » de Cibois, tout en proposant des innovations d'ordre ergonomique. Il s'agit d'un logiciel de dépouillement d'enquêtes, librement reproductible et qui fonctionne sous Windows (98 à XP, Vista et plus). L'objectif de ce logiciel est de nous fournir un outil facile d'utilisation pour dépouiller des enquêtes en utilisant des techniques comme les tris croisés ou plus complexes comme l'analyse factorielle, les méthodes post-factorielles ou la régression sur données d'enquête. Les données peuvent exister préalablement à l'utilisation de Trideux. Le cas le plus habituel est constitué de données individuelles où, à chaque ligne, correspond un individu statistique et, à chaque position, une réponse de cet individu à une question. Ces données peuvent avoir été saisies avec Excel (puis transférées directement ou en utilisant le format dBase) ou venir d'autres logiciels en Ascii. Si elles peuvent être entrées dans Trideux, il faudra préalablement à cette entrée, décrire la forme que prendront ces données. L'ergonomie de Trideux a été améliorée par Alber (au centre d'études de l'emploi) pour l'enseignement à l'UVSQ (Université de Versailles St-Quentin). Ces améliorations développées dans une version dite "UVSQ" sont maintenant intégrées dans la version 5.0 de Trideux, qui en plus de cette amélioration (les résultats sont exprimés sous forme graphique), apporte une meilleure ergonomie. C'est cette version que nous utilisons (Trideux UVSQ 5.0).

Les codages proprement dits des réponses se font de la sorte : nous attribuons à chaque questionnaire rempli un numéro d'identification fait d'une succession de chiffres. Nous trouvons donc autant de chiffres que de questions, et la valeur maximale de ces chiffres est celle du nombre de modalités extrait de ces questions. En effet, nous pouvons remarquer que pour le répondant n° 40, par exemple, le codage « 214530220155234014110202234050006132 » signifie que le questionnaire comporte trente-six questions (nous sommes en présence d'une suite de trente-six chiffres), qu'à la quatrième nous avons au moins cinq réponses possibles (puisqu'il a cinq), que le sujet ne s'est pas exprimé par exemple à la trentième, trente-et-unième ou trente-deuxième question (0 signifie, en général, non-réponse). Enfin, à titre d'exemple, qu'il s'agit d'un homme car la variable « sexe » qui est soulignée (codée « SEX ») est en vingt-cinquième position, et que « 2 » signifie « masculin », etc.

Le codage du questionnaire se présente ainsi comme un fichier constitué d'une suite horizontale de numéros d'identification (*cf.* annexe 1.16.). Le logiciel de Cibois et Alber, par simple appel dudit fichier, nommé pour l'occasion « .DAT », construit un tableau de Burt (tableau de nombres où toutes les variables explicatives et expliquées sont inscrites une fois en ligne et une fois en colonne), duquel il calcule les vecteurs factoriels. Dans un fichier parallèle, nommé « .POS », nous inscrivons l'intitulé court des modalités des réponses (*CAnalyseurReflexif*, *CohProgMet+* ...).

Avant de débiter avec l'utilisation du logiciel, il est nécessaire de clarifier les caractéristiques servant à définir le futur bon Professeur d'EPS et de traduire les différentes modalités de réponses en mots courts, pour qu'elles puissent toutes prendre place de façon lisible sur une même page. Nous les présentons maintenant, car la connaissance de ces modalités réduites est nécessaire à la compréhension du contenu de l'analyse à venir.

## 4.4.2. Différentiel sémantique et intelligibilité de la codification des modalités

### 4.4.2.1. Analyse du différentiel sémantique

Une question indirecte ne sera pas intégrée à l'analyse factorielle. Il s'agit d'un différenciateur (ou différentiel) sémantique de Osgood *et coll.* (1957). Chaque mot possède une dénotation précise, un noyau dur, constant, que nous retrouvons inscrit dans le dictionnaire. Mais la signification totale d'un mot dépasse cet aspect dénotatif permanent. Le contexte d'un mot dans la phrase, ou l'impression créée par ce mot en référence aux expériences individuelles passées, constitue une variable sémantique du mot, sa connotation. C'est pour cela que nous allons préciser les caractéristiques des qualificatifs employés pour désigner le « bon » Professeur d'EPS. De surcroît, nous supposons qu'il existe autant de définitions des caractéristiques proposées que de formateurs ayant répondu au questionnaire. Chacun pouvant avoir sa définition des caractéristiques du bon Professeur d'EPS.

Nous entendons par *didacticien* (du grec *Didaktikos*, relatif à l'enseignement, propre à instruire) celui qui « étudie des processus d'élaboration et d'acquisition (chez l'élève) et de transmission (chez l'enseignant), des savoirs et savoir-faire d'une discipline » (Hébrard, 1986). Ainsi, « centré sur une analyse ternaire des interactions Professeur-Élèves-Savoirs, le questionnement des chercheurs didacticiens vise à caractériser les processus conjoints d'élaboration des savoirs *in situ*, en classe ou dans les groupes sportifs » (Amade-Escot & Loquet, 2010). D'une manière générale, l'objectif de la didactique est de se centrer sur les mécanismes de construction de savoirs scolaires par les enseignants, puis d'appropriation par les élèves, en analysant notamment les difficultés d'apprentissage que ces derniers peuvent rencontrer. Les « outils » les plus fréquemment utilisés aujourd'hui sont la transposition didactique, les représentations, le contrat didactique, la situation de référence, la dévolution, l'obstacle.

Concernant l'EPS, nous distinguons deux cas :

- La didactique de l'EPS, qui n'est pas la somme des didactiques des APSA et qui repose sur « la définition d'objectifs, la mise en forme des contenus (principes) et la définition de modalités d'évaluation » (Pineau, 1991).

- La didactique des APSA, qui est une réflexion spécifique sur la structure de l'activité telle qu'elle existe culturellement (essence, logique interne, problème fondamental, etc.).

Le **didacticien** s'intéresse à l'étude des situations d'enseignement du point de vue du rapport élève / savoirs. Cette réflexion s'appuie sur l'idée que les savoirs doivent être retravaillés car ils ne se transmettent pas directement. De plus, en EPS, « les connaissances produites sont actuellement suffisamment nombreuses pour renouveler la compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage de cette discipline » (Amade-Escot, 2003), même si cette assertion doit être remise en cause comme nous l'avons vu précédemment (*cf.* Problématique, chapitre 3.1.). Aussi, pour Parlebas (1991), « la didactique n'est pas une science : c'est une technologie, une méthode finalisée par des options normatives ». C'est pour cette raison que nous différencions « le didacticien » du « scientifique ».

Pour l'enseignant en tant qu'*animateur*, c'est sa relation avec l'élève qui est souligné. Un synonyme pourrait être « pédagogue ». Pour Hébrard (1986), la pédagogie concerne le rapport enseignant / élève, alors que la didactique est centrée sur le rapport élève / savoirs. Ce qui fait dire à Develay (1992) que « la pédagogie pense la logique du savoir à partir de la logique de la classe ». Toutefois, la pédagogie a ses limites car elle peut devenir pédagogisme lorsqu'elle « oublie » qu'elle n'est pas une fin en soi mais simplement un moyen de faciliter les apprentissages ou lorsqu'elle place au second plan les savoirs à enseigner.

L'enseignant *performant aux écrits* est celui qui obtient de bonnes notes aux devoirs de préparation, de même que lors des épreuves d'admissibilité. Il a une bonne culture générale et livresque. Il sait agréger des connaissances mais sait également les restituer selon une logique argumentaire, notamment pour défendre son point de vue lors du traitement d'un devoir.

En ce qui concerne l'enseignant *scientifique*, nous pouvons considérer que dans le domaine de la connaissance, il présente des qualités de rigueur, d'exigence, d'objectivité qui sont caractéristiques des scientifiques. Il est méthodique dans l'analyse et la proposition de situations d'enseignement et d'apprentissage (observation, constat, hypothèses explicatives des comportements observés en relation avec les sciences humaines, biologiques et mécaniques).

L'enseignant *sportif* est souvent expert dans une APSA, il a en général une

deuxième activité où il est performant et est polyvalent dans les autres APSA. Il intervient parfois en tant qu'entraîneur dans un club sportif.

Enfin, l'enseignant *gestionnaire* est plutôt considéré comme une personne qui gère, dirige ou organise une activité au sein de l'association sportive de son UFR par exemple ou plus tard dans le cadre de l'UNSS. Il occupe parfois différents rôles au sein d'associations (secrétariat, coordination, trésorier).

Cette précision des items doit être définie afin de disposer des mêmes outils de compréhension lors de la lecture des résultats. Aussi, il est nécessaire de rendre intelligible et compréhensible le codage des modalités car ces dernières seront exploitées dans l'utilisation du logiciel et lors de la présentation des résultats. C'est ce que nous proposons de faire.

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

Pour analyser et traiter des données brutes issues du questionnaire, il est nécessaire de codifier les questions (et donc les modalités qui s'en suivront) afin de comprendre et de rendre lisible quelles réalités elles représentent. Aussi, dans le but d'en rendre la compréhension moins fastidieuse, nous les présentons sous la forme d'un tableau (*cf.* annexe 1.14.), ce qui nous permettra de les appréhender plus facilement afin de comprendre les résultats. Ces codifications représentent des variables qui seront précisées en deux temps de par leur nature différente. Nous avons des *variables explicatives actives* (qui sont au nombre de vingt-quatre) et qui sont spécifiques au questionnaire proposé : « Le programme du concours CAPEPS est-il en cohérence avec le métier ? », « Que faudrait-il pour avoir la meilleure formation possible pour les Professeurs d'EPS ? » et douze *variables explicatives supplémentaires* qui sont généralement des variables de statut (sexe, diplôme, spécialité sportive).

Ainsi, le premier code (ou modalité) « FEC » dans la **question n° 1**, signifie que pour le formateur, un bon Professeur d'EPS doit d'abord être performant aux écrits. Ce code est numéroté de 0 à 5 en fonction du nombre d'occurrence que le formateur choisit. Par exemple, « FEC5 » correspond à « FPerfEcri++ » et signifie que le formateur a toujours préféré cette caractéristique lors des comparaisons par paires. À l'opposé, « FEC0 » (FPerfEcri---) indique qu'il n'a jamais préféré choisir la

« performance aux écrits » comme caractéristique pertinente pour qualifier un bon Professeur d'EPS. Dans cette question n° 1, le code « FSP » signifie que, pour le formateur, un bon enseignant doit d'abord être un sportif ; « FAN », un animateur ; « FDI », un didacticien ; « FSC », un scientifique et « FGE », un gestionnaire.

Ces six modalités de la question n° 1 sont notées de zéro à cinq en fonction de leur importance, cinq étant le plus important, c'est-à-dire que la caractéristique mentionnée a toujours été choisie lors des comparaisons par paires.

La **question n° 2** demande aux formateurs comment ils se caractérisent et est représentée par le code « CAF » noté de un à huit avec « CAF1 » (technicien et sportif, « *CTechSpor* ») ; « CAF2 » (didacticien et scientifique, « *CDidaScient* ») ; « CAF3 » (exigeant et engagé, « *CExigeantEngagé* ») ; « CAF4 » (analyste et réflexif, « *CAnalyseurReflexif* ») ; « CAF5 » (créatif, « *CCréatif* ») ; « CAF6 » (pédagogue, « *CPéda* ») ; « CAF7 » (animateur, « *CAnim* ») et « CAF8 » (passionné, « *CPassionné* »).

Ensuite, la **question n° 3** demande aux formateurs s'ils ont constaté une évolution de leur métier depuis qu'ils enseignent. Ce code « EVL » se divise en trois réponses « EVL0 » pour les « non-réponses », « EVL1 » pour indiquer une évolution (*EvolMet+*) et « EVL2 » pour indiquer l'absence d'évolution (*EvolMet-*). Si le répondant estime que sa situation de Professeur d'EPS a évolué, il doit en donner les raisons. Ceci est représenté par le code « EVO » qui se caractérise par sept sous-modalités qui sont « EVO0 » (non-réponse), « EVO1 » (public différent, « *PublicDiff* ») ; « EVO2 » (nous sommes passés d'une didactique des APS à une didactique de l'EPS ; « *DAPSàDEPS* ») ; « EVO3 » (nouvelle organisation du métier, « *NouvelleOrgMet* ») ; « EVO4 » (meilleure maîtrise des contenus, « *MaîtContenus* ») ; « EVO5 » (contexte institutionnel changeant, « *ChgtInst* ») et « EVO6 » (nouveaux diplômes, « *Nvxdiplomes* »).

La **question n° 4** « ETU » demande si le formateur a repris ses études après le CAPEPS. Si la réponse est oui, alors cela se traduit par « ETU1 » (*Etud+*), sinon par « ETU2 » (*Etud-*). Pour une réponse positive cela se traduit par le code « ETO » qui est numéroté de zéro à cinq en fonction des raisons justifiant sa reprise des études. Ainsi « ETO0 » signifie (non-réponse) ; « ETO1 » (par plaisir, « *EtuPlais* ») ; « ETO2 » (pour approfondir ses connaissances, « *EtuAugCo* ») ; « ETO3 » (explorer de nouveaux champs, « *EtuExplor* ») ; « ETO4 » (par besoin de reconnaissance, « *EtuReconn* ») et « ETO5 » (pour accéder à de nouveaux postes, « *EtuNvPost* »).

Pour la **question n° 5** comme pour la question n° 1, nous avons demandé aux formateurs de choisir quelle caractéristique, toujours présentée par paires, les qualifie le mieux lorsqu'ils ont obtenu le CAPEPS. Ainsi, le premier code « EEC » signifie que le formateur pense qu'il était d'abord performant aux écrits. Ce code est numéroté de zéro à cinq en fonction du nombre d'occurrences que le formateur choisit. Par exemple, « EEC5 » correspond à « *EPerfEcrit++* » et signifie que le formateur a toujours choisi cette caractéristique lors des comparaisons par paires car cela représente au mieux ce qu'il était au moment d'obtenir son concours. À l'opposé, « EEC0 » (*EPerfEcrit---*) indique qu'il n'a jamais préféré choisir la « performance aux écrits » comme caractéristique pertinente pour se qualifier lors de l'obtention du concours. Dans cette question n° 5, le code « ESP » signifie que le formateur se qualifie d'abord comme étant un sportif au moment de l'obtention de son diplôme ; « EAN », un animateur ; « EDI », un didacticien ; « ESC », un scientifique et « EGE », un gestionnaire. Ces six modalités de la question n° 5 sont notées de zéro à cinq en fonction de leur importance, cinq étant le plus important, c'est-à-dire que la caractéristique mentionnée a toujours été choisie lors des comparaisons par paires.

La **question n° 6** porte sur les raisons qui ont amenées le formateur à s'engager dans cette voie de la formation et n'a pas été codée.

La **question n° 7** interroge les formateurs sur ce qu'il conviendrait de faire, à leurs yeux, pour avoir la meilleure formation des enseignants d'EPS. Cette question est représentée par le code « MFE » développé en huit sous-modalités. Ainsi, « MFE0 » signifie « non-réponse » ; « MFE1 » (sélection à l'entrée, « *SelectEntFac* ») ; « MFE2 » (augmenter la relation théorie-pratique, « *RelThPrat++* ») ; « MFE3 » (augmenter le nombre d'années de formation, « *AnnéesForm++* ») ; « MFE4 » (augmenter les interventions sur le terrain de l'enseignement, « *PratTerrain++* ») ; « MFE5 » (diminuer le nombre d'étudiants à préparer, « *NbEtudiants--* ») ; « MFE6 » (changer le concours, « *ConcoursDiff* ») et « MFE7 » (développer les connaissances théoriques concernant les APSA et la pratique de celles-ci, « *CoPratAPSA++* »).

Dans la **question n° 8**, il est demandé aux formateurs si les attentes formulées par les programmes officiels du CAPEPS sont en adéquation avec le métier de Professeur d'EPS. Le code correspondant est « CPM » et est représenté par trois sous-modalités : « CPM0 » (non-réponse) ; « CPM1 » signifie que les contenus du

programme sont en adéquation avec le métier (*CohProgMet+*) et « CPM2 » (*CohProgMet-*), l'incohérence desdits programme avec le métier. Ensuite, si le formateur répond par l'affirmative, le code « COH » désigne les raisons données par le formateur pour affirmer que les contenus du concours sont en cohérence avec le métier et la sous-modalité « COH0 » signifie « non-réponse », « COH1 » indique que le programme est cohérent avec le métier car il apporte une culture professionnelle réelle (*CohRéalitéMet*) et « COH2 » que la réflexion est fondée au niveau politique et budgétaire (*CohPolBud*). Si le formateur constate au contraire une inadéquation, les raisons explicatives sont représentées par le code « PAC ». Ainsi, le code « PAC0 » signifie « non-réponse », « PAC1 » signifie que le programme est incohérent par rapport au métier car les Écrits prennent une place trop importante (*PaCohTropdEcrits*), « PAC2 » signifie que le concours n'est pas en adéquation avec le métier (*PaCohConcDiffMet*) et « PAC3 » que les épreuves orales d'admission sont trop formelles et correspondent à un exercice de style plutôt qu'à une réalité de l'enseignement de l'EPS (*PaCohOrauxFormels*).

Enfin, en ce qui concerne les variables explicatives actives, nous demandons aux formateurs à la **question n° 9** s'ils souhaitent reprendre en main des classes du second degré. Ceci se traduit par le code « SEC ». La sous-modalité « SEC0 » signifie « non-réponse », « SEC1 » indique qu'il accepterait (*2ndaire+*) et « SEC2 » qu'il n'accepterait pas de retourner au collège ou au lycée (*2ndaire-*). Les raisons qui motiveraient un formateur à prendre en charge des classes du second degré seront traduites par le code « SEO ». Les sous-modalités, au nombre de cinq se répartissent comme suit : « SEO0 » signifie « non-réponse », par « SEO1 », le formateur accepterait cette mission pour se mettre à l'épreuve (*2ndaireEpreuve*), « SEO2 » car c'est motivant (*2ndaireMotiv*), « SEO3 » car cela assure le lien entre la formation initiale et le terrain qui est la base de la fonction de formateur (*2ndaireLienFormIni / Terrain*) et « SEO4 » nous informe sur ceux qui sont en poste actuellement dans le secondaire (*2ndaireActuelmt*). Au contraire, s'ils ne souhaitent pas reprendre en main des classes du second degré, cela est représenté par le code « SEN ». Les sous-modalités explicatives sont au nombre de six. Ainsi, « SEN0 » signifie « non-réponse », « SEN1 » que les formateurs n'ont pas assez de temps (*Pa2ndaireTps--*), « SEN2 » que les compétences ne sont pas les mêmes entre l'enseignement universitaire et l'enseignement secondaire (*Pa2ndaireCompDiff*), « SEN3 » souligne que le formateur a un âge trop avancé pour retourner dans le

secondaire (*Pa2daireTropAgé*), « SEN4 » signifie que les jeunes du secondaire sont trop difficiles (*Pa2daireJeunesDiff*) et « SEN5 » indique que les formateurs ne trouvent plus d'intérêt dans le contenu actuel de l'EPS (*Pa2daireInstiEPSDiff*).

Nous venons de présenter les modalités actives et leurs caractéristiques. Maintenant, nous allons présenter les variables dites « supplémentaires » qui sont au nombre de douze. Ainsi, la question concernant le **sexe des répondants** est notée « SEX » avec le code « SEX1 » qui désigne des formateurs de sexe féminin (*Femme*) et « SEX2 », des formateurs masculins (*Homme*).

Ensuite, l'âge est caractérisé par l'**année de naissance** et par période de dix ans et est représenté par le code « NAI ». Ainsi, les plus « anciens », ceux qui sont nés avant 1950 sont représentés par le code « NAI1 » (*Né < 1950*). Le code « NAI2 » représente les formateurs nés entre 1950 et 1959 ( $1950 \leq \text{Né} \leq 1959$ ), le code « NAI3 », ceux nés entre 1960 et 1969 ( $1960 \leq \text{Né} \leq 1969$ ) et les plus « jeunes », nés après 1970 sont représentés par le code « NAI4 » (*Né  $\geq$  1970*).

Le code « CEX » indique que le répondant possède le **CAPEPS externe**. Les sous-modalités correspondent aux dates d'obtention de ce diplôme. Ainsi, « CEX0 » indique que le répondant ne possède pas le CAPEPS externe (*PaCEX*) ; « CEX2 », qu'il l'a obtenu entre 1970 et 1979 ( $1970 < \text{CapepsExt} < 1979$ ) ; « CEX3 », entre 1980 et 1989 ( $1980 < \text{CapepsExt} < 1989$ ) ; « CEX4 », entre 1990 et 1999 ( $1990 < \text{CapepsExt} < 1999$ ) et ceux qui ont réussi le concours après 2000 sont représentés par le code « CEX5 » (*CapepsExt > 2000*).

De même pour le **CAPEPS interne**. Ceux qui ne le possèdent pas sont représentés par le code « CIN0 » (*PaCIN*), ceux qui l'ont eu entre 1960 et 1969 ( $1960 < \text{CapepsInt} < 1969$ ) par le code « CIN1 » et « CIN4 » pour les lauréats de ce concours entre 1990 et 1999 ( $1990 < \text{CapepsInt} < 1999$ ).

De plus, concernant l'**agrégation interne** d'EPS, celle-ci est représentée par le code « AIN0 » (*PAgrègInt*) avec, pour ceux qui l'ont eu entre 1990 et 1999, le code « AIN4 » ( $1990 < \text{AgrègInt} < 1999$ ) et les lauréats de la période après 2000 par le code « AIN5 » (*AgrègInt > 2000*).

Pour ce qui est de l'**agrégation externe** d'EPS, cela est représenté par le code « AEX » et « AEX0 » signifie que le répondant ne la possède pas (*PAgrègExt*), le code « AEX3 » indique le répondant possède ce diplôme depuis la période située entre 1980 et 1989 ( $1980 < \text{AgrègExt} < 1989$ ), pour ceux qui l'ont eu entre 1990 et 1999, cela est représenté par le code « AEX4 » ( $1990 < \text{AgrègExt} < 1999$ ) et pour

ceux qui l'ont obtenu après 2000, c'est le code « AEX5 » (*AgrègExt* > 2000) qui les représente.

Les détenteurs d'un **doctorat** sont représentés par le code « DOC ». Ceux qui n'en possèdent pas le sont par le code « DOC0 » (*PaDoctorat*), ceux qui l'ont obtenu entre 1980 et 1989 par le code « DOC3 » ( $1980 < \textit{Doctorat} < 1989$ ) ; entre 1990 et 1999 par le code « DOC4 » ( $1990 < \textit{Doctorat} < 1999$ ) et après 2000, par le code « DOC5 » (*Doctorat* > 2000).

Il vient ensuite les détenteurs d'une **habilitation à diriger des recherches** qui sont représentés par le code « HAB ». Le code « HAB0 » (*PaHabRech*) représente ceux qui n'en possèdent pas. Ceux qui l'ont eu entre 1990 et 1999 sont représentés par le code « HAB4 » ( $1990 < \textit{HabRech} < 1999$ ) et le code « HAB5 » représente ceux qui l'ont obtenue après 2000 (*HabRech* > 2000).

De surcroît, les formateurs spécialistes d'athlétisme sont réunis dans le code « SPE1 » (*SpéAthlé*) ; les « nageurs » dans le code « SPE2 » (*SpéAqua*) ; les spécialistes des activités de pleine nature, dans le code « SPE3 » (*SpéAPPN*) ; les « gymnastes » dans le code « SPE4 » (*SpéGym*) ; les spécialistes des activités artistiques dans le code « SPE5 » (*SpéArtist*) ; les spécialistes des sports collectifs sont désignés par le code « SPE6 » (*SpéSpCo*) ; les « combattants » par le code « SPE7 » (*SpéComba*) et les spécialistes des sports de raquette par le code « SPE8 » (*SpéRaquette*).

Aussi, le code « JUR » indique s'ils ont fait partie d'un **jury sur les concours** du CAPEPS ou de l'agrégation d'EPS. S'il n'y a pas de réponse c'est le code « JUR0 » (*NRJUR*) qui apparaît. S'ils y ont déjà participé, cela est représenté par le code « JUR1 » (*Jury+*) sinon par le code « JUR2 » (*Jury-*).

Ensuite, leur **vécu en tant qu'enseignant dans le secondaire** est représenté par le code « ANS ». Si le vécu est de moins de cinq ans, alors le code « ANS1 » ( $A2daire < 5$ ) correspond, si le formateur a enseigné entre cinq et neuf ans, c'est le code « ANS2 » qui les représente ( $5 < A2daire < 9$ ) ; entre dix et dix-neuf ans, c'est le code « ANS3 » ( $10 < A2daire < 19$ ) ; entre vingt et vingt-neuf ans, c'est le code « ANS4 » ( $20 < A2daire < 29$ ) et les formateurs qui ont enseigné plus de trente ans dans le secondaire sont représentés par le code « ANS5 » ( $A2daire > 30$ ).

Pour la dernière modalité, c'est le **nombre d'années d'enseignement à l'Université** qui est demandé. Cela est représenté par le code « ANU ». Si le vécu est de moins de cinq ans, alors le code « ANU1 » ( $AUniv < 5$ ) correspond, si les

formateurs ont enseigné entre cinq et neuf ans, c'est le code « ANU2 » qui les représente ( $5 < AUniv < 9$ ) ; entre dix et dix-neuf ans, c'est le code « ANU3 » ( $10 < AUniv < 19$ ) ; entre vingt et vingt-neuf ans, c'est le code « ANU4 » ( $20 < AUniv < 29$ ) et les formateurs qui ont enseigné plus de trente ans à l'Université sont représentés par le code « ANU5 » ( $AUniv > 30$ ).

## Cinquième partie

# RÉSULTATS

## 5. RÉSULTATS

---

### Résultats issus de l'analyse qualitative des entretiens semi-directifs

---

L'analyse qualitative des entretiens a été réalisée grâce au logiciel Modalisa. Elle est issue du travail mené lors de la réalisation de notre Master recherche et dont la méthodologie a été explicitée dans les chapitres « 4.2.4 et 4.2.5 ». L'analyse desdits entretiens laisse apparaître des différends entre les formateurs sur divers éléments concernant la formation. En effet, la réponse à la question suivante, posée lors d'un entretien, est symptomatique des divergences rencontrées dans le cadre de la formation STAPS en ce qui concerne la formation au concours. En réponse à la question : « *Au niveau des enseignants, est ce qu'il y a des divergences d'opinions sur la manière de préparer le CAPEPS ?* », le répondant souligne « *qu'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 D.M. qui est tenant d'une formation très professionnelle car il l'a affirmé. Moi aussi j'ai affirmé ma volonté* » (enseignant-formateur n° 2). Ces entretiens nous ont permis de proposer des items afin de construire notre questionnaire pour essayer de comprendre comment les formateurs interviennent lors de la préparation au concours des futurs enseignants d'EPS.

Nous présentons dans cette partie les résultats de cette analyse, enrichis par la procédure de Condorcet et l'analyse factorielle des correspondances (AFC), cœur de notre recherche. Ces deux méthodologies (procédure de Condorcet et AFC) nous permettent en effet d'analyser plus finement les conceptions des enseignants-formateurs (E-F) dans leur gestion des relations entre savoirs théoriques et savoirs pratiques lors de l'année du concours des futurs Professeurs d'EPS.

## **5.1. Conceptions des enseignants sur les rapports entre théories et pratiques dans la formation des enseignants d'EPS**

### **5.1.1. L'interprétation des textes officiels**

Dans cette première rubrique, nous analysons les conceptions qu'ont les enseignants-formateurs des programmes officiels (curriculum formel).

Lorsque nous abordons la question de la relation théorie-pratique dans la formation master CAPEPS, il apparaît que le discours en rapport avec la référence que représentent les documents officiels (programmes ou rapports de jury) est davantage cité, notamment pour ce qui concerne la relation avec les pratiques professionnelles. Ainsi, l'interprétation que les enseignants-formateurs font des textes officiels est en forte corrélation avec la réalité du terrain : la pratique professionnelle est en filigrane dans ces textes, et notamment dans les rapports de jury. Ils mènent, en outre, une réflexion sur les objectifs de leur formation lorsqu'ils interviennent dans les cours magistraux ou les travaux dirigés, notamment en ce qui concerne la réussite du concours pour la majorité d'entre eux. C'est-à-dire que les interventions en présence des étudiants sont abordées et orientées pour leur permettre de se préparer au mieux pour le concours. Ils ont, en amont de la formation qu'ils proposent, analysé les textes officiels qui restent pour eux un élément important de leur travail auprès des professeurs-stagiaires et des étudiants en master première et deuxième année CAPEPS. En fait, le caractère normé des textes officiels souligne la volonté du corps politique, et parfois celle du corps des enseignants d'EPS, de former un certain type d'enseignant à un moment donné, qui sera capable de réfléchir sur l'évolution de sa discipline. Cette norme se retrouve dans les exigences du concours qui, en retour, influe sur les stratégies que le formateur va mettre en œuvre.

Sur l'ensemble des entretiens, les formateurs semblent peu critiques par rapport aux textes officiels : ils cherchent avant tout à les mettre en relation avec la pratique des activités physiques et sportives. Ainsi, au regard de l'interprétation des textes officiels par les formateurs, la « pratique » est plus souvent citée que la « théorie ». En effet, les textes officiels ne sont pas des documents de recherche, des revues scientifiques. Toutefois, les éléments relatifs à l'analyse des pratiques physiques et sportives, à l'analyse des conduites motrices des élèves en situation à

travers des indicateurs ou des observables, sont présents notamment dans les rapports de jury.

Tous les enseignants s'accordent à dire que les programmes du concours sont des cadres de référence, normés, qui énoncent des attentes vis-à-vis des personnes qui se préparent au CAPEPS et des formateurs en charge de cette formation. Mais parallèlement, ils disent que le programme ne répond pas à toutes les préoccupations professionnelles car le curriculum du concours est relativement flou. En effet, « *même si le programme est national, les gens l'abordent par où ils veulent. Chacun y trouve ce qu'il veut* » (enseignant-formateur n° 9). Dès lors, « les conditions nécessaires à l'affinement de l'adéquation entre les critères de recrutement et les compétences de l'enseignant-acteur devraient être clarifiées » (Eisenbeis, 2003), et notamment en ce qui concerne la nouvelle approche de l'enseignement promue par le socle commun et son évaluation par les compétences. Pour Groperrin (2010), ceci « ne deviendra une réalité que si les professeurs y sont formés et si leur temps de travail est repensé pour englober toutes les formes d'activités induites par la pédagogie différenciée ».

Sept des neuf enseignants se disent autonomes par rapport aux programmes. Pour eux, il y a un cadre institutionnel et, à l'intérieur de celui-ci, différentes entrées sont possibles. La moitié des formateurs disent que ce cadre est flou, ce qui donne la possibilité au formateur de répondre aux attentes, notamment celles du concours, par l'entrée de son choix en fonction de sa formation, de son profil, de ses motivations, de ses intérêts et de son image. Derrière ces programmes, et au-delà de ces prescriptions pour le concours et la pratique professionnelle future, se cache un enjeu. Trois formateurs (de l'épreuve écrite n° 1, relative à l'histoire de la discipline) traitent de la question identitaire en mentionnant que c'est plus un profil d'enseignant que l'on recherche qu'un enseignant « bon pour le service » immédiatement. Tous les formateurs qui interviennent dans le cadre de l'épreuve écrite n° 1 en parlent, sauf un, car leurs réflexions sur les programmes et les enjeux qu'ils desservent sont abordés dans le cadre du concours. Dès lors, la probabilité pour que soient cités des éléments relatifs à l'autonomie dans le choix de l'élaboration du projet de formation et à l'autonomie dans l'entrée choisie (plutôt concours ou formation professionnelle) est de huit neuvième.

## **5.2. Les stratégies de gestion de la relation théorie-pratique adoptées par les enseignants selon leur profil**

### **5.2.1 L'élaboration des contenus d'enseignement**

Les formateurs tentent toujours de créer du sens dans leurs enseignements et notamment lors des enseignements pratiques (pratiques d'APSA). La pratique semble plus importante dans les discours des formateurs. Est-ce parce que c'est l'élément le plus important, selon eux ? Est-ce parce que l'intégration de la pratique dans la formation des professeurs est une question ouverte dont la réponse n'est pas encore trouvée et qui reste un sujet de réflexion ? Tous les formateurs n'offrent pas la même importance à la pratique professionnelle et surtout à l'analyse qu'ils retirent des textes officiels en ce qui concerne les éléments relatifs à son exercice.

En premier lieu, il semble que le choix des contenus s'inscrit dans le cadre et une temporalité à court terme, c'est-à-dire celui du concours. En effet, les étudiants sont dans une temporalité différente de celle des formateurs. Ces derniers essaient toujours de s'adapter aux demandes des étudiants afin que les cours aient du sens pour eux. Les éléments présentés doivent être concrets à leurs yeux et réutilisables lors des épreuves écrites. Les formateurs fournissent quelques outils pour conceptualiser, identifier le niveau d'un élève, construire des situations d'apprentissage afin de permettre aux étudiants de démarrer dans le métier. Néanmoins, cela relève plus du discours formel que d'une réelle mise en œuvre sur le terrain.

En second lieu, le caractère lacunaire des programmes, ainsi que les orientations de chacun des formateurs concernant cette formation en master CAPEPS, ne les amène pas à établir un projet explicite de formation. Celui-ci est plutôt d'ordre implicite, ce qui pose le problème de la cohérence du discours dans ce domaine. Cela est pointé par un formateur intervenant pour l'épreuve d'écrit n° 1. Aussi, le fait que les savoirs disciplinaires ne sont pas des savoirs théoriques au sens des savoirs savants mais relèvent plutôt des pratiques sociales implique une interprétation par les formateurs, dépendante de leurs orientations et sensibilités personnelles, et amenant une formation soit plus théorique, soit plus axée sur des éléments concrets et professionnels.

Aussi, nous pouvons relever que les formateurs ont des difficultés avec le développement des capacités d'autorégulation des futurs enseignants, car s'autoréguler peut interférer, pour certains étudiants, avec leur volonté de s'inscrire dans le cadre normé du concours. Car, comme le dit le formateur n° 6, « *il y a des étudiants qui viennent nous questionner sur les connaissances les plus pertinentes aujourd'hui dans tel ou tel domaine et puis aussi sur les méthodologies écrites qui permettent d'être dans les normes exigées par le concours* ». Néanmoins, il va de soi que tous les formateurs s'accordent tout de même à dire que les programmes officiels organisent leurs projets d'enseignement et donc leurs contenus, même si ce dernier est parfois implicite.

### **5.2.2 Les domaines d'intervention (cours magistraux ou travaux dirigés)**

Des entretiens menés, il ressort de leurs interventions qu'ils essaient de mettre en relation les savoirs théoriques et les savoirs pratiques en tentant d'illustrer les références théoriques lors de la pratique des APSA. Il existe donc chez ces enseignants-formateurs, une volonté de rendre l'étudiant le plus performant possible par rapport aux attentes et à la norme du concours, et en même temps ils essaient aussi de le doter d'outils pour qu'il soit le plus prêt possible pour enseigner « *mais toujours avec une orientation plutôt concours* » (enseignant-formateur n° 1).

Les formateurs tentent d'illustrer, par des exemples, les connaissances théoriques, déclaratives développées dans leurs cours (cours magistraux concernant l'épreuve écrite n° 2 notamment, et travaux dirigés). Ils tentent, autant que faire se peut, de donner du sens à leurs discours à travers des illustrations concrètes desdites théories mais « *c'est difficile* » (formateurs n°s 1, 2, 4, 6, 7), « *J'essaie toujours* » (formateurs n°s 1, 2, 3 et 4). De plus, les formateurs (formateurs n°s 1, 3 et 5) énoncent explicitement que cette acquisition de savoirs d'expérience n'est possible qu'avec la confrontation régulière auprès des élèves et non par une quelconque transmission orale ou livresque. Des expressions relevées chez les formateurs comme : « *bien évidemment après il faudra les (les connaissances) confronter à la réalité, ils (les futurs enseignants) vont évoluer dans le temps, se façonner* » ou « *Ça donne une trousse à outils et après on va la confronter à la réalité du terrain qui est très changeante* », traduisent cette orientation. D'où la difficulté à utiliser des savoirs

d'expérience qui auraient pu être formalisés (« *Les connaissances sont vite mises au second rang lorsque les étudiants sont confrontés à la réalité du terrain* »). Il faut que l'étudiant se confronte à la réalité du terrain pour que desdits savoirs personnels s'acquièrent et deviennent ainsi, pour lui-même, des savoirs professionnels, des savoirs d'action. En effet, certains étudiants qui n'ont pas eu d'expériences d'encadrement éprouvent des difficultés à se faire entendre des élèves, à diriger ou motiver (Martinez-Cotin, 1993), à gérer les problèmes de matériel, les formes de groupement.

Ce qui est attendu du candidat au CAPEPS, en termes de conception, de remédiation, de prise en compte des données du contexte est très éloigné de ce qu'il est capable de mettre en œuvre concrètement sur le terrain, d'où un discours réalisé avec des élèves virtuels, qu'on ne pourrait retrouver dans la réalité. En effet, le concours lui demande de résoudre des problèmes professionnels alors qu'il n'est même pas encore installé dans le métier. En découle une sorte de malaise chez le candidat qui va être amené à parler avec beaucoup d'aplomb de procédures pédagogiques qu'il n'a pas expérimentées en classe. Nous en revenons ici à ce que disent certains enseignants-formateurs, lorsqu'ils affirment que les savoirs professionnels se construisent en se confrontant à la réalité, en expérimentant certaines choses, en développant des routines qui se font et se défont au cours du temps et donc qui ne peuvent s'acquérir en formation initiale, surtout en master CAPEPS, années centrées sur la réussite au concours. L'expression « *on ne forme pas à cela (la vie pédagogique), preuve en est, c'est que les travaux sur les novices, les 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* » va dans ce sens. Sachant que l'expérience ne peut être un préalable chez ces étudiants, cette dernière n'en est pas le but premier. En effet, malgré le discours ambiant, les formateurs considèrent de manière d'autant plus importante la réussite au concours plutôt que l'acquisition d'une certaine expérience de terrain qui permettrait, avec une attitude réflexive de la part des étudiants, une meilleure orientation vers une formation professionnelle. Pour eux, il faut donc penser la formation davantage comme une préparation au concours que comme une formation (expérience) professionnelle.

### 5.2.3 Le type d'enseignement : Théorie ou Pratique

Au niveau des stratégies établies, les enseignements théoriques et pratiques ne sont pas utilisés de la même manière. Cinq formateurs utilisent le vécu des étudiants pour les mettre en relation avec les données théoriques présentées pour faciliter la mise en relation « *parce que c'est concret, ça leur parle* ». Les formateurs font donc « vivre » leurs discours (« *Quand on a des exemples concrets, là, il y a de la participation, c'est vivant et ils participent* »), le sortant ainsi des données purement scientifiques, conceptuelles, pour le rendre compréhensible par les étudiants car ils en voient l'utilité pour le concours. Pour illustrer et donner du sens aux données théoriques, la pratique des APSA va dans la même direction, facilitant ainsi les mises en relation. Cela passe souvent par des explications au cours des actions des étudiants ou pendant l'explication des consignes. Ainsi, les enseignements pratiques prennent du sens par rapport à ce qu'ils abordent en cours. Au niveau des probabilités, le rôle des pratiques pour établir des liens entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques est présent dans la moitié des discours et l'utilisation du vécu des étudiants dans deux discours sur trois. Malgré cela, tout dépend des moments d'intervention des divers formateurs. Certains essaient de faire des liens entre savoirs théoriques et savoirs pratiques car ils interviennent dans les cours théoriques (cours magistraux et travaux dirigés) et les cours où l'on pratique les APSA mais cela n'est pas toujours mis en évidence de manière explicite. De fait, les étudiants ne voient pas toujours les liens que les formateurs tentent de faire émerger. Peut-être les étudiants s'organisent-ils autour du concours seul et n'ont que faire des indications données en pratique car, pour eux, ce n'est pas fondamental pour être admissible.

Nous avons montré que les enseignants participant aux cours théoriques et ayant du recul dans la formation tendent à lier ces deux types de savoirs (théorique et pratique) mais que, selon eux, cela n'est pas perçu par les étudiants. Nous retrouvons ici les enseignants-formateurs « didacticiens ». En revanche, si les formateurs interviennent dans les cours théoriques et pratiques, les relations sont plus faciles à mettre en évidence et prennent plus facilement du sens chez l'étudiant qui vit l'activité. Quand le formateur intervient en cours magistral ou lors d'un travail dirigé, et en pratique, il est plus facile pour lui de donner des outils pour enseigner (« *il y a à la fois les lectures et ce qu'on fait à la fois des cours pratiques* », E-F n° 1) car « la formation des étudiants s'appuie bien souvent sur la transmission de l'expérience vécue du formateur » (Léziart, 2000). Ainsi, le formateur forme à son

image. Nous retrouvons cette caractéristique dans ce que nous avons pu faire ressortir grâce à l'AFC quant à la continuité d'identité entre le formateur et ce qu'il était en tant qu'étudiant. Les recherches récentes confirment les effets positifs du vécu transmis pour ancrer dans le réel une formation : les étudiants sont très sensibles à ces enseignements où se côtoient de manière non formelle la théorie et la pratique. Cependant, les liens sont parfois abusifs.

De plus, les enseignants-formateurs, qui ont tous un vécu au contact du terrain, mettent leurs expériences au service de leur discours afin de l'appuyer et de s'attirer aussi une certaine reconnaissance de la part des étudiants. En effet, les retours que font les étudiants suite au cours du formateur vont permettre ou non de le solliciter pour des demandes de conseil, d'intervention sur certaines thématiques, ou tout simplement pour avoir des demandes d'explication concernant la correction d'une copie. Cela le valorise car il est reconnu pour son travail et par ses collègues.

Ainsi, les formateurs tentent d'apporter des outils pratiques pour former les étudiants à des situations d'intervention en enseignement (savoirs pratiques sur le « comment faire »). Pour eux, les cours pratiques (pratiques d'APSA) permettraient davantage aux étudiants d'acquérir des savoirs pratiques car pendant ces temps-là, ils peuvent plus facilement mettre en relation ce qu'ils font avec ce qui est dit ou proposé en cours. L'aspect "authentique" des APSA en situation est abordé par les étudiants et constitue, pour eux, une ressource quant à la construction de routines de fonctionnement, concernant leurs stratégies d'intervention dans l'enseignement de l'EPS.

En effet, les « traces écrites » sur les APSA pratiquées, les outils construits au cours de la formation en master première et deuxième année CAPEPS relatifs aux consignes, à la gestion du matériel, et les connaissances théoriques concernant le traitement des APSA (problèmes fondamentaux, enjeux éducatifs, thèmes de travail, connaissance du milieu ...) leur permettent inévitablement de se construire une sorte de répertoire encore plus efficace, pertinent et complet. Ce sont des supports qui, suivant le moment et l'application donnés à leur rédaction, permettent de démarrer dans le métier de manière la plus confortable et sécurisante possible. Néanmoins, la réalité du terrain rend parfois difficile leur utilisation.

Il tient alors également aux formateurs de conduire les étudiants vers ce genre de travail, d'autant plus que les formateurs possèdent le recul nécessaire pour savoir ce qui sera le plus intéressant pour les étudiants. Mais surtout, ils peuvent, par leurs

apports théoriques, qui doivent être les plus pertinents et les plus honnêtes possibles, engager les étudiants à être plus pertinents envers le traitement des APSA qu'ils vivent au quotidien. Cependant, des critères permettant de traiter scientifiquement les APSA ne sont à aucun moment mentionnés, alors que la praxéologie motrice pourrait en apporter les outils didactiques (le quoi).

Il existe donc une volonté de faire naître, à travers la pratiques des APSA en formation, des ponts de réflexion entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques qui interagiraient afin de donner du sens et une cohérence aux années de master première et deuxième année CAPEPS pour qu'elles soient à l'interface d'une formation concours et d'une formation professionnelle. Néanmoins, cette volonté semble caduque de part le fait même que les savoirs théoriques sont disparates et ne s'intéressent pas à l'objet de l'EPS que sont les conduites motrices des élèves dans des activités ludomotrices. Les formateurs, quant à eux, tentent de donner des outils pédagogiques renseignant la manière d'agir au sein de la classe (le comment).

### **5.3. Synthèse des résultats obtenus**

Nous avons vu que ce sont les programmes nationaux qui organisent le concours. Les libellés des épreuves, les textes du concours, les rapports de jury finalisent les attentes par rapport à ce que l'Institution attend des futurs enseignants. Ici, c'est bien plus un profil qui est recherché qu'un enseignant « bon pour le service ». Ceci s'explique par l'histoire de la discipline et des rapports de forces qui s'y jouent. Cette multiplication des points de vue et le jeu des acteurs participent de cette dynamique identitaire qui construit perpétuellement la discipline. L'EPS n'est pas une discipline scolaire monolithique, mais plutôt une matière d'enseignement en perpétuel renouvellement, sous l'action de ses acteurs. Ces derniers étant des théoriciens, des praticiens, des concepteurs ou des élèves. L'EPS est également soumise aux influences de types axiologique, socio-économique et culturel. Néanmoins, le cadre exigé par les programmes du concours organise fortement la motivation des formateurs, mais aussi celle des étudiants. Cette référence aux programmes officiels est apparue dans tous les discours soit pour justifier le positionnement des formateurs dans cette formation en master CAPEPS, soit pour justifier leurs choix de contenus.

En outre, il ressort un fort degré d'autonomie laissé par ces prescriptions officielles vis-à-vis du choix des contenus et des orientations précises à donner aux enseignements. Si cette liberté accordée permet au formateur de s'attacher aux thèmes qui lui sont chers, qu'il juge pertinents et efficaces pour les étudiants, il n'en reste pas moins qu'elle peut également constituer un obstacle. Les enseignants ont pour devoir de préparer au mieux les étudiants au concours, mais les spécifications de celui-ci étant tellement vagues et laconiques, ils sont peu guidés et doivent construire eux-mêmes leurs contenus, en fonction de ce qu'ils savent du concours, ce qu'ils sont, de leurs expériences, de leurs intérêts.

Nous remarquons que quatre professeurs s'intéressent au rôle « identitaire » du concours et à son programme. Trois d'entre eux interviennent dans le cadre de l'épreuve écrite n° 1. Leurs réflexions sur le rôle des textes officiels dans l'évolution de l'EPS leur permettent sûrement de mieux aborder cette question dans leurs discours.

Lors des entretiens, il apparaît que la pratique professionnelle n'est pas véritablement dans les programmes. En effet, malgré le discours officiel qui tend à former des enseignants selon trois axes (approfondissement de la culture disciplinaire, formation pédagogique et formation au service public d'éducation), seul le premier semble réellement abordé en master CAPEPS car il est évaluable. Il est bien spécifié des outils pour agir sur le terrain, mais ces derniers sont conceptualisés et plutôt d'ordre général, donc peu en rapport avec les réalités de la pratique enseignante. Aussi, rappelons-nous que la pratique des APSA en formation peut revêtir différentes fonctions. Leurs fonctions évoluent selon le choix de parcours de l'étudiant, suivant le traitement et la volonté du formateur d'après les projets de formation mis en place. Les liens sont simples à réaliser, surtout si le formateur intervient dans les matières « écrites » (cours magistraux, travaux dirigés, préparation aux épreuves orales d'admission) et en pratique. Il peut reprendre l'exemple d'un étudiant ayant des problèmes de dissymétrie spatiale ou temporelle en brasse (les critères permettant d'identifier les problèmes du nageur sont des savoirs pratiques qui prennent sens chez les étudiants car ils sont face à un cas concret) et les aborder dans le cadre des cours théoriques. Les enseignements théoriques sont perçus comme le moyen de passer la barrière du concours alors que le stage pédagogique reste le seul lien avec les pratiques professionnelles futures. Cette perception est renforcée par les représentations que se font les étudiants des modes d'intervention des enseignants.

Dès lors, compte tenu de cette spécificité de l'EPS et de l'exigence du concours qui est basé dans un premier temps sur l'admissibilité après les deux épreuves écrites (savoirs théoriques), il est difficile, malgré le discours véhiculé, d'être à l'interface d'une préparation au concours qu'est le CAPEPS et d'une réelle formation professionnelle. Ceci s'explique car les exigences, les normes du concours, les prescriptions officielles (curriculum formel) tiennent une place prégnante, autant chez les formateurs que chez les étudiants. En reprenant Léziart (2000), nous pouvons dire que les dimensions scientifiques des enseignements apportés au cours des cours magistraux et des travaux dirigés et sur les APSA sont prioritaires pour les formateurs dans la formation en master CAPEPS. En effet, l'étude des concours, des programmes et des comptes-rendus de jury montre aux formateurs que les deux épreuves écrites ont pour objet de vérifier la culture générale des candidats. Un effet de conformité aux exigences culturelles exigées dans les autres concours est évident. Cependant, la nature des savoirs scientifiques, théoriques reste encore à déterminer car les formateurs se basent sur des théories hors-champs de l'EPS en ce qui concerne le contenu même de l'EPS.

Nous constatons également que les formateurs relèvent des imprécisions concernant les textes officiels, notamment en ce qui concerne l'orientation à donner au positionnement réciproque des connaissances scientifiques et de la pratique. Ils illustrent cela en parlant d'un programme général « *flou* » et que chaque équipe de formateurs construit son offre de formation selon des thèmes précis, les qualités et points forts de chacun et les grandes tendances. Dès lors, un formalisme scientifique est admis et les connaissances « scientifiées » s'imposent (Terral & Collinet, 2007), sans que leur valeur discriminante ne puisse être contestée. Ainsi, il est fait référence à certains auteurs qui doivent être presque obligatoirement cités dans les copies parce que « ça fait bien ».

Néanmoins, cette mise en relation entre savoirs théoriques et savoirs pratiques voulue par les formateurs est difficile à faire émerger chez les étudiants. Ces derniers restent sur une temporalité différente de celle des formateurs, n'ont que peu d'expériences de terrain (à part les stages) et s'orientent vers la préparation du concours dans un premier temps. La dimension professionnelle est ainsi souvent occultée par les formateurs, malgré le discours axé sur une formation master CAPEPS se situant à l'interface de la préparation au concours et de la formation professionnelle. Ils tentent cependant de donner des outils pédagogiques aux

étudiants pour agir sur le terrain, gérer le groupe-classe, même s'ils sont plutôt demandeurs de recettes, sachant que de juin à septembre, ils passent du statut d'étudiant à celui de professeur.

De surcroît, l'articulation entre les théories développées dans les cours magistraux, les travaux dirigés et la pratique en milieu professionnel n'est pas toujours réalisée car « *c'est difficile* » (temporalité différente, manque d'expérience pratique, exigences du concours...) ou est réalisée en fonction de la formalisation de savoirs d'expérience par le formateur. Cela leur permet, pensent-ils, de proposer un discours utile et cohérent aux étudiants. Ils poursuivent divers intérêts à agir de la sorte, dont le principal est de faire réussir le maximum d'étudiants au CAPEPS. En effet, les formations professionnelles souffrent d'une difficulté considérable (Léziart, 2000). La massification des études rend impossible un suivi d'étudiants confrontés à la pratique réelle. Or, l'expérience professionnelle est évidemment nécessaire à l'intégration des connaissances théoriques. Hors de la pratique, ces connaissances théoriques opératoires perdent de leur pertinence (manque de sens vis-à-vis des étudiants) d'autant plus qu'en STAPS, la praxéologie motrice, sensée aborder ces liens, n'est que très peu exploitée, voire jamais chez les formateurs interviewés.

D'autres raisons sont évoquées par les formateurs pour expliquer cette diminution de leur investissement dans une réelle formation professionnalisante. Sont citées, les normes et exigences du concours qui essaient de faire entrer les étudiants dans une sorte de « moule » (E-F n° 1), les priorités et motivations différentes des étudiants, le manque de temps (les épreuves écrites se déroulant au mois de novembre 2011 pour cette session 2012), le manque de vécu des étudiants (même si, concernant ce point, les formateurs essaient de donner des outils pour démarrer de manière la plus efficace possible, en toute sécurité, institutionnellement parlant).

Certains formateurs précisent que l'enseignant d'EPS mobilisera, lors de ses expériences professionnelles, des cohérences non seulement personnelles mais aussi circonstanciées. Ici, il faut prendre en compte la dimension événementielle : quel sens donnera le futur professeur aux événements ? Ceci est une dimension éminemment individuelle et personnelle que les formateurs ne peuvent pas appréhender, d'ailleurs, Ria *et coll.* (2005) vont dans ce sens. Toutefois, celle-ci peut-être mieux réalisée en travaux dirigés qu'en cours magistraux, car les étudiants peuvent discuter entre eux de leur vécu personnel et sportif, des élèves qu'ils ont en

stage, argumenter, échanger, débattre, confronter leurs points de vue. Ceci ne peut être fait en cours magistral ou très peu.

De plus, l'écriture du programme laisse une marge de manœuvre importante chez les praticiens afin qu'il soit applicable sur tout le territoire. De fait, il appartient au formateur d'aider l'étudiant et le futur enseignant à « décoder » les sens sous-jacents des concepts qui y sont mentionnés, et les enjeux qui les sous-tendent, afin de lui permettre d'avoir un regard critique sur l'évolution de sa discipline, du moins, sur le contexte dans lequel se déroulent ces changements.

En effet, le futur enseignant s'apprête à entamer une longue carrière où se succéderont une multitude de textes régissant sa discipline. Et, comme il doit participer dans le cadre de ses missions à l'évolution du système éducatif (circulaire n° 97-123 du 23/05/1997), il lui appartiendra d'avoir un regard « professionnel », c'est-à-dire un regard distancié sur le chemin que prend sa discipline. Mais, comme le véritable auteur des programmes scolaires est le lecteur, donc l'enseignant (car il se forge des représentations et incarne le programme dans la pratique), il faut donc que la formation, à travers les formateurs, lui attribue les clefs du décryptage, non pas selon un modèle savant et abstrait, mais en fonction du contexte qui spécifie la discipline : l'enseignement et l'apprentissage. « Il est donc ici nécessaire d'acquérir des savoirs pratiques car savoir lire des programmes ne suffit pas, les textes ne précisant ni les dénnotations, ni les connotations des concepts utilisés » (Perrenoud, 2003).

En ce qui concerne l'utilité des enseignements théoriques, leur inscription dans une démarche de « préparation à un concours » au sein de la formation repose sur deux éléments : leur structuration en fonction des « exigences du concours », surtout à travers leurs intitulés qui rappellent les épreuves du concours, la fréquence des références, et l'importance accordée à la méthodologie, qui apparaît comme fondamentale dans l'intervention des enseignants, surtout pour les enseignements lors des épreuves écrites n° 1 et 2. Les épreuves orales ne sont quasiment pas évoquées de ce point de vue. En revanche, ils sont cités comme étant le principal indicateur de l'inscription de la formation dans la préprofessionnalisation. Les épreuves orales d'admission, en particulier l'oral n° 1, permettent l'accès à des exemples concrets de construction de situations d'apprentissage. De plus les enseignants-formateurs partagent leurs expériences de terrain.

En ce qui concerne les pratiques d'APSA, elles sont perçues comme intégrées à la démarche de préparation du concours essentiellement selon un mode d'évaluation portant sur la performance (comme pour le concours). Leur enseignement, en visant « l'amélioration » du niveau de pratique et « l'entretien » d'une certaine forme physique (comme si l'une des représentations fortes de l'enseignant d'EPS était d'être en forme), est aussi perçu comme proche de l'entraînement. De surcroît, elles permettent d'alimenter la réflexion pour la préparation des épreuves orales du concours en offrant l'occasion d'identifier des situations d'apprentissages pour les différentes APSA. C'est d'ailleurs à travers cette dernière dimension que les APSA sont perçues comme un lien incontournable avec les futures pratiques professionnelles. Il faut vivre des « expériences corporelles positives » à travers les APSA pour avoir « accès » aux difficultés des élèves auxquels on s'adressera plus tard, pour identifier des situations d'apprentissages réutilisables parmi celles proposées par les enseignants-formateurs, mais aussi pour acquérir la « polyvalence » que requiert leur enseignement.

## Résultats issus de la méthode de Condorcet

---

Dans cette partie, nous allons présenter les résultats obtenus suite à l'analyse des questionnaires par la méthode de Condorcet.

### 5.4. L'ordre de préférence au niveau collectif

Pour analyser la cohérence des discours des formateurs aujourd'hui, nous avons utilisé la méthode des comparaisons par paires issue de la théorie mathématique des élections de Condorcet. Pour ce faire, nous avons demandé aux formateurs (question n° 1) de choisir laquelle des six caractéristiques proposées ci-dessous, ils jugeaient la plus pertinente pour qualifier le futur bon Professeur d'EPS lorsqu'elles étaient présentées deux à deux. Ces six qualificatifs sont les suivants : « *Performant aux Écrits* », « *Didacticien* », « *Animateur* », « *Sportif* »,

« *Scientifique* » et « *Gestionnaire* ». Ensuite, nous leur avons proposé la même interrogation à la question n° 5, présentée sous une forme différente pour relancer leur intérêt, en répondant sur la caractéristique la plus pertinente les caractérisant lorsqu'ils étaient étudiants. Ces caractéristiques sont toujours présentées par paires de deux.

Voici pour exemple la question n° 5 proposée dans le questionnaire (joint en annexe, chapitre 1.21.).

« **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 ».

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

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

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

### 5.4.1. Classement majoritaire et caractéristique du Professeur d'EPS

Les résultats de l'ensemble du groupe sont présentés dans le tableau n° 1 ci-dessous. La caractérisation du Professeur d'EPS en tant que « *didacticien* » recueille 93 % des suffrages contre le « *gestionnaire* » (qui n'en obtient donc que 7 %), 71 % contre « *performant aux écrits* », 71 % contre « *sportif* », 78 % contre « *animateur* », 78 % contre « *scientifique* ». Les données relatives aux comparaisons par paires sont présentées en annexe au chapitre 1.18.).

Tableau n° 1. Répartition en pourcentage des choix binaires de qualificatifs concernant le Professeur d'EPS, chez quarante et un enseignants-formateurs.

	<i>PerfEcri</i>	<i>Sportif</i>	<i>Didac</i>	<i>Anim</i>	<i>Scient</i>	<i>Gest</i>	<i>Major</i>	<i>Classt</i>
<i>PerfEcri</i>	63% (26)		29% (12)	41% (17)	44% (18)	63% (26)	2	4 <sup>e</sup>
<i>Sportif</i>	37% (15)		29% (12)	49% (20)	49% (20)	80% (33)	1	5 <sup>e</sup>
<i>Dida</i>	71% (29)	71% (29)		78% (32)	78% (32)	93% (38)	5	1 <sup>er</sup>
<i>Anim</i>	59% (24)	51% (21)	22% (9)		59% (24)	66% (27)	4	2 <sup>e</sup>
<i>Scient</i>	56% (23)	51% (21)	22% (9)	41% (17)		68% (28)	3	3 <sup>e</sup>
<i>Gest</i>	37% (15)	20% (8)	7% (3)	34% (14)	32% (13)		0	6 <sup>e</sup>

Le « *Didacticien* » remporte toutes les majorités (>50 %) ; cette caractéristique est perçue comme la plus représentative de ce que doit être un bon Professeur d'EPS. Viennent ensuite, dans l'ordre, les qualificatifs : « *Animateur* », « *Scientifique* », « *Performance aux Écrits* », « *Sportif* » et le « *Gestionnaire* » qui n'obtient aucun suffrage majoritaire. Le tournoi est transitif :  $S = (0, 1, 2, 3, 4, 5)$ . Il n'y a donc pas d'effet Condorcet à la majorité.

Dans quatre cas sur cinq, les chiffres de « *animateur* » dépassent la majorité de 51 %. Cette caractéristique arrive, de fait, en deuxième position du classement des qualificatifs du futur bon Professeur d'EPS, derrière celui qui a rassemblé cinq majorités sur cinq : le « *didacticien* ». Le « *gestionnaire* », ce n'est pas une surprise, n'obtient que très peu de voix et est de loin, à la majorité, le qualificatif le moins représentatif de ce que doit être un bon Professeur d'EPS. Toutefois, à quatorze reprises, il passe devant « *l'animateur* » ; par quinze fois, il passe devant le « *performant aux écrits* » et par treize fois devant le « *scientifique* ». Aussi, huit formateurs (20 %) le considèrent plus important que le fait d'être « *sportif* » et 7 % (ce qui représente trois enseignants-formateurs) le considèrent plus important que d'être « *didacticien* ». Bien que ces pourcentages soient très faibles, le fait qu'ils ne soient pas nuls doit retenir notre attention.

Le tournoi collectif ne présente pas d'illogisme. On dit qu'il est transitif, c'est-à-dire qu'il répond aux exigences d'une relation d'ordre total (Parlebas, 1972, 1971). Son vecteur score est :  $S = (0, 1, 2, 3, 4, 5)$ . Il n'y a pas d'effet Condorcet à la majorité. Le groupe de répondants est homogène. Toutefois, une analyse plus fine montre que, en inversant simplement une voix (2 %), le « *sportif* » l'emporterait sur le « *scientifique* » (avec un effet Condorcet à la majorité) et de même pour le « *sportif* » qui l'emporterait sur « *l'animateur* ». Quatre voix inversées suffiraient pour que le « *scientifique* » soit perçu comme le qualificatif le plus pertinent du bon Professeur d'EPS derrière le « *didacticien* » au détriment de « *l'animateur* ». De même, trois voix inversées feraient passer le « *performant aux écrits* » en troisième position à la place du « *scientifique* ». Ainsi, la cohérence des réponses groupales ne doit pas cacher des opinions peu tranchées à l'égard de la qualité du futur bon Professeur d'EPS.

---

**DIDACTICIEN > ANIMATEUR > SCIENTIFIQUE > PERFORMANT AUX  
ÉCRITS > SPORTIF > GESTIONNAIRE**

---

**Fig. 1.** Classement à la majorité des qualificatifs, du plus au moins pertinent, chez quarante et un enseignants-formateurs en STAPS.

La figure n° 1 présente l'ordination des qualificatifs du plus au moins pertinent pour désigner un futur bon Professeur d'EPS tel qu'il est perçu à la majorité. Les formateurs, en plaçant « didacticien » et « animateur » aux avant-postes de l'ordination, semblent attribuer au traitement des APSA en relation avec le public scolaire une importance primordiale du métier de Professeur d'EPS. De plus, la particularité de la discipline EPS qui est une pratique d'intervention fait que le Professeur d'EPS doit être un animateur. Cependant, cette absence d'effet Condorcet à la majorité relève-t-elle d'un ensemble de cohérences individuelles ou est-elle le résultat d'une majorité de cohérences individuelles ? Si tel est le cas, il conviendra d'expliquer les résultats. C'est ce que nous tenterons de faire dans le point suivant.

### **5.5. L'ordre de préférence au niveau individuel : Effets Condorcet individuels, choix rationnels et hasard**

Une réponse parfaitement rationnelle, dans la méthode des comparaisons par paires, se traduit par un « vecteur score » qui se présente comme une progression du type :  $S = (0, 1, 2, 3, 4, 5)$ . Cela signifie, dans notre enquête, que pour une définition (souvent le Professeur d'EPS en tant que gestionnaire), nous trouvons aucune majorité, que pour une autre, nous en avons une, que pour une autre, nous en avons deux..., et ainsi de suite jusqu'à cinq. La relation est de fait logique puisque nous ne trouvons qu'un seul premier, qu'un seul deuxième... qu'un seul sixième. À la majorité des quarante et un formateurs, c'est cette relation d'ordre total qui a été observée. Par contre, en individuel, dix-sept des quarante et un tournois possèdent au moins un effet Condorcet, soit 41 % des réponses en individuel. Chaque tournoi comporte deux « sous-tournois » dans le sens où chaque formateur répond deux fois à savoir « Caractériser le bon Professeur d'EPS pour vous, aujourd'hui » et « Quel genre d'étudiant étiez-vous lorsque vous passiez le concours pour devenir Professeur d'EPS ? » et ont bénéficié de ce type d'ordination. Autrement dit, 59 % des réponses individuelles sont exemptes « d'effet Condorcet ».

La présence d'effet Condorcet se traduit par un vecteur score qui n'est plus une suite numérique croissante et bornée ( $S = 0, 1, \dots, n-1$ ). Nous pouvons trouver, par exemple, dans le cas des élections à trois candidats et soixante votants, de Condorcet, un vecteur score :  $S = (1, 1, 1)$ , car Pierre remporte une majorité sur Paul, Paul une sur Jacques, et Jacques une sur Pierre. Pour notre expérience, nous avons

trouvé des vecteurs scores du type :  $S = (1, 1, 2, 2, 4, 5)$ ,  $S = (0, 2, 2, 2, 4, 5)$ , ou encore  $S = (1, 2, 2, 3, 3, 4)$ . Pour chacun d'entre eux, il s'agit du paradoxe de Condorcet, puisqu'il est illogique qu'un tournoi de ce type place des stimuli à parité de majorités. Nous remarquerons que la somme du contenu des vecteurs scores est toujours, effet Condorcet ou pas, égale au nombre de paires comparées : soit trois, pour l'exemple électoral à trois candidats, soit quinze pour l'enquête confrontant six qualificatifs du futur Professeur d'EPS. Ceci est logique puisqu'un choix est demandé pour chaque paire de stimuli : cette relation est dite complète ; nous trouverons toujours  $n(n-1)/2$  choix à exprimer.

Dans 41 % des cas, nous avons observé chez les formateurs, des vecteurs scores différents d'une suite numérique allant de zéro à cinq. Comment interpréter ces dix-sept effets Condorcet individuels ? Le mathématicien Claude Flament (1958) propose trois facteurs explicatifs de ces paradoxes.

- **La fatigue** : ce ne peut être le cas ici. Les formateurs remplissent le questionnaire chez eux ou en pleine journée, durant la semaine. Donc ils prennent le temps pour y répondre. De plus, bon nombre de questionnaires ont été réduits pour ne garder que l'essentiel. D'autre part, pour la question n° 5, les quinze paires ont été sciemment scindées en trois sous-ensembles de cinq paires chacune pour redynamiser l'attention des répondeurs par trois fois.
- **L'inintérêt** : ce ne peut être le cas non plus. Ce sujet les touche directement, et nombreux ont été ceux qui nous ont interpellé pour connaître l'état d'avancée de la recherche. D'autant plus que la réforme de la maîtrise de la formation des futurs Professeurs donne une dimension supplémentaire aux travaux concernant la formation des enseignants d'EPS.
- **La difficulté de différenciation** : c'est de loin l'interprétation la plus plausible. Il est fort probable que les critères de choix pour caractériser le « bon Professeur d'EPS » ne sont pas des plus limpides. Le passé sportif et scolaire, d'une part, les représentations et l'exercice du métier, d'autre part, sont sans doute à l'origine des confusions recueillies.

Nous pouvons nous demander si 41 % d'effets Condorcet en individuel correspondent à un taux élevé de paradoxes. Le hasard donnerait un pourcentage d'opinions transitives de  $n!/2^{n-1}$ , soit  $6!/32768$  ou 2,2 % de réponses sans effet Condorcet (autrement dit 97,8 % d'illogismes). Des choix parfaitement rationnels, en revanche, donneraient 0 % d'effet Condorcet.

<i>Choix rationnels</i>	<i>Choix des formateurs</i>	<i>Choix dus au hasard</i>
0	41	97,8

*Pourcentage d'effets Condorcet en fonction de l'origine des préférences*

Les 41 % de paradoxes observés sont significativement différents des autres pourcentages. Les réponses des enseignants-formateurs ne sont donc ni le résultat de phénomènes purement aléatoires, ni le produit d'une logique absolue. Dans le contexte d'un choix sociométrique pour l'attribution d'un chef de groupe ou d'un camarade de chambre, l'expérience prouve que, après l'âge de onze ans, le taux d'effets Condorcet individuels dépasse très rarement les 20 %. Assurément, si les choix des enseignants-formateurs sont plus proches de l'estimation cartésienne que du pur accident, il n'en reste pas moins que le pourcentage de réponses intransitives est réellement élevé. Il traduit le flou attaché à la caractérisation du Professeur d'EPS du point de vue des représentations sociales notamment. Pour Jodelet (2003), la représentation sociale est une « forme de connaissance socialement élaborée et socialement partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Moscovici (1961) montre que les représentations sociales sont un « système d'images, d'opinions, de croyances qui, tout en orientant la pratique, sont influencées par elle. Il s'agit de constructions mentales du réel que l'individu opère en fonction de son histoire et des sources puisées dans le social ». Jodelet (2003) reconnaît trois fonctions à une représentation sociale : « comprendre et expliquer la réalité ; orienter les conduites ; constituer et orienter l'identité ». Cette notion, dérivée du concept de représentation collective élaborée par Durkheim, a été introduite en psychologie sociale par Moscovici en 1961 qui a mis en relief un double mouvement : le social transforme une connaissance scientifique en représentation, en même temps que cette représentation transforme le social. Aussi, les représentations agissent en quelque sorte comme des « théories du savoir commun en rendant familiers les objets. Elles décrivent, expliquent et prescrivent. Elles fournissent un mode d'emploi pour interpréter la réalité, maîtriser notre environnement et nous conduire en société » (Jodelet, 1993). Cependant, elles ne sont pas fixes (Moscovici, 1998) et évoluent en fonction des

préoccupations du groupe humain qui les véhicule. Nous distinguerons également, les représentations affectives qui correspondent à la manière dont l'individu se voit et se conçoit en tant que projet à réaliser ; d'où un fort lien avec l'investissement consenti dans la tâche » (Kukla, 1972). Les formateurs qui ont été pour la plupart d'entre eux, longtemps Professeurs d'EPS de terrain, ont un rapport affectif avec la discipline. L'identité est très forte, très marquée. Cette relation affective se retrouve dans leurs réponses à travers la prédominance à reconnaître le Professeur d'EPS comme étant avant tout un didacticien. Cependant, est-il possible de fouiller davantage le contenu des réponses illogiques ? Dans le cas du tournoi évoqué par Condorcet, opposant Pierre, Paul et Jacques, il ne peut y avoir en même temps qu'un triplet intransitif par tournoi (Pierre > Paul > Jacques > Pierre en est un, et il est impossible qu'il y en ait simultanément un autre). Lorsque  $S = (1, 1, 1)$ , il ne peut en être autrement. Par contre, sous un même effet Condorcet peuvent parfois apparaître (si et seulement si  $n > 3$  ; où  $n$  est le nombre de stimuli comparés) plusieurs triplets intransitifs. Dans notre étude, le formateur n° 25 dont le tournoi donne un vecteur score de  $S = (0 ; 2 ; 3 ; 3 ; 3 ; 4)$  est victime de quatre contradictions : il prétend que « *PerfEcri* > *Didac* > *Scient* » avec « *Scient* » lui-même supérieur à « *PerfEcri* », d'une part, mais encore « *PerfEcri* > *Anim* > *Scient* » avec encore « *Scient* » lui-même supérieur à « *PerfEcri* ». De plus, deux autres contradictions apparaissent : nous relevons chez ce formateur les triplets intransitifs suivants : « *Sportif* > *Anim* > *Scient* > *Sportif* » et « *Sportif* > *Didac* > *Scient* > *Sportif* ». Un unique état : « effet Condorcet », peut correspondre au surgissement de plusieurs circuits d'ordre trois, ce qui en gradue l'illogisme. C'est ce que nous allons analyser maintenant, en illustrant les différents types de réponses intransitives, par un graphe contenant les circuits d'ordre trois ( $A > B > C > A$ ) responsables des incohérences rencontrées durant notre enquête.

Le tableau n° 3 (ci-dessous) présente, à titre d'exemple, le tournoi d'un enseignant-formateur dont les résultats sont irrationnels (représenté par la figure n° 2). La matrice associée au graphe de cette figure n° 2, révèle la présence d'un vecteur score qui n'est pas une suite :  $S = (0, 2, 2, 3, 4, 4)$ .

**Matrice de la figure n° 2**

	<i>PerfEcri</i>	<i>Sportif</i>	<i>Didac</i>	<i>Anim</i>	<i>Scient</i>	<i>Gest</i>	<i>Score SI</i>
<b><i>PerfEcri</i></b>	0	1	0	1	1	0	3
<b><i>Sportif</i></b>	0	0	0	0	0	0	0
<b><i>Didac</i></b>	1	1	0	1	1	0	4
<b><i>Anim</i></b>	0	1	0	0	1	0	2
<b><i>Scient</i></b>	0	1	0	0	0	1	2
<b><i>Gest</i></b>	1	1	1	1	0	0	4
	2	5	1	3	3	1	<i>S = 15</i>

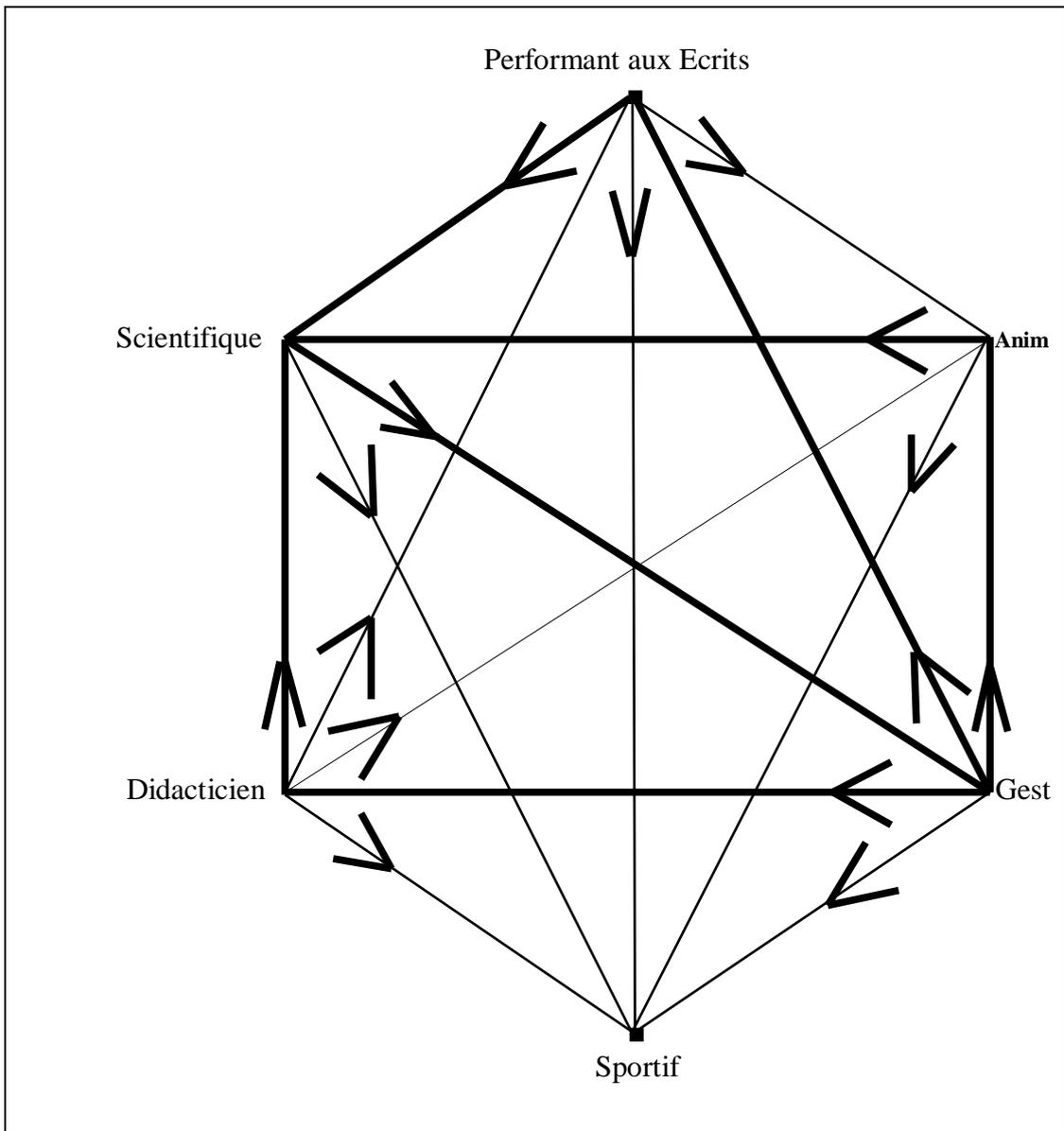
Pour obtenir le nombre de triplets intransitifs responsables de l'effet Condorcet, nous pouvons, de façon intuitive, compter sur la figure n° 2 ci-dessous, le nombre de circuits de trois qualificatifs (circuit d'ordre trois). Nous en dénombrons trois (notés en plus foncés) : *PerfEcri* > *Scient* > *Gest*, *Scient* > *Gest* > *Anim* et *Scient* > *Gest* > *Didac*. Nous pouvons également déterminer le nombre de circuits de la façon suivante : le nombre de triplets (transitifs ou pas) dans chaque tournoi est la combinaison de  $n = 6$  qualificatifs,  $p = 3$  à  $p = 3$  ; soit  $= n * (n-1) * (n-2) / 6$  soit  $\binom{n}{p} = 6 * (6-1) * (6-2) / 6 = 20$  ; le nombre de triplets intransitifs observés est alors de  $Tc = \binom{n}{p} - \sum S(S-1)/2$ , où  $S$  est le contenu du vecteur score. Dans notre exemple  $Tc = 20 - [(4*3) + (4*3) + (3*2) + (2*1) + (2*1)] / 2 = 20 - 17 = 3$  ; soit trois circuits d'ordre trois.

Pour un tournoi de ce type ( $n$  égal à six qualificatifs), le nombre maximum de triplets intransitifs est de huit. Pour des précisions sur les calculs, se reporter à Parlebas (1972, 1971). Cela correspondrait à l'incohérence la plus complète. La figure n° 2, bien que fortement irrationnel, ne l'est qu'à environ 50 % du maximum possible. En ce qui concerne les autres tournois entachés d'effets Condorcet, le nombre de circuits d'ordre trois n'est, pour la moitié (48 %), que de un. Cela signifie qu'un seul triplet de trois qualificatifs sur vingt présents est intransitif. Bien sûr, c'est un de trop, et cela suffit pour rendre absurde la comparaison par paires.

En ce qui concerne les réponses pour les formateurs actuellement, sur sept tournois entachés d'effets Condorcet, trois d'entre eux ont un seul circuit (43 %), un possède deux circuits et un autre contient trois circuits, un autre a quatre circuits et

un dernier a six circuits, ce qui indique qu'il est fortement irrationnel.

Pour ce qui est des réponses des formateurs lorsqu'ils étaient étudiants, sur quatorze tournois recensés, sept possèdent un seul circuit d'ordre trois soit 50 % (trois de deux circuits, deux de quatre circuits, un de six circuits et un de sept circuits !). Cependant, nous pouvons faire l'hypothèse que les désordres obtenus sont la résultante d'une erreur d'appréciation qui touche deux ou trois qualificatifs, dont les caractéristiques sont difficiles à circonscrire car chaque enseignant-formateur possède sa définition des qualificatifs utilisés pour désigner le futur bon Professeur d'EPS. C'est la raison pour laquelle il est nécessaire de préciser les qualificatifs (items) car chaque mot possède une dénotation précise, un noyau dur, constant, que l'on retrouve inscrit dans le dictionnaire. Mais la signification totale d'un mot dépasse cet aspect dénotatif permanent. Le contexte d'un mot dans la phrase, ou l'impression créée par ce mot en référence aux expériences individuelles passées, constitue une variable sémantique du mot, sa connotation. D'ailleurs, dans notre exemple à trois triplets intransitifs (figure n° 2), nous notons qu'il suffirait d'inverser le sens de la flèche entre « *Gestionnaire* » et « *Scientifique* » pour que tout revienne dans l'ordre.



**Fig. 2.** Graphe associé aux choix d'un enseignant-formateur victime d'effet Condorcet où  $S = (0, 2, 2, 3, 4, 4)$

Sur la figure n° 2, nous comptons trois circuits d'ordre trois (présentés ici en gras) : PerfEcri > Scient > Gest, Scient > Gest > Anim et Scient > Gest > Didac. Ceci représente un degré élevé d'incohérence, proche d'une réponse aléatoire (le hasard donnerait cinq circuits d'ordre trois, pour un tournoi de ce type, avec  $n = 6$ ). Presque deux tiers des arcs sont des maillons des choix intransitifs. Pourtant, à y regarder de plus près, nous voyons qu'il suffirait d'inverser le sens d'une flèche, celle joignant « scientifique » à « gestionnaire », pour supprimer toute l'intransitivité du tournoi.

Nous disons alors que le degré d'intransitivité est de un. Pour les autres effets Condorcet, le degré d'intransitivité est de un pour quatorze tournois, de deux pour un seul tournoi et de trois pour cinq tournois.

Voici le traitement individuel des quarante et un questionnaires dont le décompte est le suivant :

Pour les réponses des formateurs :

---

<b>Nombre de circuits d'ordre 3 par opinion</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4 et plus</b>
<b>Nombre d'opinions correspondantes</b>	<b>34</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

---

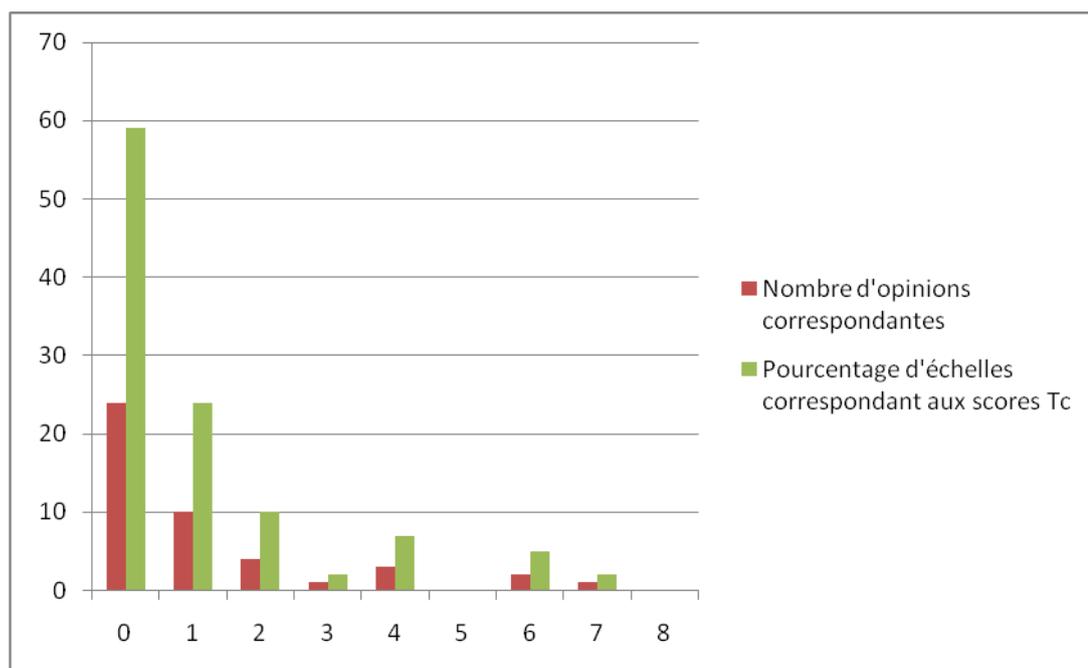
Pour les réponses des enseignants-formateurs lorsqu'ils étaient étudiants :

---

<b>Nombre de circuits d'ordre 3 par opinion</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4 et plus</b>
<b>Nombre d'opinions correspondantes</b>	<b>27</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>4</b>

---

Nous voyons que dix des vingt et un effets Condorcet ne portent qu'un circuit d'ordre trois. Comme précédemment, il peut être intéressant de comparer ce degré d'incohérence des choix eu égard à ce que donnerait le hasard. Chaque triplet peut avoir huit combinaisons possibles ( $2^3$ ). Parmi ces huit triangles, deux sont des circuits et six sont transitifs. Il y a donc deux chances sur huit, soit  $\frac{1}{4}$ , qu'un triplet soit intransitif. Dans nos comparaisons par paires, nous obtenons un total de vingt triplets par tournoi ;  $\frac{1}{4}$  de vingt, c'est-à-dire cinq de ces triplets seraient des circuits, si c'était le hasard qui agissait. Il est bien entendu que les réponses des formateurs n'ont rien d'aléatoire, même lorsqu'elles sont illogiques. En effet, comme en témoigne la figure n° 3, la majorité des choix se porte en deçà de l'estimation aléatoire, et très loin de l'absurdité maximale (huit circuits d'ordre trois), même si nous relevons un effet Condorcet d'un enseignant-formateur avec sept circuits d'ordre trois lorsqu'il est questionné sur son passé d'étudiant.



**Fig. 3.** Histogramme des scores de trois circuits de l'enquête des enseignants-formateurs. (Notons qu'en abscisse c'est le score de trois circuits qui est présenté avec une incohérence maximale pour huit (huit triangles intransitifs), cinq représente la moyenne que donnerait le hasard).

*59 % des réponses ne possèdent aucun circuit d'ordre trois, et sont donc cohérentes. 24 % des réponses possèdent un circuit d'ordre trois, 10 % en possèdent deux, 2 % en ont trois, 7 % en possèdent quatre. Bien qu'illogiques, ces derniers choix ont un degré d'absurdité inférieur à ce que donnerait le hasard (cinq circuits d'ordre trois). Cependant 5 % des réponses (soit deux) possèdent six circuits d'ordre trois et 2 % (une réponse) en ont sept.*

Dans notre enquête, le nombre d'effets Condorcet est important mais le degré d'incohérence est faible. Est-ce à dire que, sous les illogismes de première lecture, se réorganise une cohérence relative ? Finalement, les absurdités rencontrées ne sont-elles pas bâties sur des raisonnements sous-jacents plus complexes et parfaitement logiques ? Ainsi l'incohérence réellement observée peut être consécutive d'une addition de choix logiques (relevés dans les entretiens : « *on n'est pas certain que l'on va avoir les meilleurs Professeurs d'EPS en sélectionnant sur ces écrits* », « *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* », « *Ce qui oriente nos formations, c'est bien sûr le programme du concours, qui est défini, relativement précis* »). Ce qui rend l'assemblage des propos contradictoires, c'est la superposition

de critères d'estimation différents. Pour notre propos, le futur bon Professeur d'EPS « bon pour le service », est lié à la subjectivité des enseignants-formateurs, de leurs vécus et de leurs représentations du métier et à la caractérisation du métier dans les programmes officiels. Il existe donc un télescopage des critères d'appréciation des caractéristiques du futur Professeur d'EPS. D'ailleurs, c'est vis-à-vis des qualificatifs « *Didactique* », « *Animateur* » et « *Scientifique* », que nous retrouvons un maximum d'effets Condorcet. En outre, nous pouvons rechercher, parmi les choix paradoxaux, des redondances de triplets intransitifs. Ainsi, les circuits d'ordre trois se sont-ils rassemblés sur quelques qualificatifs difficiles à différencier ?

Les tableaux ci-dessous présentent les triplets de qualificatifs frappés d'illogisme parmi les vingt triplets possibles.

Tableau n° 4. Triplets des qualificatifs concernés par les effets Condorcet (EC) de l'enquête sur les enseignants-formateurs actuellement.

<i>Les vingt triplets possibles dans un tournoi à six qualificatifs</i>	<i>Présence (oui) ou absence (non) pour sept EC de l'enquête</i>	<i>Nombre d'apparitions de trois circuits</i>	<i>Orientation des triplets <math>A &gt; B &gt; C &gt; A</math></i>	<i>Orientation des triplets <math>A &lt; B &lt; C &lt; A</math></i>
PerfEcri/Sportif/Dida	Oui	1	1	
PerfEcri/Sportif/Anim	Non			
PerfEcri/Sportif/Scient	Non			
PerfEcri/Sportif/Gest	Oui	1	1	
PerfEcri/Dida/Anim	Oui	1	1	
PerfEcri/Dida/Scient	Oui	2	1	1
PerfEcri/Dida/Gest	Non			
PerfEcri/Anim/Scient	Oui	3	1	2
PerfEcri/Anim/Gest	Oui	2		2
PerfEcri/Scient/Gest	Oui	1	1	

Sportif/Dida/Anim	Non			
Sportif/Dida/Scient	Oui	1	1	
Sportif/Dida/Gest	Non			
Sportif/Anim/Scient	Oui	1	1	
Sportif/Anim/Gest	Oui	2		2
Sportif/Scient/Gest	Non			
Dida/Anim/Scient	Non			
Dida/Anim/Gest	Oui	1		1
Dida/Scient/Gest	Oui	1	1	
Anim/Scient/Gest	Oui	1	1	
Total/20 triplets	13 oui 7 non	18	10	8

Sur vingt triplets existants, treize représentent au moins une fois un circuit d'ordre trois (intransitif) chez nos réponders illogiques. Cela signifie que les triplets intransitifs (au nombre de dix-huit) touchent largement l'éventail des relations entre qualificatifs. Les effets Condorcet ne sont pas consécutifs de la difficulté de différenciation sémantique sur deux ou trois qualificatifs entre eux. En réalité, la difficulté de différenciation qualitative du futur bon Professeur d'EPS concerne presque toutes les caractéristiques, prises trois par trois. De plus, sur les quarante triplets intransitifs possibles ( $2 \times 20$  car nous en avons vingt dans le sens :  $A > B > C > A$  et vingt dans le sens :  $A < B < C < A$ ), nous en notons quinze distincts. De ces quinze, quatre se présentent dans une orientation donnée chez tel répondeur ( $A > B > C > A$ ) et dans son orientation inverse chez tel autre ( $A < B < C < A$ ). Les voici :

---

*PerfEcri > Dida > Scient et PerfEcri < Dida < Scient*

*PerfEcri > Anim > Scient et PerfEcri < Anim < Scient*

---

*De ce fait, il ne semble pas y avoir de réorganisation logique sous-jacente commune aux victimes de réponses paradoxales.*

Tableau n° 5. Triplets des qualificatifs concernés par les effets Condorcet (EC) de l'enquête sur les enseignants-formateurs concernant ce qu'ils pensent d'eux-mêmes lorsqu'ils étaient étudiants.

<i>Les vingt triplets possibles dans un tournoi à six qualificatifs</i>	<i>Présence (oui) ou absence (non) pour sept EC</i>	<i>Nombre d'apparitions de trois circuits</i>	<i>Orientation des triplets <math>A &gt; B &gt; C &gt; A</math></i>	<i>Orientation des triplets <math>A &lt; B &lt; C &lt; A</math></i>
PerfEcri/Sportif/Dida	Non			
PerfEcri/Sportif/Anim	Oui	2	2	
PerfEcri/Sportif/Scient	Oui	2	2	
PerfEcri/Sportif/Gest	Oui	3	3	
PerfEcri/Dida/Anim	Oui	1	1	
PerfEcri/Dida/Scient	Oui	1		1
PerfEcri/Dida/Gest	Oui	2	1	1
PerfEcri/Anim/Scient	Oui	2	2	
PerfEcri/Anim/Gest	Oui	2	2	
PerfEcri/Scient/Gest	Non			
Sportif/Dida/Anim	Oui	2		2
Sportif/Dida/Scient	Oui	4		4
Sportif/Dida/Gest	Non			
Sportif/Anim/Scient	Non			
Sportif/Anim/Gest	Oui	1	1	
Sportif/Scient/Gest	Oui	3	1	2
Dida/Anim/Scient	Oui	5	3	2
Dida/Anim/Gest	Non			
Dida/Scient/Gest	Oui	3	1	2
Anim/Scient/Gest	Oui	1	1	
Total/20 triplets	15 oui 5 non	34	20	14

Sur vingt triplets existants, quinze représentent au moins une fois un circuit d'ordre trois (intransitif) chez nos réponders illogiques. Cela signifie que les triplets intransitifs (au nombre de trente-quatre) touchent largement l'éventail des relations entre qualificatifs. Là aussi, les effets Condorcet ne sont pas consécutifs de la difficulté de différenciation sémantique sur deux ou trois qualificatifs entre eux. En réalité, la difficulté de différenciation qualitative du futur bon Professeur d'EPS concerne presque toutes les caractéristiques, prises trois par trois. De plus, sur les quarante triplets intransitifs possibles, nous en notons dix-neuf distincts. De ces dix-neuf, huit se présentent dans une orientation donnée chez tel répondeur ( $A > B > C > A$ ) et dans son orientation inverse chez tel autre ( $A < B < C < A$ ). Les voici :

---

*PerfEcri > Dida > Gest et PerfEcri < Dida < Gest*  
*Sportif > Scient > Gest et Sportif < Scient < Gest*  
*Dida > Anim > Scient et Dida < Anim < Scient*  
*Dida > Scient > Gest et Dida < Scient < Gest.*

---

*De ce fait, il ne semble pas y avoir de réorganisation logique sous-jacente commune aux victimes de réponses paradoxales.*

Tableau n° 6. Triplets des qualificatifs concernés par tous les effets Condorcet (EC) de l'enquête sur les enseignants-formateurs actuellement et de sur ce qu'ils pensent d'eux-mêmes lorsqu'ils étaient étudiants.

<i>Les vingt triplets possibles dans un tournoi à six qualificatifs</i>	<i>Présence (oui) ou absence (non) pour sept EC</i>	<i>Nombre d'apparitions de trois circuits</i>	<i>Orientation des triplets <math>A &gt; B &gt; C &gt; A</math></i>	<i>Orientation des triplets <math>A &lt; B &lt; C &lt; A</math></i>
PerfEcri/Sportif/Dida	Oui	1	1	
PerfEcri/Sportif/Anim	Oui	2	2	
PerfEcri/Sportif/Scient	Oui	2	2	

PerfEcri/Sportif/Gest	Oui	4	4	
PerfEcri/Dida/Anim	Oui	2	2	
PerfEcri/Dida/Scient	Oui	3	1	2
PerfEcri/Dida/Gest	Oui	2	1	1
PerfEcri/Anim/Scient	Oui	5	3	2
PerfEcri/Anim/Gest	Oui	4	2	2
PerfEcri/Scient/Gest	Oui	1	1	
Sportif/Dida/Anim	Oui	2		2
Sportif/Dida/Scient	Oui	5	1	4
Sportif/Dida/Gest	Non			
Sportif/Anim/Scient	Oui	1	1	
Sportif/Anim/Gest	Oui	3	1	2
Sportif/Scient/Gest	Oui	3	1	2
Dida/Anim/Scient	Oui	5	3	2
Dida/Anim/Gest	Oui	1		1
Dida/Scient/Gest	Oui	4	2	2
Anim/Scient/Gest	Oui	2	2	
Total/20 triplets	19 oui 1 non	52	30	22

Sur vingt triplets existants, dix-neuf représentent au moins une fois un circuit d'ordre trois (intransitif) chez nos répondeurs illogiques. Cela signifie que les triplets intransitifs (au nombre de cinquante-deux) touchent largement l'éventail des relations entre qualificatifs. Là encore, les effets Condorcet ne sont pas consécutifs de la difficulté de différenciation sémantique sur deux ou trois qualificatifs entre eux. En réalité, la difficulté de différenciation qualitative du futur bon Professeur d'EPS concerne presque toutes les caractéristiques, prises trois par trois. De plus, sur les quarante triplets intransitifs possibles, nous en notons vingt-huit distincts. De ces vingt-huit, dix-huit se présentent dans une orientation donnée chez tel répondeur ( $A > B > C > A$ ) et dans son orientation inverse chez tel autre ( $A < B < C < A$ ). Les voici :

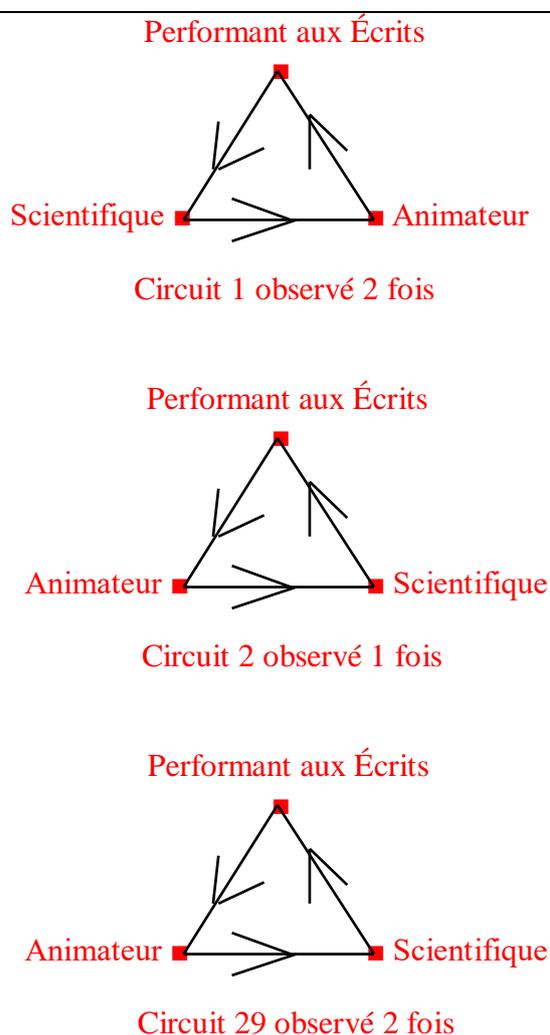
<i>PerfEcri &gt; Dida &gt; Scient et PerfEcri &lt; Dida &lt; Scient</i>
<i>PerfEcri &gt; Anim &gt; Scient et PerfEcri &lt; Anim &lt; Scient</i>
<i>PerfEcri &gt; Dida &gt; Gest et PerfEcri &lt; Dida &lt; Gest</i>
<i>Sportif &gt; Scient &gt; Gest et Sportif &lt; Scient &lt; Gest</i>
<i>Dida &gt; Anim &gt; Scient et Dida &lt; Anim &lt; Scient</i>
<i>Dida &gt; Scient &gt; Gest et Dida &lt; Scient &lt; Gest</i>
<i>PerfEcri &gt; Anim &gt; Gest et PerfEcri &lt; Anim &lt; Gest</i>
<i>Sportif &gt; Dida &gt; Scient et Sportif &lt; Dida &lt; Scient</i>
<i>Sportif &gt; Anim &gt; Gest et Sportif &lt; Anim &lt; Gest</i>

*De ce fait, il ne semble pas y avoir de réorganisation logique sous-jacente commune aux victimes de réponses paradoxales.*

Il n'apparaît pas de réponses aberrantes polarisées sur quelques triangles de qualificatifs. Au contraire, en ce qui concerne les réponses des formateurs actuellement, treize des vingt triplets sont concernés par des choix contradictoires (tableau n° 4). Le problème est donc complexe d'autant plus que cette proportion augmente fortement si nous additionons, à ce résultat, celui des enseignants-formateurs concernant le jugement qu'ils portent sur eux-mêmes lorsqu'ils étaient étudiants où dix-neuf des vingt triplets sont concernés par des choix contradictoires (tableau n° 6). Nous rappelons que vingt-quatre enseignants-formateurs ne possèdent aucune réponse contradictoire (effet Condorcet). Pour mieux appréhender une possible réorganisation logique souterraine des réparties intransitives, il est nécessaire de recourir à l'observation de chaque circuit d'ordre trois comme suit. Les orientations des flèches des triplets relèvent-elles d'une même démarche ? Les choix intransitifs établis ressortent-ils d'une cohérence relative ?

La réponse est négative. À dix-huit reprises, sur vingt-huit triplets intransitifs distincts observés, l'orientation d'un circuit ( $x > y > z > x$ ) trouve, chez un autre répondeur, son orientation inverse ( $z > y > x > z$ ). Difficile, dans ces conditions, de parler de réorganisations logiques sous-jacentes. Nous pouvons lire, à travers les sous-graphes triangles présentés en annexe (cf. annexe 1.1.), tout et son contraire !

Ci-dessous, nous présentons quelques effets Condorcet relevés chez des formateurs, ainsi que chez des formateurs lorsqu'ils étaient étudiants :



**Fig. 4.** Circuits d'ordre trois intransitifs relevés chez les formateurs et chez ces derniers lorsqu'ils étaient étudiants

Sur les quarante circuits d'ordre trois possibles, les vingt et un tournois de nos enseignants-formateurs incohérents en comportent vingt-huit (treize enseignants-formateurs ont un seul tournoi intransitif et quatre autres en ont deux, d'où  $13 + (2 \cdot 4) = 21$ ). Chaque circuit d'ordre trois peut avoir deux orientations possibles :  $x > y > z > x$  ou  $z > y > x > z$  : elles correspondent à deux illogismes inversés.

Nous observons ce type de relation pour les circuits 1 et 2 / 29 ; 3 et 4 ; 5 et 26 ; 7 et 28 ; 9 et 32 ; 11 / 23 et 24 ; 12 et 33 ; 14 et 25 ; 15 et 30 ; 16 et 17 ; 18 et 19 ; 21 et 22 ; 4 et 34. En plus d'être intransitifs, les choix sont dix-huit fois (sur vingt-huit circuits différents) inversés d'un répondeur à l'autre ! Nous pouvons lire sur le circuit dix-huit : *Gest* > *Dida* > *PerfEcri* > *Gest* (c'est déjà une réponse illogique), mais aussi son contraire au circuit dix-neuf : *PerfEcri* > *Dida* > *Gest* > *PerfEcri*. C'est dire combien les perceptions des enseignants-formateurs vis-à-vis des qualités que doit avoir un futur bon Professeur d'EPS sont contradictoires !

Au final, il apparaît que les réponses paradoxales de nos répondeurs n'ont, pour le moment, aucune explication satisfaisante. Il serait exagéré de déceler ici une cohérence qui n'existe pas. En cherchant coûte que coûte à comprendre la signification d'un phénomène, nous ne ferions que la recouvrir d'une interprétation abusive. Tout ce que nous pouvons conclure avec rigueur, en l'état, c'est que la caractéristique de ce que doit être le futur bon Professeur d'EPS est traversée de représentations multiples et parfois incohérentes chez les enseignants-formateurs : si une homogénéité groupale ressort de l'analyse, elle est elle-même la conséquence d'estimations bigarrées travesties d'illogismes. D'autant que nous avons vu précédemment qu'il suffisait d'inverser quelques voix (parfois seulement une) pour modifier l'organisation du classement majoritaire, c'est-à-dire l'ordre de préférence au niveau collectif et avoir par exemple un effet Condorcet à la majorité, donc une réponse illogique et absurde au niveau collectif. Tenter de dégager davantage d'explications reviendrait à appauvrir la véracité du propos.

En somme, nous devons nous contenter d'expliquer et non de comprendre. Une belle leçon de prudence interprétative nous est donnée par Merton (1951) : « On peut constater, nous dit le sociologue, que les chômeurs tendent à lire moins de livres que lorsqu'ils travaillent. On comprend que le chômage augmente l'anxiété et par suite rend difficile toute activité qui réclame de l'attention comme la lecture. Mais si on constate que les chômeurs lisent plus que lorsqu'ils travaillent on comprend qu'ils ont plus de loisirs ou qu'ils espèrent ainsi accroître leur qualification. ». Autrement dit, il est périlleux d'extrapoler, sur la base de faits sociologiques, davantage que ce que nous donnent les données. Tenons-nous-en aux faits, ne cherchons pas à les comprendre à tout prix. L'explication de ce que doit être un futur bon Professeur d'EPS ne peut se contenter d'estimations vaguement ressenties, le fussent-elles par des « spécialistes » de la discipline EPS.

Bien au contraire, comme le suggérait Durkheim dans *Les règles de la méthode sociologique* (1895), « dès qu'il s'agit de faits proprement dits, ils sont nécessairement pour nous, au moment où nous entreprenons d'en faire la science, des inconnus, des choses ignorées, car les représentations qu'on a pu s'en faire au cours de la vie, ayant été faites sans méthode et sans critique, sont dénuées de valeur scientifique et doivent être tenues à l'écart » (p. XIII). Ainsi, nous ne pourrions prendre pour argent comptant les définitions de ce que doit être Professeur d'EPS. Comme l'a montré notre enquête, la perception de cette notion soulève intuitivement plus de questions qu'elle n'apporte de réponses. D'ailleurs, la discipline EPS, à travers ses acteurs, s'interroge même sur son utilité ! (René, 1999).

## Résultats issus de l'analyse factorielle des correspondances

---

### 5.6. Résultats de l'analyse factorielle

#### 5.6.1. Analyse factorielle préliminaire

L'effectif des enseignants-formateurs observés, la multitude des variables explicatives (sexe, profil de carrière, etc.) et expliquées (caractéristiques du formateur, conception sur l'évolution du métier, etc.) nous invitent à opter pour une analyse factorielle des correspondances (AFC) (Cibois, 1984). Nous évitons ainsi une redondance de tableaux croisés et son cortège de tests statistiques qui peuvent, à l'insu du chercheur, conduire à une confusion entre coïncidence et déterminisme. En effet, s'il s'avère que les « *désenchantés* » sont plus orientés vers la pratique, est-ce parce qu'ils sont Professeurs d'EPS à la base ? Ou bien est-ce le fait qu'ils ne maîtrisent pas les contenus scientifiques qu'ils proposent, ou peut être parce qu'ils ont des difficultés à trouver une cohérence dans le flot des contenus « scientifiés » qu'ils véhiculent ? Si par contre les « *désenchantés* » axent leur travail de formateur sur le versant didactique des APSA, n'est-ce pas à cause de leur vécu en tant que Professeur d'EPS ? La réponse à ces questions est toujours possible grâce au croisement deux à deux de toutes les données. Mais pour autant, il ne nous sera pas possible de faire émerger à coup sûr le ou les facteurs les plus explicatifs, la variable la plus déterminante (cependant, nous pouvons revenir aux tableaux croisés pour affiner nos résultats). L'AFC, elle, est en mesure, sur son premier facteur, de repérer les variables distinctives, celles qui font sens, quitte à sous-estimer les variables de moindre contribution. Le second facteur affine les résultats du premier en apportant éventuellement de nouvelles informations de moindre signification. L'analyse factorielle des correspondances (AFC) consiste à rassembler d'un seul tenant, sur un unique plan à deux dimensions, une approximation du croisement de la totalité des données. Les modalités (*PAC1* « *PaCohTropdEcrit* » en parlant du concours qui n'est pas cohérent du fait que les écrits prennent une place trop importante ou *NAI2* qui représente les enseignants-formateurs nés entre 1950 et 1959, etc.) viennent se placer sur ce plan, les unes par rapport aux autres, en fonction de leurs

correspondances. Si une modalité vient se rapprocher d'un groupement d'autres, cela signifie que, globalement, les mêmes personnes sont concernées. Nous disons des modalités proches les unes des autres qu'elles sont en « conjonction ». Au contraire, lorsque deux modalités s'opposent de part et d'autre du plan factoriel (l'angle formé par les droites partant du croisement de l'axe des abscisses et des ordonnées du plan factoriel et joignant les deux modalités est alors nettement supérieur à  $90^\circ$ ), cela signifie que ces facteurs explicatifs s'objectent : ce ne sont pas les mêmes publics qui les ont émis. Ces modalités sont dites en « opposition ». Enfin, si les modalités viennent se consteller sur le plan factoriel en formant entre elles un angle proche de  $90^\circ$  par rapport à l'origine, on dit qu'elles sont en « quadrature » : cela signifie que les sous-groupes de répondants ne se posent pas en s'opposant ; leurs interprétations sont indépendantes les unes des autres.

L'AFC n'est pas un outil exempt de tout reproche. Il ne s'agit que d'un résumé approximatif de l'ensemble des données les plus significatives, dont nous pouvons toutefois quantifier la part d'informations ignorées. Si un plan d'AFC regroupe 10 à 20 % du total des informations, cela signifie qu'il n'y a que 10 à 20 % d'informations intéressantes et 80 à 90 % de contenus explicatifs peu pertinents et non représentés. Nous allons dans un premier temps analyser les réponses issues des questionnaires pour dégager une vue d'ensemble. Ensuite, nous étudierons plus en détails les réponses en fonction des sous-hypothèses que nous souhaitons vérifier. Pour ce faire, nous sélectionnons les modalités les plus représentatives du questionnaire à savoir, pour les modalités actives, les codes « FEC », « FSP », « FAN », « FDI », « FSC », « CAF », « ETO », « EEC », « ESP », « EAN », « EDI », « ESC », « COH », « PAC ». Et pour les modalités supplémentaires, les codes « SEX », « NAI », « ANS » et « ANU ».

Lorsque nous lançons le programme permettant de déterminer le nombre de PEM (pourcentage d'écart maximum) positif avec un seuil de 5 %, nous en obtenons quatre-vingts, comme le montre le tableau situé en annexe (1.2.1.).

Après cette première étape de l'analyse factorielle qui nous permet de donner une vision des correspondances entre les modalités, vient ensuite le calcul des facteurs. Nous obtenons les résultats présentés dans le tableau situé en annexe (1.2.2.).

Dans ce tableau (annexe 1.2.2.), nous relevons les données des trois premiers facteurs de l'AFC. Ainsi, les dix-huit questions sélectionnées (quatorze en actives et quatre en supplémentaires) sont présentées avec, pour les facteurs un, deux et trois, leurs contributions par facteur (CPF) qui sont la proportion de Phi-deux apportée par chaque modalité dans sa constitution du facteur et leurs coordonnées vectorielles ( $F = 1$  et  $F = 2$ ). Certaines modalités apparaissent de forte contribution à la significativité des résultats, comme CAnalyseurReflexif, FPerfEcri++, FAnim-- : quand d'autres apportent peu d'informations explicatives : EDida++, AUniv>30. Ce tableau présente donc les coordonnées factorielles des premiers facteurs (notés en millièmes), ainsi que les contributions de chaque modalité par facteur (pour mille), les coordonnées factorielles étant des valeurs de vecteurs.

De surcroît, ce tableau nous indique un Phi<sup>2</sup> de 0,991. Le Phi<sup>2</sup> n'est rien d'autre qu'un khi<sup>2</sup> divisé par l'effectif total des données recueillies. Il représente les 100 % d'informations pertinentes. Empiriquement, dans le cas d'un tableau de Burt, au-dessus de 0,1, les valeurs propres témoignent de bonnes liaisons entre les questions, entre 0,1 et 0,01, il existe une liaison, et en-dessous de 0,01, la liaison est faible. Les deux facteurs constitutifs du plan factoriel (le premier occupera l'axe des abscisses et le second l'axe des ordonnées) prennent respectivement des valeurs propres (VP) de 0.152 et 0.105 du Phi<sup>2</sup> général, soit 15,4 % + 10,6 % = 26 % du total d'informations. Si nous ajoutons le troisième facteur dont la VP n'est pas négligeable (0,099) et qui représente 10 % du total des informations, nous obtenons des indications intéressantes. Soulagement : plus d'un tiers des données est regroupé dans l'AFC, signe de résultats probants. Pour chaque facteur, les coordonnées factorielles de chaque modalité sont précisées (première colonne de chiffres pour le premier facteur, troisième colonne de chiffres pour le second facteur). Elles viendront se placer sur le plan factoriel à deux dimensions, par simple addition vectorielle. Les colonnes des contributions par facteur représentent la force de contribution explicative de chaque modalité pour le premier facteur (deuxième colonne de chiffres) et le second (quatrième colonne de chiffres).

À juste titre, Cibois (1984) nous suggère de ne nous intéresser qu'aux modalités dont la CPF est supérieure à la moyenne (des CPF). Pour notre cas présent, nous nous intéresserons aux contributions supérieures à la moyenne qui est égale à treize, voire deux fois supérieure à celle-ci, c'est-à-dire vingt-six. Les CPF sont en effet d'autant plus intéressantes qu'elles apportent une part importante de Phi-deux.

Afin d'éviter le parasitage de modalités explicatives de moindre contribution (inférieure à treize), nous ne les représenterons pas sur le plan factoriel, mais nous les mentionnerons avec leurs coordonnées vectorielles car elles peuvent indiquer une tendance forte. En appliquant cette procédure, nous retenons, pour le premier facteur, du côté positif des coordonnées factorielles, sept modalités dont la contribution (CPF) est supérieure à deux fois la moyenne (2M) qui est égale à vingt-six :

<i>Modalités</i>	<i>Contribution</i>
<i>FScient+</i>	56
<i>ESportif---</i>	54
<i>EtuPlaisir</i>	52
<i>CAnalyseurReflexif</i>	45
<i>FAnim--</i>	45
<i>FPerfEcri++</i>	43
<i>EScient++</i>	38

Du côté négatif de l'axe, nous relevons six modalités supérieures à deux fois la moyenne (2M) :

<i>Modalités</i>	<i>Contribution</i>
<i>EScient---</i>	49
<i>FScient---</i>	40
<i>EPerfEcrit</i>	35
<i>EtuExplor</i>	34
<i>FDida++</i>	33
<i>CohRéalitéMet</i>	27

L'opposition ainsi mise en évidence par le premier facteur est celle de l'orientation « théorique » rencontrée dans le cadre de la formation. Les enseignants-formateurs qui se caractérisaient plutôt comme des étudiants scientifiques (EScient++) et non comme des sportifs (ESportif--) sont maintenant des formateurs qui se disent « analyseurs et réflexifs » (CAnalyseurReflexif). Ces derniers ont repris

leurs études pour le plaisir après le CAPEPS (EtuPlaisir). Ils pensent d'abord qu'un bon Professeur d'EPS doit d'abord être un scientifique (FScient+) et performant dans les épreuves écrites (FPerfEcri++) sans devoir être forcément un bon animateur (FAnim--).

*A contrario*, d'autres enseignants-formateurs pensent que pour devenir un bon Professeur d'EPS, il n'est pas besoin d'avoir les caractéristiques d'un scientifique (FScient---), mais plutôt celles d'un didacticien (FDida++). D'ailleurs, lorsqu'ils étaient étudiants, ces formateurs ne se caractérisaient pas du tout comme des scientifiques (EScient---) et nous le démontrons lors de l'étude de la sous-hypothèse n° 4. En effet, pour seulement quatre cas, nous avons un changement d'orientation entre ce qu'ils pensaient être lorsqu'ils étaient étudiants et leur position actuelle de formateur. Ainsi, un formateur qui se caractérisait comme scientifique lorsqu'il était étudiant, se caractérise encore aujourd'hui comme un scientifique. Cependant, ils pensent qu'ils étaient assez bons lors des épreuves écrites du concours (EPerfEcrit) et ont pour la plupart continué leurs études pour explorer de nouveaux champs de leur pratique (EtuExplor). De plus, ils considèrent que le programme du concours est cohérent au regard de la réalité du métier (CohRéalitéMet).

Pour le second facteur, à travers l'observation des CPF > 2M, nous avons relevé six modalités, en ce qui concerne les coordonnées factorielles positives :

<i>Modalités</i>	<i>Contribution</i>
<i>EAnim+</i>	<b>62</b>
<i>FScient - -</i>	<b>59</b>
<i>ESportif++</i>	<b>40</b>
<i>FPerfEcri---</i>	<b>35</b>
<i>FSpor++</i>	<b>29</b>
<i>FDida</i>	<b>28</b>

Du côté négatif de l'axe, nous relevons quatre modalités dont la CPF est supérieure ou égale à deux fois la moyenne (nous n'avons pas relevé « FScient++ » (CPF = 40) car cela représente juste trois formateurs. Dans les représentations graphiques, cela pervertirait les résultats (Cibois, 1997) :

<i>Modalités</i>	<i>Contribution</i>
<i>FPerfEcri-</i>	<b>50</b>
<i>EAnim</i>	<b>37</b>
<i>FSpor --</i>	<b>35</b>
<i>FAnim---</i>	<b>26</b>

Comme précédemment, pour le premier facteur, c'est du côté positif de l'axe que les contributions sont les plus fortes. De fait, nous n'avons retranscrit que les modalités dont les CPF sont supérieures à deux fois la moyenne (CPF > 2M), pour ces coordonnées factorielles.

Si le premier facteur constelle les modalités exprimant les différences entre les « scientifiques » et les « didacticiens », le second semble introduire une nouvelle dichotomie. Il fait apparaître une nouvelle famille représentée par les « sportifs ». Ces enseignants-formateurs, se caractérisaient comme des animateurs (EAnim+) et des sportifs (ESportif++) étant étudiants et encore actuellement dans leur positionnement de formateur. Ils pensent qu'un bon Professeur d'EPS doit d'abord être un sportif (FSpor++) et un peu un didacticien (FDida). Ils ne pensent pas du tout qu'un bon Professeur d'EPS doit être bon dans les épreuves écrites (FPerfEcri---), ni être un scientifique (FScient - -).

D'après ces premiers résultats, nous pouvons supposer qu'il existe trois familles d'enseignants-formateurs au sein des STAPS à travers les « scientifiques », les « didacticiens » et les « sportifs ». Nous analyserons plus loin les sous-hypothèses pour vérifier si cette tendance se confirme. Mais avant, nous souhaitons visualiser sur les figures (graphiques factoriels) ci-dessous, les contributions supérieures ou égales à la moyenne.

D'après les figures n<sup>os</sup> 5 et 6, nous distinguons bien les trois familles, à savoir, à l'Ouest : les « didacticiens », à l'Est : « les scientifiques » et au nord : les « sportifs ».

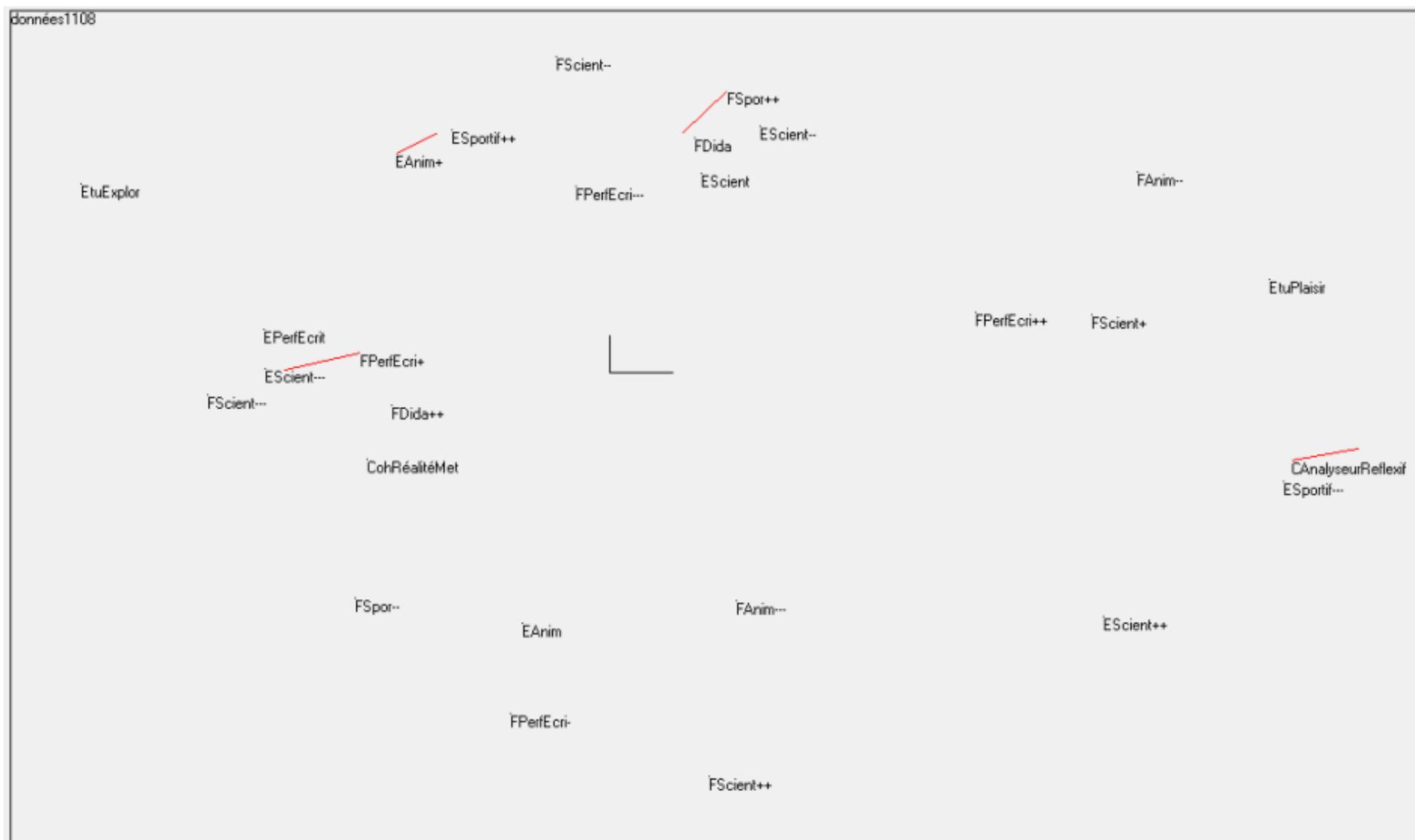


Fig. 5

Plan factoriel insistant sur les modalités (codes longs) dont les contributions par facteur (CPF) sont supérieures à deux fois la moyenne (2M)

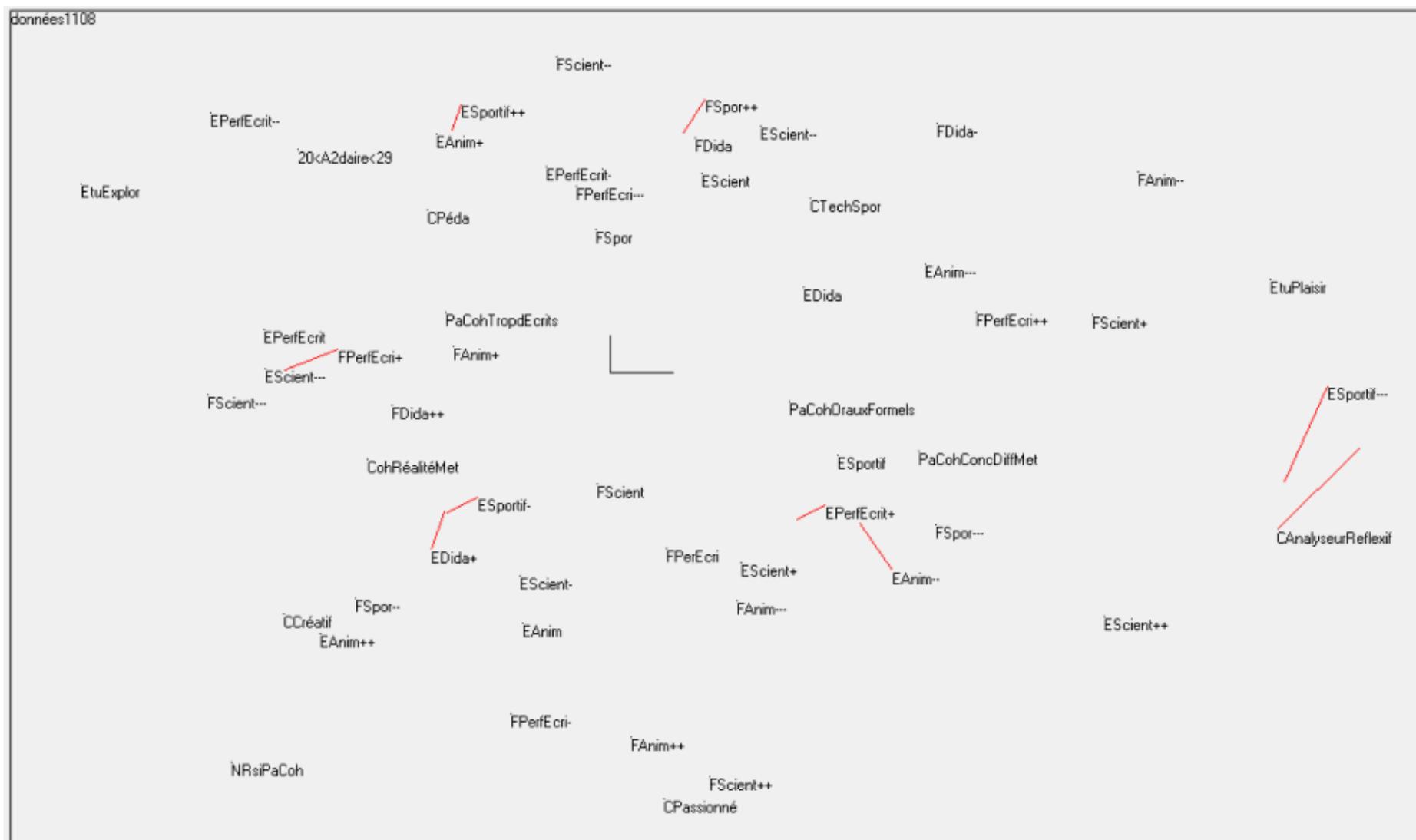


Fig. 6

Plan factoriel insistant sur les modalités (codes longs) dont les contributions par facteur (CPF) sont supérieures à la moyenne ( $M = 13$ )

### 5.6.2. Résultats concernant la première sous-hypothèse : les « Désenchantés »

Après avoir dégagé une vue d'ensemble en ce qui concerne les familles d'enseignants-formateurs existantes au sein de la formation au CAPEPS dans les UFR STAPS, nous allons maintenant analyser la première sous-hypothèse qui concerne les « *Désenchantés* ». Nous les qualifions ainsi car ces enseignants-formateurs privilégieraient la pratique (savoirs pratiques) au mépris du concours car ils construisent leur formation sur leur expérience réelle d'enseignant d'EPS dans le secondaire. Nous souhaitons vérifier si le caractère « pratique » de la formation est valorisé chez le formateur. Nous sélectionnons les modalités dans le logiciel tri2 pouvant nous éclairer sur les conditions de l'intervention du formateur au regard de cette dimension « du terrain » qui est spécifique de l'enseignement de l'EPS. De fait, les modalités actives « FSP », « FAN », « FDI », « FGE », « CAF », « ESP », « EAN », « EDI », « EGE », « PAC », « SEC », « SEN » et supplémentaires « NAI », « ANS », et « SEX » sont sélectionnées.

Lorsque nous lançons le programme permettant de déterminer le nombre de PEM positif avec un seuil de 5 %, nous en obtenons trente-neuf, comme le montre le tableau situé en annexe (1.3.1.).

Après cette première étape de l'analyse factorielle qui nous permet de donner une vision des correspondances entre les modalités, vient ensuite le calcul des facteurs. Nous obtenons les résultats présentés dans le tableau présenté en annexe (1.3.2.).

Dans ce tableau (annexe 1.3.2.), nous relevons les données des trois premiers facteurs de l'AFC. Ainsi, les quinze questions sélectionnées (douze en actives et trois en supplémentaires) sont présentées avec, pour les facteurs un, deux et trois, leurs contributions par facteur qui sont la proportion de Phi-deux apportée par chaque modalité dans sa constitution du facteur et leurs coordonnées vectorielles ( $F = 1$  et  $F = 2$ ). Certaines modalités apparaissent de forte contribution à la significativité des résultats, comme : ESportif--, EAnim++, 2ndaire+, quand d'autres apportent peu d'informations explicatives : CExigeantEngage, EDida--. Ce tableau présente donc les coordonnées factorielles des premiers facteurs (notés en millièmes), ainsi que les contributions de chaque modalité par facteur (pour mille), les coordonnées factorielles étant des valeurs de vecteurs.

De plus, ledit tableau nous indique un  $\Phi^2$  de 0,946. Les deux facteurs constitutifs du plan factoriel (le premier occupera l'axe des abscisses et le second l'axe des ordonnées) prennent respectivement des valeurs propres (VP) de 0.126 et 0.1 du  $\Phi^2$  général, soit  $13,3\% + 10,5\% = 23,8\%$  du total d'informations. Si nous ajoutons le troisième facteur dont la VP n'est pas négligeable (0,091) et qui représente  $9,6\%$  du total des informations, nous obtenons des indications intéressantes. Soulagement : plus d'un tiers des données est regroupé dans l'AFC, signe de résultats probants. Pour chaque facteur, les coordonnées factorielles de chaque modalité sont précisées (première colonne de chiffres pour le premier facteur, troisième colonne de chiffres pour le second facteur). Elles viendront se placer sur le plan factoriel à deux dimensions, par simple addition vectorielle. Les colonnes des contributions par facteurs représentent la force de contribution explicative de chaque modalité pour le premier facteur (deuxième colonne de chiffres) et le second (quatrième colonne de chiffres). À juste titre, Cibois (1984) nous suggère de ne nous intéresser qu'aux modalités dont la CPF est supérieure à la moyenne (des CPF). Pour notre cas présent, nous nous intéresserons aux contributions supérieures à la moyenne qui est de quinze, voire deux fois supérieure à celle-ci qui est donc de trente. Afin d'éviter le parasitage de modalités explicatives de moindre contribution (inférieure à quinze), nous ne les représenterons pas sur le plan factoriel, mais nous les mentionnerons avec leurs coordonnées vectorielles car elles peuvent indiquer une tendance forte.

Nous obtenons la figure ci-dessous. Celle-ci nous montre que les enseignants-formateurs de « terrain » (ANS4, ANS2), c'est-à-dire ceux qui ont un vécu important dans l'enseignement de l'EPS sont plus axés sur une formation pratique dans le cadre du CAPEPS, car pour eux, un « bon » Professeur d'EPS est d'abord un didacticien (FDI5), un bon animateur (FAN5 ; FAN4) et un peu gestionnaire (FGE2 mais aussi FGE5, si la figure représente les contributions supérieures ou égales à trois. Cela indiquerait une tendance). En effet, ces modalités se retrouvent très proches sur la figure, à l'ouest de l'axe des ordonnées. Ces formateurs se caractérisaient déjà comme des étudiants « animateurs » (EAN5 et EAN3), « didacticiens » (EDI5 (-709 ; 611) et EDI4 (-205 ; 33) pour une contribution par facteur égale à neuf) mais pas encore comme « gestionnaires » (EGE1). Ces formateurs se considèrent comme des « créatifs » (CAF5) c'est-à-dire qu'ils tentent des expérimentations, des innovations au sein de leurs interventions et se disent « passionnés » (CAF8) par la

discipline. De plus, ils se caractérisent comme des « *pédagogues* » (CAF6) et « *animateur* » (CAF7). Ces quatre critères sont caractéristiques d'un enseignant-formateur issu « du terrain » et qui connaît véritablement le métier de Professeur d'EPS. En outre, ces formateurs considèrent que le programme du concours n'est pas cohérent avec la réalité du métier car les épreuves écrites d'admissibilité du concours prennent une place trop importante dans le curriculum de formation (PAC1 (-172 ; 165) pour une contribution par facteur égale à douze, soit très proche de la moyenne). Pour certains d'entre eux, ils ne considèrent pas que pour être un bon Professeur d'EPS, il soit nécessaire d'être un bon sportif (FSP1), d'autant plus qu'ils ne se considéraient pas comme très sportifs lorsqu'ils étaient étudiants (ESP2 ; ESP1 (-264 ; -93) avec CPF = 9) alors que pour d'autres, au contraire, c'est très important (FSP4) car eux-mêmes se considéraient comme des sportifs accomplis (ESP4).

En outre, ces formateurs refusent en majorité de reprendre en charge des classes du second degré car ils se considèrent comme trop âgés, ils n'ont pas le temps d'exercer dans le secondaire car ils sont retenus par leur travail au sein de l'Université et aussi parce que les compétences nécessaires à l'intervention dans le cadre de l'EPS au collège et au lycée sont différentes de celles nécessaires pour opérer à l'université dans le cadre de la formation des futurs enseignants d'EPS. De surcroît, le caractère conflictuel et difficile des jeunes est une raison supplémentaire à leurs yeux, pour refuser de reprendre en main des classes du second degré. Nous remarquons (c'est une tendance car la CPF est faible et cela mériterait d'être regardé à plus grande échelle) que les « anciens » (NAI1 : CPF = 1 ; NAI2 : CPF = 1 et NAI3 : CPF = 2) correspondent plutôt à ce type de formateurs. À l'inverse, les jeunes formateurs (NAI4 : CPF = 15) et ayant un vécu peu important dans l'enseignement secondaire (ANS1 (177 ; 29) ; CPF = 7) pensent qu'un « bon » Professeur d'EPS est d'abord un sportif (FSP5 (269 ; 56) ; CPF = 9) et un peu un didacticien (FDI4 ; FDI3) même s'ils ne se sentaient pas eux-mêmes de cette « nature » lorsqu'ils étaient étudiants (EDI1 ; EDI0). Néanmoins, pour devenir un bon Professeur d'EPS, il n'est pas nécessaire pour ces enseignants-formateurs d'être un bon animateur (FAN0 (203 ; -314) et pour une contribution par facteur égale à treize, FAN1 et FAN2). Cela vient sans doute du fait qu'ils ne se sentaient pas du tout animateurs lorsqu'ils étaient étudiants et lorsqu'ils ont débuté dans leur métier (EAN0 ; EAN1 ; EAN2). Leur jeunesse leur permet encore de démontrer certains éléments lors des cours d'EPS et la plupart d'entre eux pratiquent encore une activité physique et sportive de manière

régulière. Cela peut s'expliquer par les caractéristiques de ces enseignants-formateurs qui se disent « *scientifiques* » (CAF2), « *analyseurs* » et « *réflexifs* » (CAF4) et qui considèrent l'EPS comme une discipline sérieuse, respectant les normes et usages « scolaires » que sont le travail, l'effort, le sérieux, la rigueur et la discipline (à ce titre, Arnaud (1989) parle de « l'orthodoxie scolaire ») et non comme de la simple animation sportive proposée dans le cadre scolaire. Cependant, nous constatons aussi que, pour eux, le fait d'être un sportif peut avoir une importance non négligeable pour devenir un bon enseignant d'EPS (FSP3) ou non (FSP0), selon le vécu sportif de l'enseignant-formateur (ESP5 ; ESP3 et ESP0).

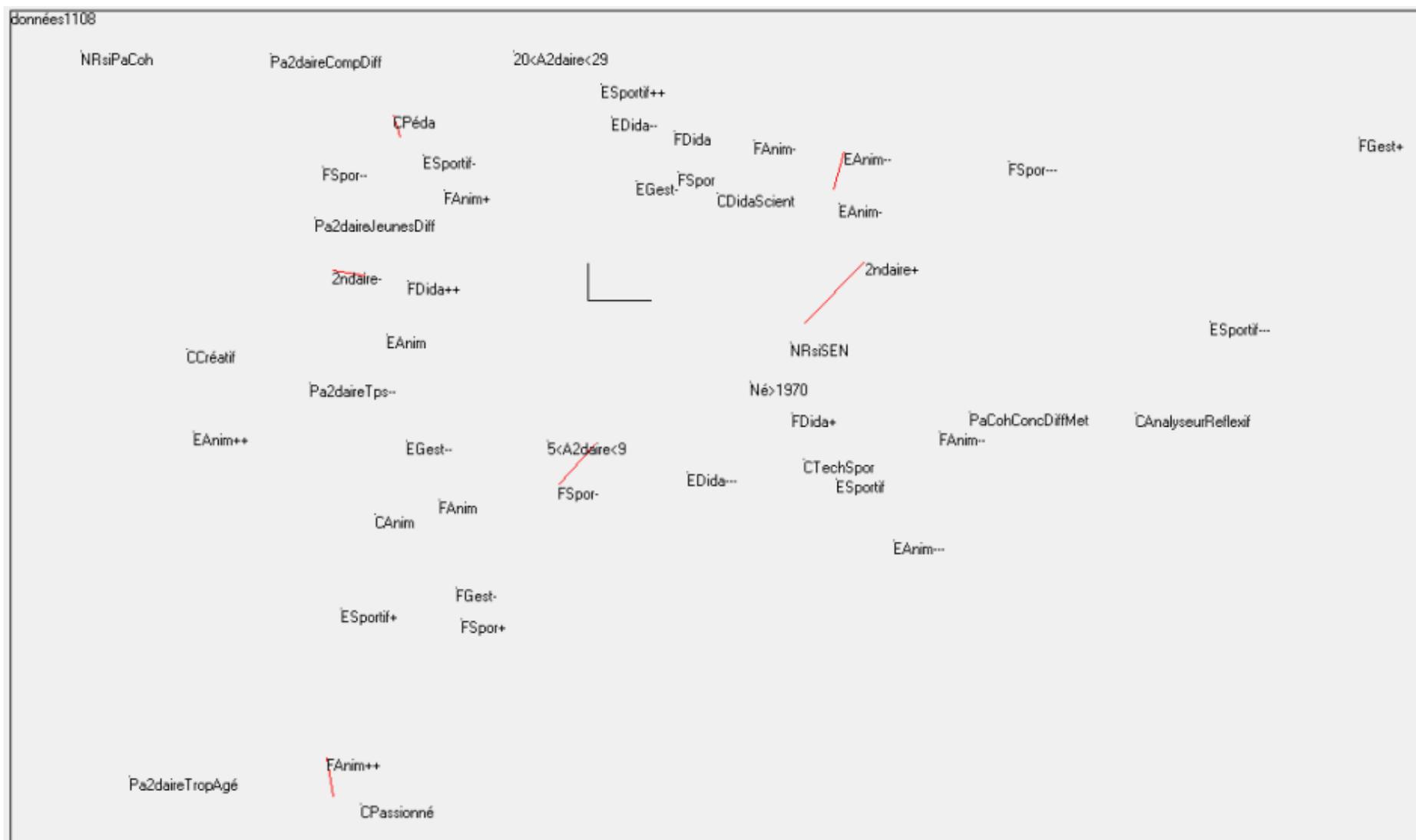


Fig. 7

Les « *désenchantés* » codes longs, CPF > 15

### **5.6.3. Résultats concernant la deuxième sous-hypothèse : les « Approbateurs »**

Pour la deuxième sous-hypothèse, nous allons analyser les caractéristiques des « *Approbateurs* ». Nous les qualifions ainsi car ces enseignants-formateurs privilégient la théorie (savoirs théoriques), pour plusieurs raisons nous semble-t-il. La première est que cette valorisation est importante à leurs yeux car cela est nécessaire dans le cadre d'un concours de la fonction publique, mais aussi et surtout de par le fait qu'il se joue en partie sur les épreuves écrites d'admissibilité. La deuxième raison, est qu'ils veulent se montrer « universitaires » et donc reconnus au sein de la filière STAPS mais aussi au sein de l'Université. Nous pensons aussi que, malgré un discours se voulant le plus scientifique possible, il n'en demeure pas moins que, le plus souvent, ils tentent d'appliquer sans discernement ce qu'ils lisent, ou tentent maladroitement de faire la jonction, de créer des liens entre des savoirs issus de domaines très variés et ne s'appliquant aucunement à l'Éducation physique et sportive. Nous souhaitons donc vérifier cette sous-hypothèse à caractéristique « théorique ». Nous sélectionnons les modalités dans le logiciel tri2 pouvant nous éclairer sur les conditions de l'intervention du formateur au regard de cette dimension « théorique » dans le cadre de la formation de l'enseignement de l'EPS. De fait, les modalités actives « FEC », « FDI », « FSC », « CAF », « ETO », « EEC », « EDI », « ESC », « MFE », « PAC » et supplémentaires « SEX », « NAI », « JUR » « ANS », et « ANU » sont sélectionnées.

Lorsque nous lançons le programme permettant de déterminer le nombre de PEM positif avec un seuil de 5 %, nous en obtenons cinquante-quatre, comme le montre le tableau situé en annexe (1.4.1.).

Après cette première étape de l'analyse factorielle qui nous permet de donner une vision des correspondances entre les modalités, vient ensuite le calcul des facteurs. Nous obtenons les résultats présentés dans le tableau présent en annexe (1.4.2.).

Dans ce tableau (annexe 1.4.2.), nous relevons les données des trois premiers facteurs de l'AFC. Ainsi, les quinze questions sélectionnées (dix en actives et cinq en supplémentaires) sont présentées avec, pour les facteurs un, deux et trois, leurs contributions par facteur qui sont la proportion de Phi-deux apportée par chaque modalité dans sa constitution du facteur et leurs coordonnées vectorielles ( $F = 1$  et

$F = 2$ ). Certaines modalités apparaissent de forte contribution à la significativité des résultats, comme : FPerfEcri+, EScient---, EtuPlaisir, quand d'autres apportent peu d'informations explicatives : FDida, CoPratAPSA++. Ce tableau présente donc les coordonnées factorielles des premiers facteurs (notés en millièmes), ainsi que les contributions de chaque modalité par facteur (pour mille), les coordonnées factorielles étant des valeurs de vecteurs.

Aussi, ledit tableau nous indique un  $\Phi^2$  de 1,112. Les deux facteurs constitutifs du plan factoriel (le premier occupera l'axe des abscisses et le second l'axe des ordonnées) prennent respectivement des valeurs propres (VP) de 0.183 et 0.152 du  $\Phi^2$  général, soit  $16,4\% + 13,7\% = 31,1\%$  du total d'informations. Si nous ajoutons le troisième facteur dont la VP n'est pas négligeable (0,103) et qui représente  $9,3\%$  du total des informations, nous obtenons des indications intéressantes. Soulagement : plus d'un tiers des données est regroupé dans l'AFC, signe de résultats probants. Pour chaque facteur, les coordonnées factorielles de chaque modalité sont précisées (première colonne de chiffres pour le premier facteur, troisième colonne de chiffres pour le second facteur). Elles viendront se placer sur le plan factoriel à deux dimensions, par simple addition vectorielle. Les colonnes des contributions par facteur représentent la force de contribution explicative de chaque modalité pour le premier facteur (deuxième colonne de chiffres) et le second (quatrième colonne de chiffres). À juste titre, Cibois (1984) nous suggère de ne nous intéresser qu'aux modalités dont la CPF est supérieure à la moyenne (des CPF). Pour notre cas présent, nous nous intéresserons aux contributions supérieures à la moyenne qui est de dix-sept, voire deux fois supérieure à celle-ci qui est donc de trente-quatre. Afin d'éviter le parasitage de modalités explicatives de moindre contribution (inférieure à dix-sept), nous ne les représenterons pas sur le plan factoriel, mais nous les mentionnerons avec leurs coordonnées vectorielles car elles peuvent indiquer une tendance forte.

Nous constatons que les enseignants-formateurs qui se disent « *analyseurs* » et « *réflexifs* » (CAF4), « *techniciens* » et « *sportifs* » (CAF1), ont continué leurs études pour le plaisir (ETO1) dans le but de développer leurs connaissances (ETO2 (86 ; 96), CPF2). Pour la majorité d'entre eux, ils possèdent un doctorat (sur la figure correspondante ci-dessous : DOC5 et DOC4). En outre, ils se considéraient comme des étudiants scientifiques (ESC5 ; ESC3 et ESC4 (357 ; 171) avec une CPF égale à neuf) et performants aux écrits (EEC5 et EEC4). Pour eux, les épreuves écrites sont

importantes car un bon Professeur d'EPS est d'abord un scientifique (FCS5 et FSC4) et non un didacticien (FDI1 et FDI2 (574 ; -304), avec la CPF égale à quatorze), sachant qu'eux-mêmes n'étaient pas très à l'aise dans l'analyse et le traitement des activités physiques sportives et artistiques (EDI0 (262 ; 401) avec une CPF égale à treize et EDI3 (273 ; 168) avec une CPF égale à douze). Ici, le travail didactique (traitement de l'APSA pour construire des contenus d'enseignement assimilables par les élèves) ne prend que peu d'importance dans les curricula de formation. Ils se basent plus sur les épreuves écrites et le travail « théorique » et « scientifique ».

Lorsque nous diminuons la contribution par facteur, il vient, et cela nous donne une tendance qu'il faudrait analyser, que ce type d'enseignant-formateur est plutôt jeune (NAI4 (310 ; 6) avec une CPF égale à treize) avec un vécu faible dans l'enseignement secondaire (ANS1 (207 ; 50) et une CPF égale à sept) et universitaire (ANU1 (373 ; -131) dont la CPF est égale à sept). Ils ont également obtenu, pour certains d'entre eux, un doctorat récemment (DOC5 (319 ; 176) et une CPF égale à sept et DOC4 (461 ; -814) avec une CPF égale à douze) (*cf.* annexe 1.19.). Nous retrouvons parmi ces formateurs, ceux qui ont aussi une ancienneté moyenne dans l'enseignement scolaire (ANS3 (160 ; -307) avec une CPF égale à quinze). En outre, ces formateurs tendent à faire partie ou ont déjà participé en tant que membre de jury (JUR1 (86 ; -75) avec une CPF égale à trois) à un concours de l'enseignement de l'EPS (CAPEPS et Agrégation).

De surcroît, ils ne considèrent pas le métier comme étant en correspondance (PAC2) avec les exigences du concours. Pour eux, il est nécessaire que celui-ci change (MFE6) et qu'une meilleure formation des futurs bons professeurs passe par l'augmentation des relations entre les savoirs théoriques et la pratique des APSA (MFE2). Ici nous pensons que la praxéologie motrice peut prendre une place importante, notamment dans cette rénovation des contenus, au regard de la nouvelle épreuve vidéo du CAPEPS et notamment à travers le prisme de l'analyse par observation. D'autant plus que les formateurs sont en attente de ce renforcement entre la théorie et la pratique des APSA, et pour aller plus loin, développer ces liens à travers cette science de l'action motrice.

À l'inverse, les enseignants-formateurs ayant un peu plus d'expériences dans l'enseignement secondaire (ANS4) et qui ont repris leurs études pour explorer et approfondir leurs pratiques (ETO3), pensent plutôt que, pour devenir un bon Professeur d'EPS, l'essentiel n'est pas forcément d'être performant lors des épreuves

écrites (FEC0), ni d'être un bon scientifique (FSC0), sachant qu'eux-mêmes ne se considéraient pas du tout comme des scientifiques (ESC0). Donc une constance peut être observée à ce niveau. Cependant, nous relevons aussi que les avis sont partagés quant à l'importance à donner aux épreuves écrites du concours dans le cadre de la formation du futur enseignant d'EPS (FEC4 et EEC3). En outre, ils accordent une place plus importante au trait didactique du futur enseignant (FDI5) sachant qu'ils se considéraient comme des didacticiens (EDI4). Ils estiment aussi que les épreuves écrites prennent une place trop importante dans le concours (MFE1) et qu'il faudrait pour améliorer le concours, revenir à une sélection à l'entrée de la formation (MFE1) pour faire un travail plus approfondi mais avec moins d'étudiants (MFE3).



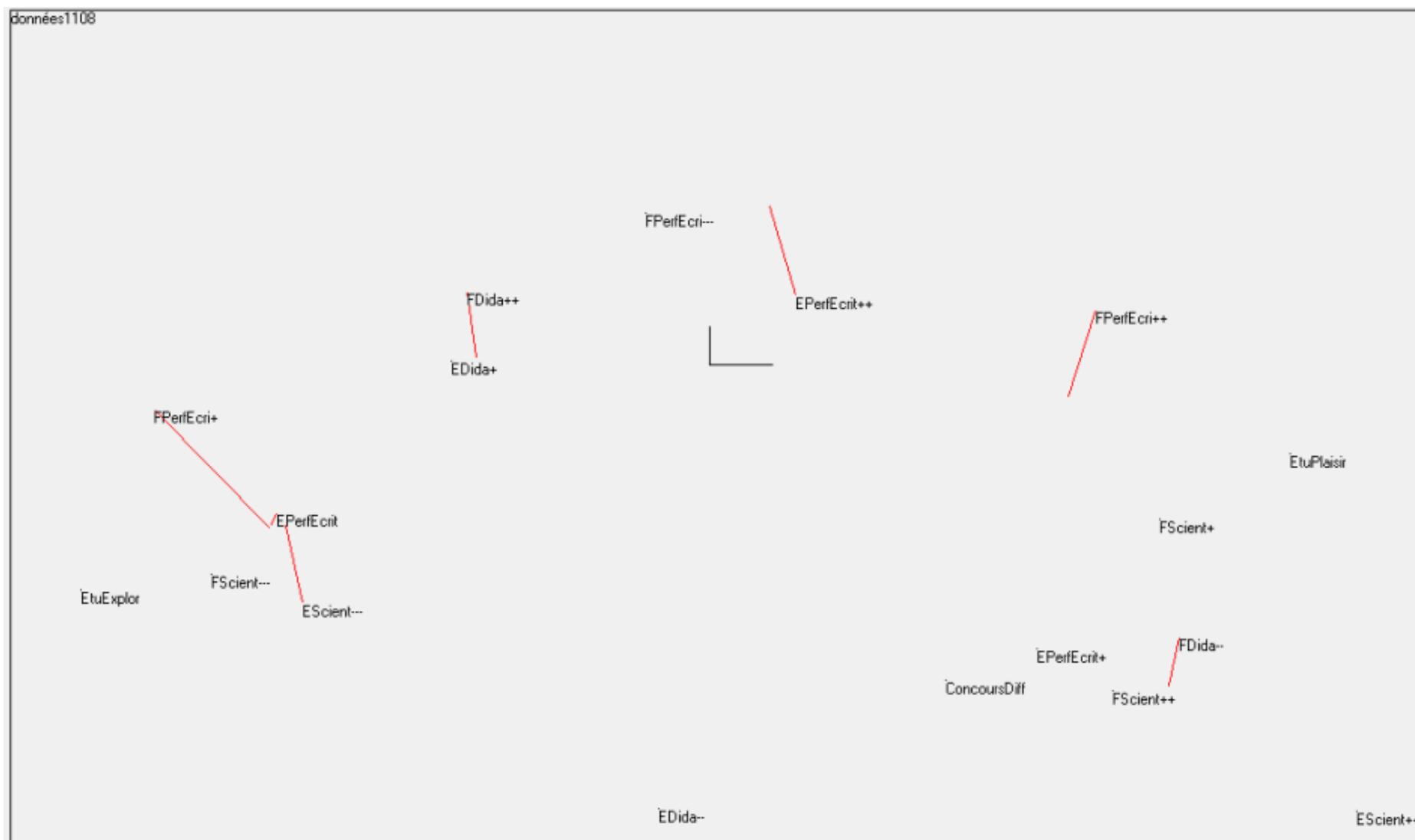


Fig. 9

Les « *approbateurs* » codes longs, CPF > 34

#### **5.6.4. Résultats concernant la troisième sous-hypothèse : les « Optimistes »**

Pour la troisième sous-hypothèse, nous allons analyser les caractéristiques des enseignants-formateurs qualifiés de « *Optimistes* ». Nous les qualifions ainsi car ils sont convaincus de la mise en lien possible de la théorie et de la pratique durant leurs cours car ils pensent que cela peut impacter les pratiques et en retour nourrir la réflexion des étudiants.

Nous essayons de voir si les tentatives de liaison entre les savoirs pratiques, en correspondance avec le terrain et les savoirs théoriques sont mis en relation avec le concours ou en fonction du métier de Professeur d'EPS que l'étudiant sera amené à exercer. Nous sélectionnons la modalité « ETO » pour connaître les motivations animant l'enseignant-formateur à avoir repris ses études. Ensuite, la modalité « MFE » permettra de mettre en évidence les souhaits des formateurs pour améliorer la formation des Professeurs d'EPS. Les codes suivants : « CPM », « COH », « PAC » indiquent si le programme du concours est, pour eux, en cohérence ou non avec le métier de Professeur d'EPS et les raisons qui orientent les formateurs dans leurs réponses. Nous ajoutons également les modalités « SEC », « SEO » et « SEN » car elles mettront en évidence les motivations des formateurs à reprendre ou non en main des classes du second degré (qui leur permettrait de ne pas rompre ce lien entre les cours dispensés dans le cadre de la formation au concours et la pratique d'enseignement de l'EPS face aux élèves). Les variables supplémentaires (SEX ; NAI ; DOC ; JUR ; ANS ; ANU) permettront de distinguer les formateurs suivant leur situation. Lorsque nous lançons le programme permettant de déterminer le nombre de PEM positif avec un seuil de 5 %, nous en obtenons trente-deux, comme le montre le tableau situé en annexe (1.5.1.).

Après cette première étape de l'analyse factorielle qui nous permet de donner une vision des correspondances entre les modalités, vient ensuite le calcul des facteurs. Nous obtenons les résultats présentés dans le tableau présent en annexe (1.5.2.).

Dans ce tableau (annexe 1.5.2.), nous relevons les données des trois premiers facteurs de l'AFC. Ainsi, les quatorze questions sélectionnées (huit en actives et six en supplémentaires) sont présentées avec, pour les facteurs un, deux et trois, leurs contributions par facteur (CPF qui sont la proportion de Phi-deux apportée par

chaque modalité dans sa constitution du facteur) et leurs coordonnées vectorielles ( $F = 1$  et  $F = 2$ ). Certaines modalités apparaissent de forte contribution à la significativité des résultats, comme : CohProgMet-, EtuPlaisir, quand d'autres apportent peu d'informations explicatives : 2ndaireMotiv, AnnéesForm++. Ce tableau présente donc les coordonnées factorielles des premiers facteurs (notés en millièmes), ainsi que les contributions de chaque modalité par facteur (pour mille), les coordonnées factorielles étant des valeurs de vecteurs.

De plus, ledit tableau nous indique un  $\Phi^2$  de 1,141. Les deux facteurs constitutifs du plan factoriel (le premier occupera l'axe des abscisses et le second l'axe des ordonnées) prennent respectivement des valeurs propres (VP) de 0.284 et 0.178 du  $\Phi^2$  général, soit  $24,9\% + 15,6\% = 40,5\%$  du total d'informations. Si nous ajoutons le troisième facteur dont la VP n'est pas négligeable (0,117) et qui représente  $10,2\%$  du total des informations, nous obtenons des indications intéressantes. Soulagement : presque la moitié des données sont regroupées dans l'AFC, signe de résultats probants. Pour chaque facteur, les coordonnées factorielles de chaque modalité sont précisées (première colonne de chiffres pour le premier facteur, troisième colonne de chiffres pour le second facteur). Elles viendront se placer sur le plan factoriel à deux dimensions, par simple addition vectorielle. Les colonnes des contributions par facteur représentent la force de contribution explicative de chaque modalité pour le premier facteur (deuxième colonne de chiffres) et le second (quatrième colonne de chiffres). À juste titre, Cibois (1984) nous suggère de ne nous intéresser qu'aux modalités dont la CPF est supérieure à la moyenne (des CPF). Pour notre cas présent, nous nous intéresserons aux contributions supérieures à la moyenne qui est de trente-deux, voire deux fois supérieure à celle-ci qui est donc de soixante-quatre. Afin d'éviter le parasitage de modalités explicatives de moindre contribution (inférieure à trente-deux), nous ne les représenterons pas sur le plan factoriel, mais nous les mentionnerons avec leurs coordonnées vectorielles car elles peuvent indiquer une tendance forte.

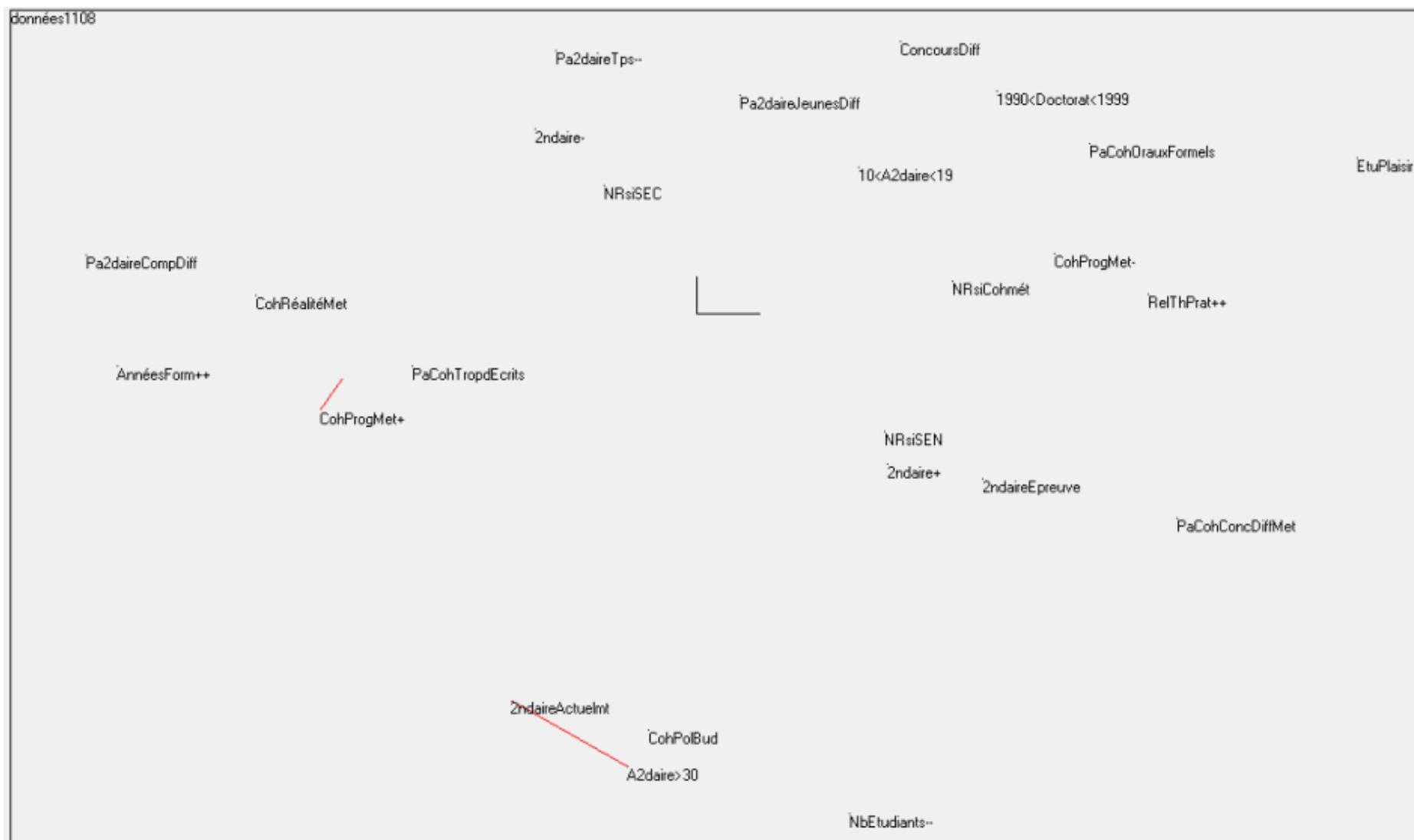
Nous constatons que les enseignants-formateurs qui ont une vingtaine d'années d'ancienneté (ANS3) et qui, pour certains d'entre eux, possèdent un doctorat depuis les années quatre-vingt-dix (DOC4) justifient leur reprise d'études après le CAPEPS pour le plaisir (ETO1). Cette reprise est motivée par la volonté d'obtenir de nouveaux postes (ETO5 (179 ; 268), avec une CPF égale à vingt-deux) et de nouvelles qualifications, par l'augmentation et l'approfondissement de leurs

connaissances dans le domaine de l'EPS (ETO2 (3 ; -214) et une CPF égale à dix-sept). Ces formateurs pourraient reprendre en main des classes du second degré (SEC1) car cela représenterait pour eux un challenge intéressant (SEO1). Cela peut donner du sens à leurs interventions dans le cadre de la formation. De plus, vu qu'ils s'inscrivent dans une approche où ils tentent de mettre en relations les pratiques discursives, théoriques et les pratiques de terrain, cette option leur permettrait d'améliorer et d'approfondir lesdites relations pour garantir une meilleure formation pour les enseignants d'EPS (MFE2). Pour eux, il est nécessaire de fructifier ce lien entre la formation initiale et les pratiques de terrain (SEO3 (243 ; -230) avec une CPF égale à neuf). Les formateurs croient réellement à la mise en lien entre les propositions théoriques (c'est-à-dire les études scientifiques relatives à l'enseignement de l'EPS mais aussi issus de divers champs) et la réalité de cet enseignement sur le terrain, face aux élèves. Cependant, certains formateurs refuseraient de prendre en charge certaines classes du secondaire car les jeunes élèves sont trop difficiles (SEN4).

Néanmoins, ces formateurs pensent que le concours est en décalage avec le métier (PAC2) et que pour améliorer la formation, il est nécessaire de faire évoluer l'organisation du concours (MFE6) (c'est le cas depuis la session 2011 avec une épreuve vidéo, plus concrète, plus représentative de la réalité de l'enseignement de l'EPS), car les épreuves orales d'admission leur semblent trop formalisées et non-réalistes (PAC3). En outre, pour améliorer la qualité de la formation et assurer un meilleur suivi dans le cadre d'un retour réflexif sur la pratique dans les stages, ces formateurs suggèrent un nombre moins important d'étudiants à former (MFE5), pour favoriser le retour sur les pratiques et donc la possibilité de mettre en relation les savoirs théoriques dispensés en cours et l'enseignement de l'EPS au cours des stages.

De surcroît, les enseignants-formateurs qui sont en poste actuellement (SEO4) et qui ont un vécu très important dans le secondaire (ANS5 et ANS4 (-501 ; -91) et une CPF égale à quinze) estiment que le programme du concours est en cohérence avec le métier d'enseignant d'EPS (CPM1). Cela participe, à leurs yeux, d'une cohérence politique et budgétaire relative au recrutement de cadre de la fonction publique de catégorie A (COH2). Par ailleurs, les épreuves du concours leur semblent pertinentes au regard des situations et des enjeux auxquels les futurs enseignants d'EPS devront faire face durant leur carrière (COH1). Cependant, ces formateurs indiquent quand-même que les épreuves d'admissibilité prennent une

place trop importante et sont incohérentes au regard de ce que doit être la formation d'un Professeur d'EPS « bon pour le service » (PAC1). De plus, ils ne souhaitent pas reprendre des classes du secondaire (SEC2) car les conditions d'intervention et les compétences nécessaires sont différentes de l'enseignement de l'époque où eux-mêmes enseignaient (SEN2), et aussi par manque de temps (SEN1). De surcroît, pour garantir une meilleure formation des futurs enseignants d'EPS, plus complète, ils suggèrent d'augmenter le nombre d'années de formation (MFE3) (c'est déjà le cas avec la mise en place de la réforme de la mastérisation de la formation enseignante).



**Fig. 10**

Les « *optimistes* », codes longs, CPF > 32

### 5.6.5. Résultats concernant la quatrième sous-hypothèse : les « Indécis »

Pour la quatrième sous-hypothèse, nous allons analyser les caractéristiques des enseignants-formateurs qualifiés de « *Indécis* ». Ce sont les enseignants-formateurs qui portent en conflit ce qu'ils étaient en tant qu'étudiants, le concours d'aujourd'hui, et leur positionnement actuel en tant que formateur. Ces derniers éprouvent aussi des difficultés à rendre intelligibles les connaissances scientifiques ou « scientifiées » qu'ils proposent. Nous essayons donc de savoir si ces formateurs ont constaté une évolution dans leur métier de Professeur d'EPS et s'ils ont évolué dans leurs conceptions de ce que doit être un bon Professeur d'EPS. Nous sélectionnons les modalités « FEC ; FSP ; FAN ; FDI ; FSC ; FGE ; EEC ; ESP ; EAN ; EDI ; ESC ; EGE » pour mettre en évidence s'il existe une modification dans leur jugement de ce qu'ils étaient lorsqu'ils sont devenus Professeurs d'EPS et comment ils se représentent le métier aujourd'hui. Cette évolution du métier sera objectivée par les modalités « EVL » et « EVO », pour savoir si une évolution du métier s'est produite et les raisons qui y ont contribué. Les variables supplémentaires (SEX ; NAI ; DOC ; JUR ; ANS ; ANU) permettront de distinguer les formateurs suivant leur situation.

Lorsque nous lançons le programme permettant de déterminer le nombre de PEM positif avec un seuil de 5 %, nous en obtenons quatre-vingt-sept, comme le montre le tableau situé en annexe (1.6.1.).

Après cette première étape de l'analyse factorielle qui nous permet de donner une vision des correspondances entre les modalités, vient ensuite le calcul des facteurs. Nous obtenons les résultats présentés dans le tableau présent en annexe (1.6.2.).

Dans ce tableau (annexe 1.6.2.), nous relevons les données des trois premiers facteurs de l'AFC. Ainsi, les vingt questions sélectionnées (quatorze en actives et six en supplémentaires) sont présentées avec, pour les facteurs un, deux et trois, leurs contributions par facteur qui sont la proportion de Phi-deux apportée par chaque modalité dans sa constitution du facteur et leurs coordonnées vectorielles ( $F = 1$  et  $F = 2$ ). Certaines modalités apparaissent de forte contribution à la significativité des résultats, comme : EScient++, ESportif++, ESportif++, MaîtContenus quand d'autres apportent peu d'informations explicatives : EGest+ ChgtInst. Ce tableau présente

donc les coordonnées factorielles des premiers facteurs (notés en millième), ainsi que les contributions de chaque modalité par facteur (pour mille), les coordonnées factorielles étant des valeurs de vecteurs.

De surcroît, ledit tableau nous indique un  $\Phi^2$  de 0,918. Les deux facteurs constitutifs du plan factoriel (le premier occupera l'axe des abscisses et le second l'axe des ordonnées) prennent respectivement des valeurs propres (VP) de 0.122 et 0,101 du  $\Phi^2$  général, soit  $13,3\% + 11\% = 24,3\%$  du total d'informations. Si nous ajoutons le troisième facteur dont la VP n'est pas négligeable (0,097) et qui représente  $10,5\%$  du total des informations, nous obtenons des indications intéressantes. Soulagement : près d'un tiers des données est regroupé dans l'AFC, signe de résultats probants. Pour chaque facteur, les coordonnées factorielles de chaque modalité sont précisées (première colonne de chiffres pour le premier facteur, troisième colonne de chiffres pour le second facteur). Elles viendront se placer sur le plan factoriel à deux dimensions, par simple addition vectorielle. Les colonnes des contributions par facteur représentent la force de contribution explicative de chaque modalité pour le premier facteur (deuxième colonne de chiffres) et le second (quatrième colonne de chiffres). À juste titre, Cibois (1984) nous suggère de ne nous intéresser qu'aux modalités dont la CPF est supérieure à la moyenne (des CPF). Pour notre cas présent, nous nous intéresserons aux contributions supérieures à la moyenne qui est de treize, voire deux fois supérieure à la moyenne qui est donc de vingt-six. Afin d'éviter le parasitage de modalités explicatives de moindre contribution (inférieure à treize), nous ne les représenterons pas sur le plan factoriel, mais nous les mentionnerons avec leurs coordonnées vectorielles car elles peuvent indiquer une tendance forte.

Nous allons dans un premier temps examiner le graphique factoriel (figure n° 11) avec une CPF supérieure ou égale à vingt-six pour avoir un premier aperçu des résultats d'ensemble. Il sera suivi d'une analyse plus approfondie avec un graphique (figure n° 12) dont la CPF est supérieure ou égale à treize.

D'après la figure n° 11 (CPF supérieure à vingt-six), nous remarquons un premier sous-groupe dans la partie située au nord-ouest sur le plan factoriel. Il est constitué de formateurs pour lesquels un bon enseignant d'EPS doit d'abord être performant lors des épreuves écrites (FEC5) et scientifique (FSC4), et dont la sportivité importe peu (FSP0). Ceux qui caractérisent les enseignants de cette manière se considéraient comme étant « scientifiques » (ESC5), performants dans les

épreuves écrites (EEC4), pas du tout sportifs (ESP0), ni gestionnaires (EGE0) et très peu animateurs (EAN1).

Donc ici, nous constatons qu'il n'y a pas d'évolution dans l'orientation des formateurs en ce qui concerne leurs positions. Ceux qui se disaient scientifiques et performants dans les épreuves écrites pensent qu'un bon Professeur d'EPS doit avoir avant tout ces deux qualités, ce qui veut dire, en somme, ressembler à ces formateurs.

Dans la partie située au sud sur le plan factoriel, nous retrouvons un deuxième sous-groupe caractérisé par des enseignants-formateurs qui se jugeaient plutôt animateurs (EAN5) et surtout didacticiens (EDI4) lorsqu'ils étaient étudiants. Ils n'accordent que peu d'importance au domaine scientifique et de la recherche car pour eux, un bon enseignant d'EPS n'est pas un scientifique (FSC0) et eux-mêmes ne se considèrent pas du tout comme des scientifiques (donc continuité dans les orientations et l'identité) lorsqu'ils étaient étudiants (ESC0). Ils se considéraient aussi comme étant corrects au niveau des épreuves écrites (EEC3), ce qui correspond aux réponses qu'ils donnent lors de la qualification du futur bon Professeur d'EPS comme devant être performant lors de ces épreuves (FEC4) et peu gestionnaire (FGE1). En outre, ils ne se qualifient pas comme étant de grands sportifs (ESP2). De surcroît, l'apparition de nouveaux diplômes, de nouvelles qualifications en EPS est relevée chez ces formateurs lors des réponses à la question n° 3 (par exemple : le diplôme de formateur permettant la dispense de formation des premiers secours).

Dans la partie située au nord-est du plan factoriel, nous retrouvons les formateurs qui ne considèrent pas le bon Professeur d'EPS comme une personne qui serait performante dans les épreuves écrites (FEC0), ni comme un scientifique (FSC1). Eux-mêmes ne l'étaient que très peu (EEC1) même s'ils se considèrent comme étant un peu des scientifiques lorsqu'ils étaient étudiants (ESC3). En outre, ils se considèrent avant tout comme étant des animateurs (EAN4), des pédagogues animant sur le terrain étant plus jeunes, légèrement gestionnaires (EGE3), et extrêmement sportifs (ESP5). Nous relevons chez eux, une volonté de mieux maîtriser les contenus (EVO4) (tendance au travail « didactique » pour tenter de proposer à chaque élève des contenus adaptés afin que tous les élèves apprennent et réussissent).

De ces premières informations, nous relevons trois sous-groupes qui coexistent au sein de la formation CAPEPS dans les UFR STAPS :

Un premier sous-groupe que nous pouvons qualifier de « *Scientifiques* » avec des tendances orientées vers la recherche dans un cadre scientifique et la performance lors des épreuves écrites. Ces orientations font partie de leurs « identités » lorsqu'ils étaient déjà étudiants et se retrouvent désormais dans l'orientation de la formation des futurs enseignants d'EPS selon cette optique dite « scientifique », c'est-à-dire à l'image de ce qu'étaient leurs formateurs et de ce qu'ils sont devenus.

Ensuite, nous avons un deuxième sous-groupe que nous qualifierons de « *Didacticiens* » avec une prédominance pour le travail didactique, c'est-à-dire axer le travail en formation sur le traitement des APSA (outils didactiques) et des moyens pour les transmettre (outils pédagogiques).

Enfin, nous repérons un troisième sous-groupe que nous pouvons qualifier de « *Sportifs* » (EAN4 ; ESP5 et FSP5 (364 ; 474) et une CPF égale à vingt-deux).

Ces tendances sont affinées lorsque nous prenons comme base pour créer le plan factoriel, la moyenne des contributions par facteur, c'est-à-dire treize.

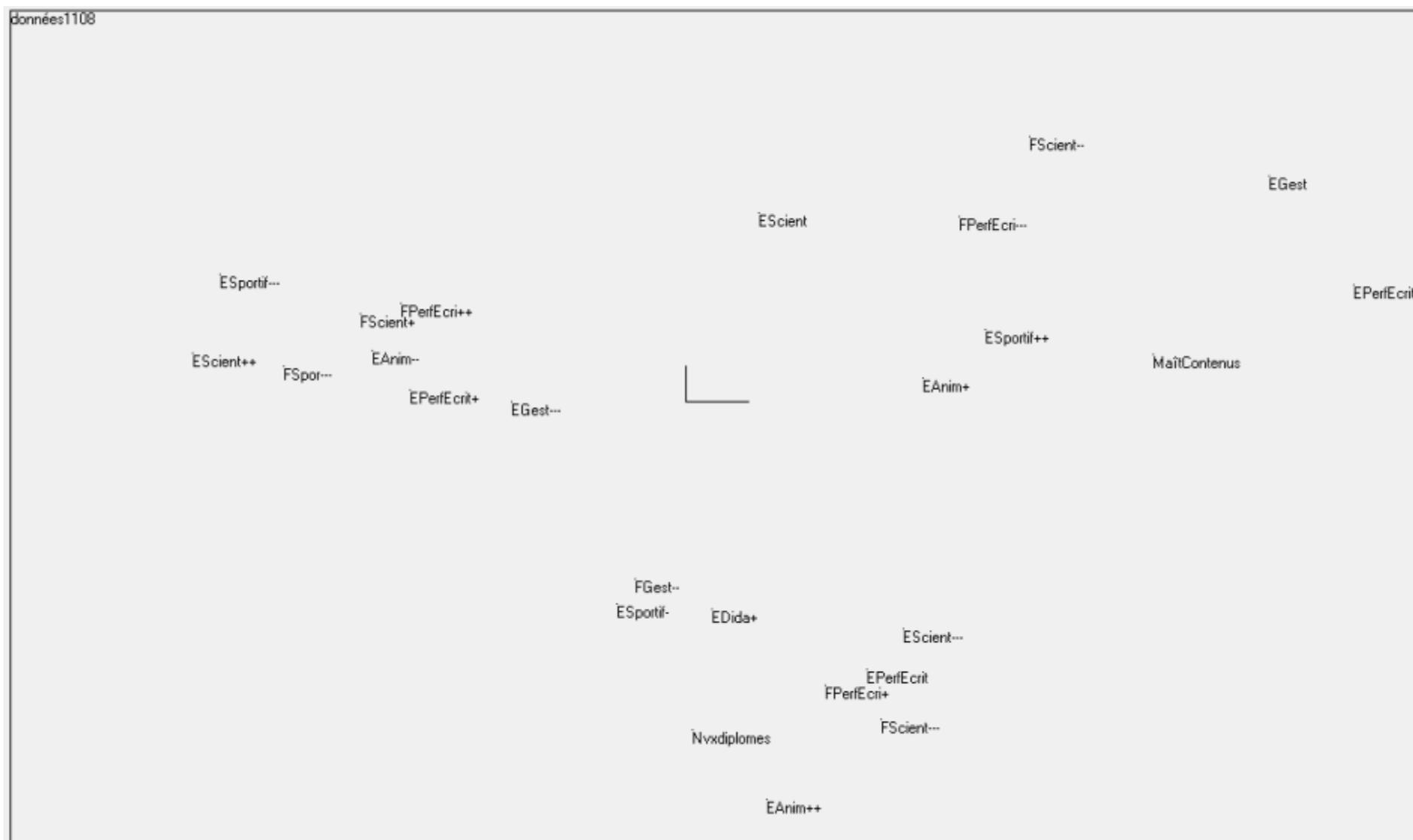
Il vient, pour le premier sous-groupe, et cela confirme la tendance « scientifique » de certains formateurs avec les modalités : FSC5 ; FEC3 ; EEC5 ; ESC4. Et ce, par rapport aux caractéristiques de l'animation (FAN0 ; FAN1) et de la gestion (FGE0) qui ne trouvent pas grâce à leurs yeux car ces formateurs considèrent le Professeur d'EPS « animateur » comme trop peu sérieux et ne répondant pas aux exigences de l'orthodoxie scolaire.

Ensuite, pour le deuxième sous-groupe, il vient, et cela confirme l'orientation « didactique » de ces formateurs, une orientation à considérer le futur bon Professeur d'EPS comme devant d'abord être un didacticien (FDI5) et non un sportif (FSP1) même si très peu d'entre eux ne se considéraient pas trop comme didacticiens étant étudiants (EDI1).

Pour le troisième sous-groupe, cette caractérisation du futur bon enseignant d'EPS comme étant un sportif (FSP5), un animateur (FAN4 (220 ; 22) dont la CPF est égale à dix) et un peu gestionnaire se confirme (FGE5 ; FGE3 ; FGE2). Cette orientation sportive se retrouvait chez ces formateurs étant étudiants (ESP4). En outre, ces formateurs ont plutôt un vécu important dans l'enseignement secondaire (ANS4). À travers ces résultats, nous pouvons dire que les enseignants-formateurs,

pour la majorité d'entre eux (nous l'avons repéré grâce aux résultats via la méthode de Condorcet et les comparaisons par paires), ne changent que très peu d'orientation entre leur identité étudiante, de jeunes Professeurs d'EPS et leur identité actuelle. Ils ne portent donc pas en conflit ce qu'ils étaient en tant qu'étudiants, le concours d'aujourd'hui, et leur positionnement actuel en tant que formateur car ils tentent de former les futurs enseignants d'Éducation physique et sportive à leur image.

Ceci n'est pas surprenant quand nous savons que dans le cadre d'une comparaison entre les pays européens, Robin (2012) relève un paradoxe en soulignant que malgré les réformes successives liées à la formation des enseignants, celle-ci demeure très fortement identitaire et reflète fidèlement les systèmes éducatifs qui la portent.



**Fig. 11**

*Les « indécis » codes longs, CPF > 26*

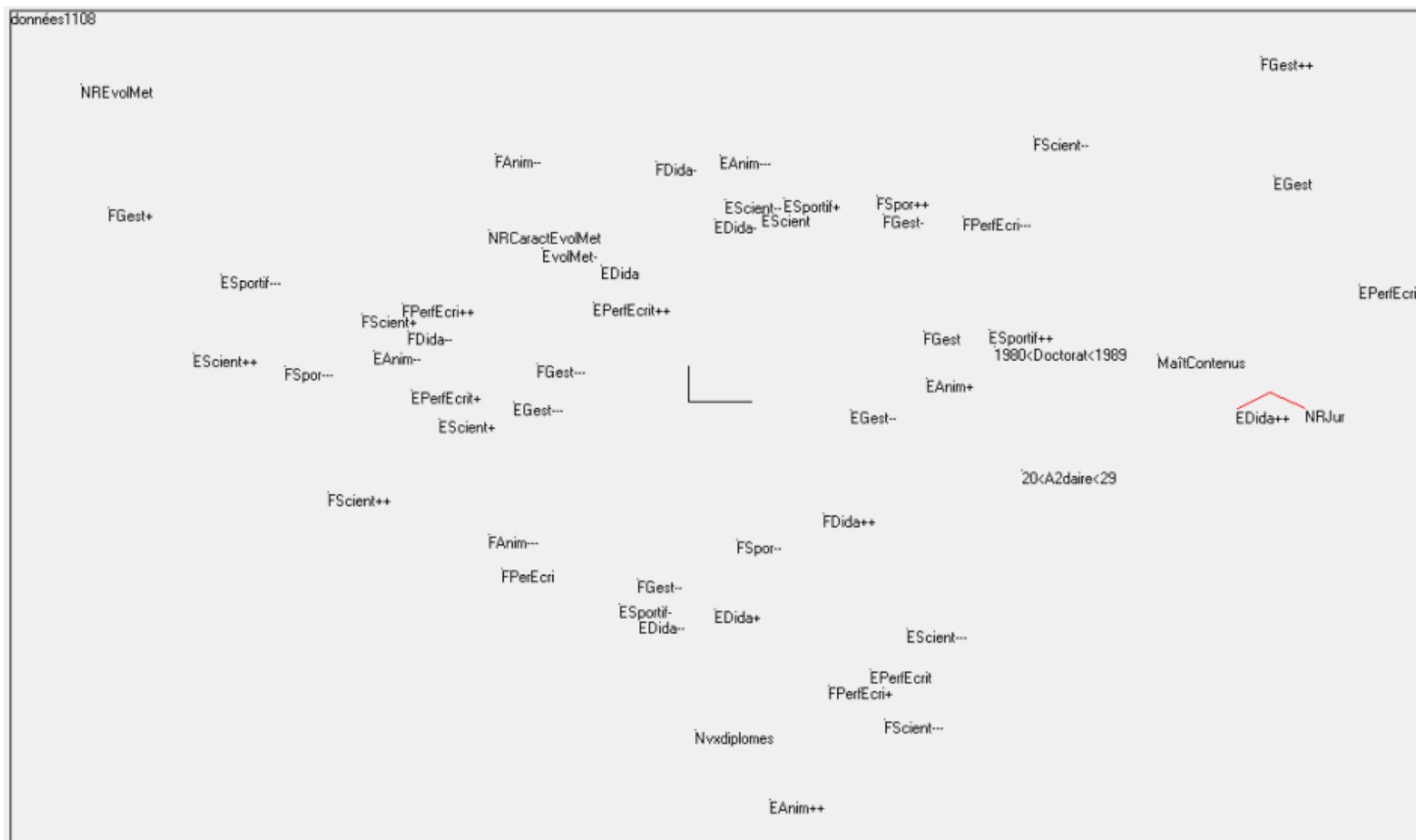


Fig. 12

Les « *indécis* » codes longs, CPF > 13

Maintenant, nous allons voir si les sous-groupes modélisés par la représentation graphique des PEM sont effectivement présents au nombre de trois. Pour ce faire, nous sélectionnons les pôles découverts précédemment (EAN5 & EDI4 : pôle didactique ; ESP5 : pôle sportif ; ESC5 : pôle scientifique) car nous avons vu que les « identités » n'avaient pas changé. Le PEM peut être valué ou simple (Cibois, 1984). Quand il est valué, le trait est d'autant plus épais que la valeur du PEM est forte : petits pointillés pour les PEM inférieurs à 10 %, pointillés longs entre 10 et 20 %, trait fin entre 20 et 30 %, plus épais entre 30 et 40 % et trait large, au-dessus de 40 %. Pour notre cas, nous avons choisi de faire apparaître les PEM sous forme valuée afin de rendre lisibles les résultats. Nous obtenons donc la figure n° 13 suivante :



La figure n° 13 annonce, en première lecture, un espace des positions de modalités qui sont en conjonction les unes avec les autres et partagé en trois sous-groupes. Au passage, nous notons qu'elle retranscrit les données des trois premiers facteurs, ce qui en augmente la fiabilité. Ainsi, les hypothèses émises par le plan factoriel sont affinées. Nous distinguons sur la figure n° 13 ci-dessus qu'il existe trois familles de formateurs lorsqu'ils étaient étudiants. À l'Ouest, nous avons les enseignants-formateurs qui se qualifiaient de « *Scientifiques* » lorsqu'ils étaient étudiants (ESC5). Au Nord-est, nous avons ceux qui se déterminaient comme des « *Sportifs* » et au Sud, nous retrouvons les « *Didacticiens* ».

Pour aller plus loin, nous sélectionnons les modalités « FSC4 » et « FEC5 » qui renseignent sur le pôle scientifique des formateurs, ainsi que la modalité « FDI5 » (pôle didactique) et « FSP5 » (pôle sportif). La figure n° 14 ci-dessous annonce en première lecture trois sous-groupes de modalités. Au passage, nous notons qu'elle retranscrit les données des trois premiers facteurs, ce qui en augmente la fiabilité. Ainsi, les hypothèses émises par le plan factoriel sont affinées. Nous distinguons sur la figure n° 14 ci-dessous que sont représentés les trois sous-groupes décrits précédemment mais cette fois-ci chez les formateurs actuellement. À l'Ouest, nous avons les formateurs « *Scientifiques* », au Nord-est, les « *Sportifs* » et au Sud, nous retrouvons les « *Didacticiens* ».





La figure n° 15 annonce en première lecture trois sous-groupes de modalités. Au passage, nous notons qu'elle retranscrit les données des trois premiers facteurs, ce qui en augmente la fiabilité. Ainsi, les hypothèses émises par le plan factoriel sont affinées. Nous distinguons sur la figure n° 15 ci-dessus qu'il existe trois familles de formateurs qui se retrouvent chez ces derniers lorsqu'ils étaient étudiants. À l'Ouest, nous avons le pôle des « *Scientifiques* », au Nord-est, nous avons celui des « *Sportifs* » et au Sud, nous retrouvons les « *Didacticiens* » qui constituent le troisième pôle. La superposition des figures indique la permanence entre les identités estudiantines et celles des formateurs actuellement, mais aussi l'existence de trois sous-groupes de formateurs qui coexistent dans le cadre de la formation au CAPEPS (les traits épais indiquent de fortes liaisons (supérieures à 40 % du PEM), ce qui signifie que la force d'attractivité est importante et significative (Cibois, 1984).

Grâce à l'analyse factorielle des correspondances, nous pouvons faire émerger cette hétérogénéité groupale. Dès lors, une typologie de ces formateurs de formateurs en trois pôles antagonistes que sont les « *Scientifiques* », les « *Sportifs* » et les « *Didacticiens* » apparaît. En superposant la figure obtenue à celle des étudiants qu'ils s'imaginaient être lorsqu'ils passaient eux-mêmes le concours, nous dévoilons d'étonnantes conjonctions : le bon enseignant d'EPS débutant n'est autre que celui qu'ils pensent avoir été, perpétuant ainsi des identités distinctes et permanentes chez les enseignants-formateurs.

## 5.7. L'analyse post-factorielle

Le défaut majeur d'une analyse factorielle est de déformer, en faisant ressortir ou en minimisant les informations originaires contenues dans les données. En effet, de très beaux taux d'explication peuvent être une illusion complète car l'analyse factorielle révèle la structure des écarts à l'indépendance, non son intensité (Cibois, 1997). Il faut donc toujours prendre soin, comme nous avons tenté de le faire, de se référer aux données chiffrées des contributions par facteur, avant d'entamer son interprétation. Bourdieu (1979), par exemple, a réussi avec une grande habileté, en superposant le produit de deux analyses factorielles, à magnifier la relation entre les classes sociales (volume du capital économique, professions,...) et les styles de vie (mode alimentaire, choix sportifs et musicaux, goût pour l'art et la littérature...). Mais il n'a pas précisé la façon dont les variables ont été intégrées au calcul de l'espace factoriel (en modalités actives ou supplémentaires), ni les contributions par facteur de chaque modalité. Il y a fort à parier que les données analysées par le brillant sociologue ne s'appliquent pas à la réalité de façon aussi mécanique qu'il y paraît. L'analyse factorielle est un outil délicat qui ne peut être pris pour argent comptant. C'est la raison pour laquelle une analyse post-factorielle est nécessaire. Pour ce faire, nous allons, à partir des résultats factoriels initiaux, procéder à l'étude du TRI-DEUX, dont Cibois (1984) en est l'initiateur. Il s'agit d'une méthode post-factorielle dont la finalité est de représenter, sur le plan factoriel de départ, toutes les attractions fortes entre deux modalités. Nous procédons, en somme, au TRI des questions DEUX à deux. La démarche utilise les mêmes écarts à l'indépendance que le test du Khi-deux. Pour ce faire, il sera nécessaire de retourner à l'étude de certains tableaux caractéristiques avec l'étude des *pourcentages d'écart maximum* (PEM).

### 5.7.1. Le pourcentage de l'écart maximum (PEM)

Le PEM est un indicateur simple à calculer, facile à interpréter puisque c'est un pourcentage (nous comparons l'écart à l'indépendance observé par rapport à l'indépendance dans le cas du maximum), mais son utilité se révèle surtout quand il est utilisé d'une manière systématique dans un logiciel de dépouillement d'enquête. Il permet en effet d'explorer automatiquement un grand nombre de tris croisés et de sélectionner, pour chacune des modalités de réponse de l'enquête, les autres modalités qui lui sont spécialement liées au sens du PEM. La technique des profils de

PEM est la manière rapide d'explorer de nombreux tableaux croisés. En faisant ainsi, nous trouvons beaucoup d'attractions dont nous ne jugeons pas qu'elles apportent des informations nouvelles, mais nous pouvons ainsi rapidement repérer des choses intéressantes. Cette technique, mise au point pour étudier des liaisons entre modalités, peut maintenant être étendue pour étudier des modalités entre questions dans leur ensemble.

Nous généralisons la démarche du PEM en se demandant, non plus pour une case mais pour un tableau tout entier, ce que serait la liaison maximale et quelle serait dans ce cas la valeur de l'ensemble des écarts positifs à l'indépendance. Inversement nous avons facilement la situation correspondant à l'absence de liaison puisque c'est l'indépendance. Il restera à placer l'observation, synthétisée par la valeur de la somme des écarts positifs à l'indépendance, entre l'absence de liaison et la liaison maximum. Le PEM généralisé sera le rapport entre la somme des écarts positifs observés et la même somme dans le cas de la liaison maximale. Dans les données recueillies lors de notre enquête, nous avons des modalités de réponses à des questions (appelées quelquefois aussi « variables »). À l'intersection d'une ligne et d'une colonne, le nombre d'individus est dit « l'effectif observé ». Comme nous l'avons développé plus haut, une « attraction » est une association, plus que la moyenne entre deux modalités de réponse à deux questions. Une « répulsion » (ou déficit) est une association moins que la moyenne. Attractions et répulsions sont repérées par un écart à la moyenne. L'écart à la moyenne est la différence entre le pourcentage d'une ligne et le pourcentage toutes lignes confondues. Attractions, répulsions, écarts à la moyenne sont le reflet d'écarts à l'indépendance. Un effectif correspondant à l'indépendance, dit « effectif théorique », correspond à une situation d'absence de lien, il est obtenu par produit des marges divisé par le total. L'écart à l'indépendance est la différence entre l'effectif observé et l'effectif théorique : il peut être visualisé sous forme graphique.

Le pourcentage de l'écart maximum (PEM) mesure, sous forme de pourcentage, la part que représente l'effectif en écart à l'indépendance avec l'effectif correspondant si la liaison était à son maximum. Le PEM peut être soit local (à l'échelon d'une case d'un tableau) soit global au niveau de l'ensemble du tableau. Pour notre recherche, nous nous attellerons essentiellement à décrire ce qui se joue au niveau global.

Avec ces outils, nous avons les instruments pour explorer des données d'enquête où nous avons des questions : dans une première étape on utilise le PEM global pour associer à chaque question les autres questions de l'enquête qui lui sont spécialement liées. Nous pouvons également visualiser des tableaux intéressants. Cependant, quand les effectifs sont faibles, il est raisonnable de se demander si les liaisons observées ne seraient pas dues au hasard.

Ainsi, pour la figure n° 1 (*cf.* annexe 1.7.), nous faisons un tableau croisé entre les modalités « AEX » et « CAF » pour déterminer les caractéristiques des formateurs (CAF) ayant poursuivi leurs études pour obtenir le concours de l'agrégation externe EPS (AEX). Nous relevons que, avec un seuil de significativité de 5 % (2 étoiles),  $p < 0,05$  (0,046), il ressort une attraction entre les « jeunes », détenteurs de l'agrégation externe d'EPS (AEX5) et le fait de se caractériser comme technicien et sportif (CAF1). De même, nous constatons une attraction entre le fait de posséder l'agrégation externe EPS depuis les années quatre-vingts et le fait d'être exigeant et engagé (CAF3) dans la discipline (PEM case = 51 %). Cependant, la première attraction relevée s'avère plus forte. (CTechSport / AgrègExt > 2000) avec un PEM la case égal à 70 %.

En effet, par défaut, le logiciel Tri2 UVSQ représente les PEM locaux dans les cases des tableaux croisés. Cela permet d'observer très rapidement l'existence et l'intensité des attractions / répulsions entre les modalités. Ici, les attractions sont signifiées par une bande bleue foncée occupant la partie supérieure de la case. (Les répulsions sont signifiées par une bande bleue plus claire occupant la partie inférieure de la case). Ce logiciel propose également un certain type de graphique : les histogrammes de corrélation. Chaque case est reproduite sous forme d'histogramme, avec au second plan, l'effectif théorique de la case. Ainsi, nous pouvons observer la répartition des réponses et les attractions les plus significatives.

Pour le tableau n° 2 (*cf.* annexe 1.8.), nous utilisons la même démarche que pour l'analyse du tableau et de la figure n° 1 avec un croisement entre les caractéristiques des formateurs (CAF) et le fait de considérer le futur bon enseignant d'EPS comme devant être un animateur (FAN). Il vient, avec un seuil de significativité de 1 % ( $p = 0.007$ ) soit  $p < 0,01$ , une attraction entre le fait de se caractériser comme étant un didacticien et un scientifique (CAF2) et le fait de ne pas

attribuer comme qualité première du futur Professeur d'EPS, le fait d'être un bon animateur (FAnim- ; FAN2, avec un PEM de la case égal à 41 %). En revanche, se caractériser comme un pédagogue tend à qualifier le futur bon Professeur d'EPS comme étant un bon animateur (FAnim+ ; FAN4). Il existe donc une attraction entre « CPéda » (CAF6) et « FAnim+ » (FAN4).

Pour la figure n° 3 (cf. annexe 1.9.), nous avons mis en relation les données des répondants concernant la cohérence estimée entre les programmes du concours et la réalité du métier (CPM), ainsi que les raisons qui y sont associées (PAC). Nous relevons une attraction forte entre le fait de répondre par l'affirmative quant à la cohérence du programme du concours avec le métier et le fait, quand même, de signaler que les épreuves écrites prennent une place trop importante dans le cadre de la formation du futur enseignant d'EPS (PEM case = 100 %). Nous relevons également une attraction (PEM case = 100 %) expliquant que les épreuves orales sont formelles, ce qui expliquerait aux yeux de ces formateurs, que le programme du concours n'est pas cohérent vis-à-vis de la réalité professionnelle.

Avec le tableau croisé n° 4 (cf. annexe 1.10.), nous souhaitons déterminer s'il existe un lien concernant le fait de caractériser le bon enseignant d'EPS comme étant avant tout un scientifique (FSC) et le fait d'être performant lors des épreuves écrites (FEC). Avec un seuil de significativité global inférieur à 1 % ( $p = 0.002$  soit  $p < 0.01$ ), il ressort une attraction chez les enseignants-formateurs qui répondent que le futur Professeur d'EPS ne doit pas être performant lors des épreuves écrites (FEC 0 ; FPerfEcri--). En effet, ils répondent aussi que ce dernier ne doit pas être prioritairement un scientifique (FSC 1 ; FScient--, PEM case FEC0 / FSC1 = 79 %). En revanche, nous constatons une attraction « opposée » car des enseignants-formateurs répondent que le futur enseignant d'EPS doit être performant aux épreuves écrites (FEC5 ; FPerfEcrit++), et qu'il doit être un scientifique (FSC4 ; FScient+ ; PEM case FEC5 / FSC4 = 58 %). Nous constatons donc une fracture entre des formateurs « scientifiques » et des formateurs qui ne se situent pas dans cette orientation.

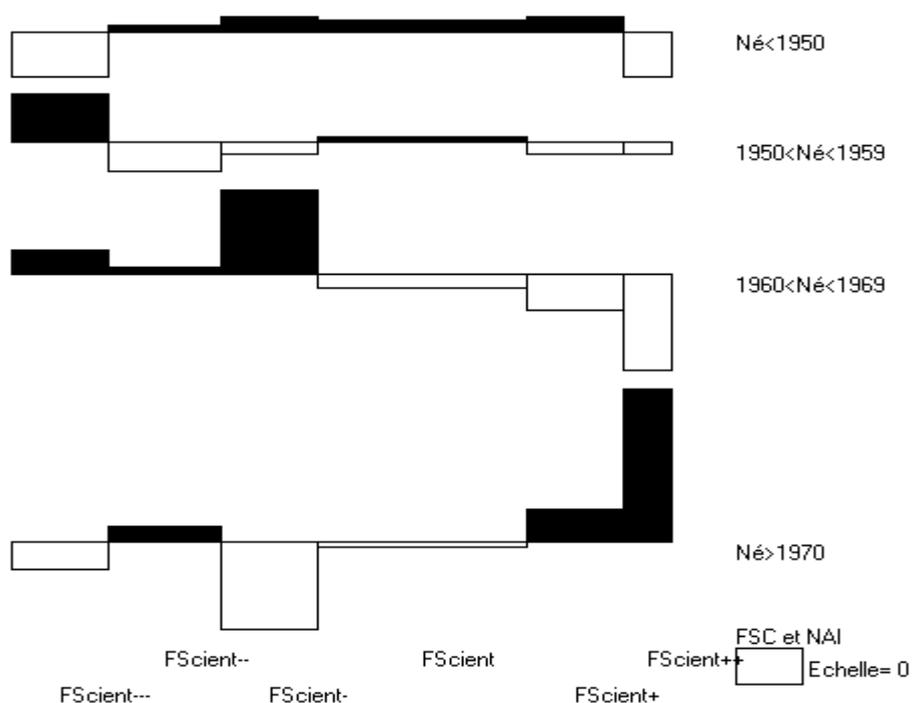
En outre, nous relevons une attraction entre des formateurs qui pensent qu'un bon Professeur d'EPS doit être performant dans les épreuves écrites (FEC4 ; FPerEcrit+), sans être forcément un scientifique (FSC0 ; FScient--- ; PEM case

FEC4 / FSC0 = 59 %). (Sans doute, ces formateurs sont-ils organisés exclusivement par la performance exclusive des futurs Professeurs d'EPS lors de celles-ci).

Avec le tableau croisé n° 5 (*cf.* annexe 1.11.), nous souhaitons savoir s'il existe une corrélation entre le fait d'être performant pendant les épreuves écrites (FEC) et le fait d'être sportif (FSP). Le seuil de significativité du tableau indique  $p = 0.007$  soit un seuil inférieur à 1 % ( $p < 0.01$ ). Nous relevons une attraction entre les formateurs qui répondent que le futur enseignant d'EPS doit être un sportif (FSpor++ ; FSP5) et non forcément performant lors de ces épreuves écrites (FECO ; FPerfEcri --- ; PEM case FSP5 / FEC0 = 52 %). De plus, une deuxième attraction apparaît entre le fait de répondre que le Professeur d'EPS ne doit pas nécessairement être bon lors de ces épreuves (FPerfEcri-), ni forcément être un sportif (FSpor-- ; FSP1 ; PEM case FEC2 / FSP1 = 75 %). Ici nous supposons qu'un autre groupe de formateurs se détache de la tendance « scientifique » et « sportive ». Enfin, nous relevons une attraction entre le fait de répondre que le futur Professeur d'EPS doit d'abord être performant aux écrits (FPerfEcri++ ; FEC5) et non prioritairement un sportif (FSP2 ; FSpor- ; PEM case FEC5 / FSP2 = 45 %).

Avec le tableau croisé n° 6 (*cf.* annexe 1.12.), nous souhaitons vérifier s'il existe une continuité entre le fait de se déclarer comme étant un scientifique lorsque les enseignants-formateurs étaient étudiants et la caractérisation du futur enseignant d'EPS comme devant être un scientifique pour eux, aujourd'hui. Nous avons sélectionné les modalités « FSC » et « ESC ». Il vient, avec un seuil de significativité de  $p = 0.009$  (soit  $p < 0.01$ ), une attraction entre le fait de se considérer comme étant scientifique (ESC5 ; EScient++) et le fait de caractériser le futur Professeur d'EPS comme un scientifique (FSC5 ; FScient++ ; PEM case FSC5 / ESC5 = 63 %). Il existe donc une constance quant à l'identité du trait « scientifique » entre l'enseignant-formateur d'aujourd'hui et l'étudiant qu'il était. Cette constance se retrouve « à l'opposé », c'est-à-dire, entre le fait de ne pas se considérer comme « scientifique » (ESC0 ; EScient---) et la caractérisation du Professeur d'EPS comme étant un « scientifique » (FSCO ; FScient--- ; PEM case FSC0 / ESC0 = 77 %).

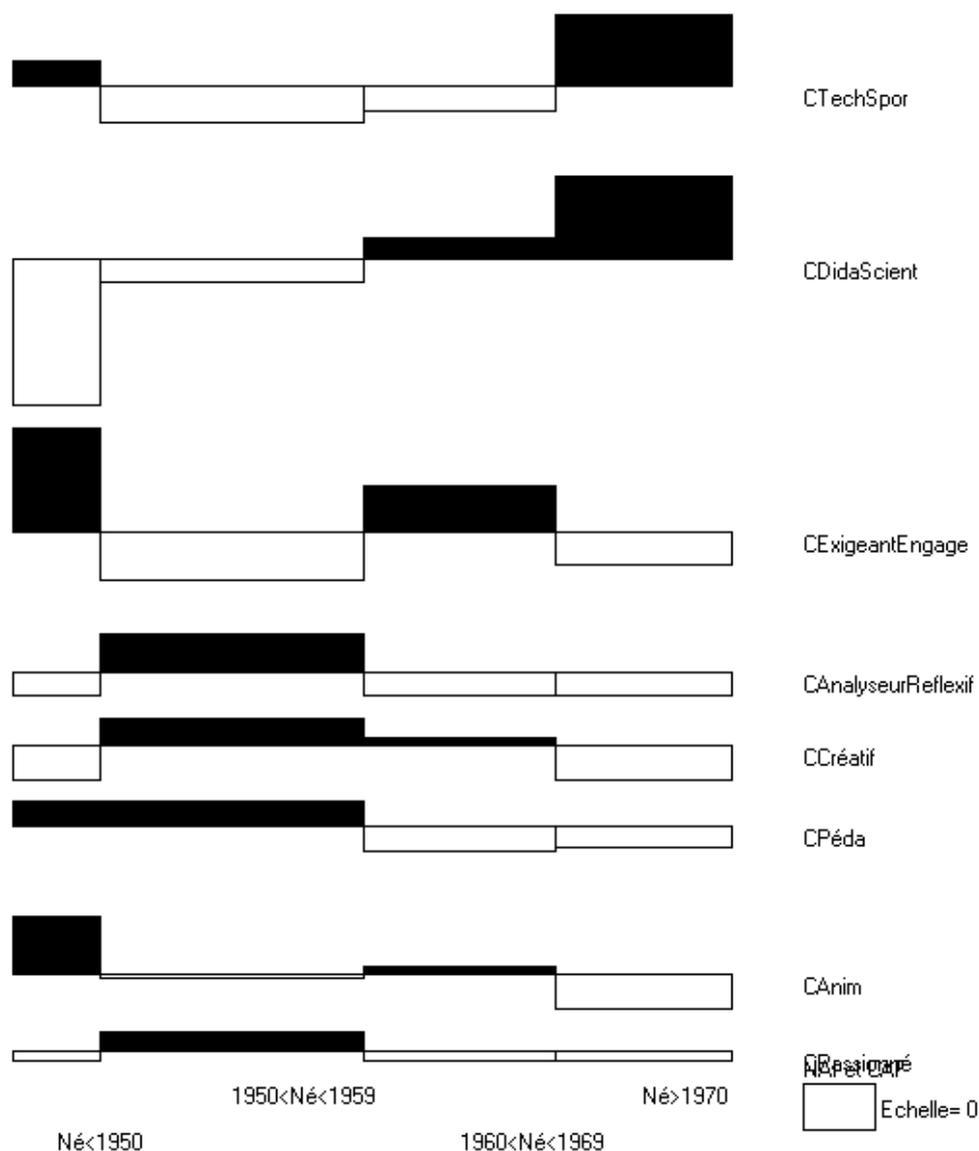
Le but d'une représentation graphique est de permettre une lecture simultanée de tous les éléments pertinents du tableau. Pour ceux qui sont présentés ci-dessous (figures n<sup>os</sup> 16, 17 et 18), les attractions notées par une surface au-dessus sont soulignées en noir car c'est ce qui est le plus intéressant. L'absence d'écarts ou d'indépendance est notée par une simple ligne horizontale alors que les oppositions sont notées par une surface en dessous.



**Fig. 16**

*Représentation graphique du tableau croisé entre les modalités NAI (année de naissance) et FSC (caractérisation du futur Professeur d'EPS comme scientifique ou non)*

D'après la **figure n° 16** ci-dessus, nous pouvons relever une corrélation entre les jeunes formateurs (NAI4 ; Né > 1970) et le fait de caractériser les futurs enseignants d'EPS comme des « scientifiques ». Une autre corrélation existe entre le fait d'appartenir aux deux générations précédentes (NAI3, 1960 < né < 1969 et NAI2, 1950 < né < 1959) et de ne pas considérer au contraire le futur Professeur d'EPS comme un scientifique (FSC2 et FSC0).

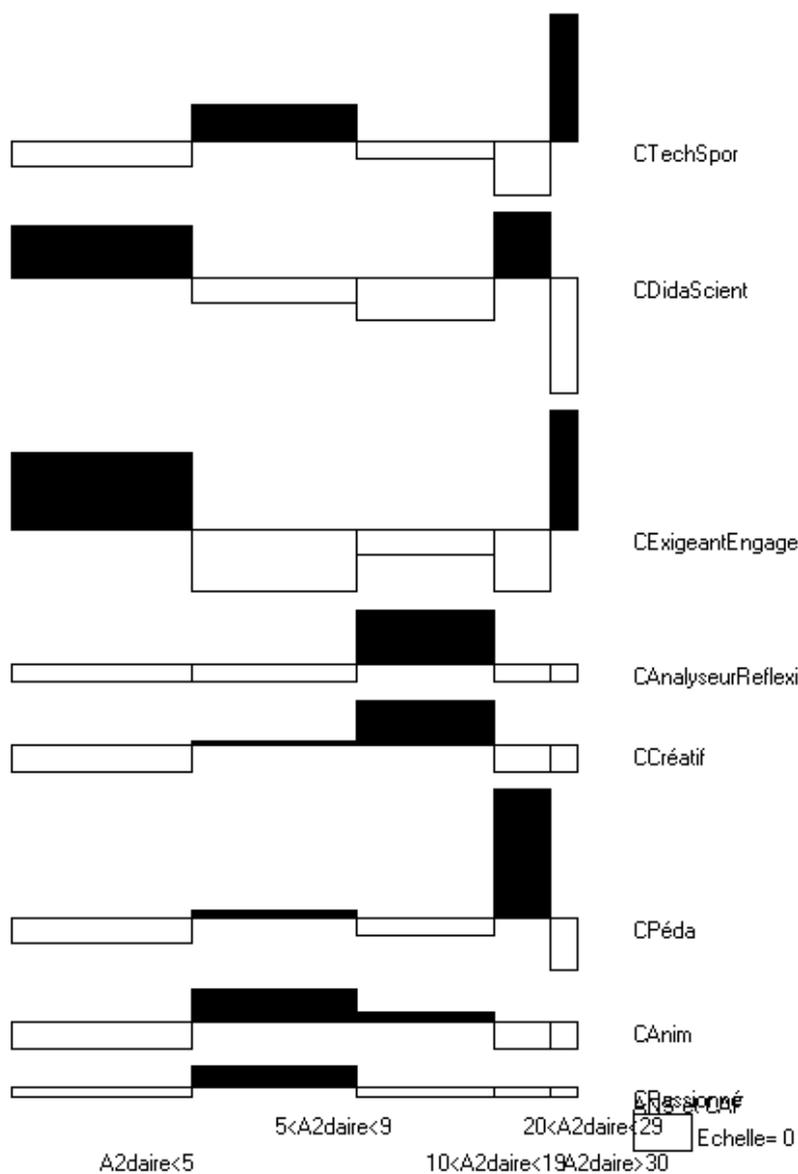


**Fig. 17**

*Représentation graphique du tableau croisé entre les modalités CAF (caractéristique du formateur) et NAI (année de naissance)*

D'après la **figure n° 17**, nous relevons essentiellement une corrélation entre le fait d'être « jeune » (NAI4) et le fait de se caractériser comme étant avant tout un « scientifique » et un « technicien » (CAF2 et CAF1). Ce que confirme la **figure n° 18** (ci-dessous) puisqu'il nous indique une corrélation entre le fait d'avoir une faible ancienneté dans l'enseignement secondaire (ANS1 ; A2daire < 5) et le fait de se considérer comme « scientifique » (CAF2) de même qu'exigeant et engagé

(CAF3). De surcroît, nous constatons une autre corrélation d'après les *figures n<sup>os</sup> 17 et 18* entre les enseignants-formateurs de « terrain » ayant une vingtaine d'années d'expérience dans le secondaire (ANS3) et le fait d'être créatif (CAF5), analyseur et réflexif (CAF4) (donc plutôt didacticien).



**Fig. 18**

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

## Sixième partie

# **DISCUSSION**

## 6. DISCUSSION

---

### 6.1. Discussion concernant la gestion des relations entre savoirs théoriques et savoirs pratiques dans la formation des enseignants d'EPS lors des entretiens

Nous avons vu que les manières utilisées par les formateurs pour intervenir dans les cours magistraux, les travaux dirigés, dans l'encadrement des pratiques sportives et pour gérer les relations entre savoirs théoriques et savoirs pratiques sont différentes et dépendent de leurs vécus professionnels ou sportifs. En effet, les savoirs disciplinaires de l'EPS étant essentiellement des savoirs pratiques, c'est à partir des APSA que les enseignants de la discipline organisent leurs interventions professionnelles, même si l'objet de la discipline concerne évidemment les conduites motrices (l'action motrice) des élèves.

Comment s'organise chez les formateurs cette gestion si particulière des enseignements des savoirs théoriques et des savoirs pratiques ? Certains d'entre eux précisent clairement qu'ils se situent dans la préparation exclusive du concours et que d'autres sont plus sur une formation professionnelle sur laquelle s'articulerait la préparation au concours. D'autres formateurs indiquent que l'enseignant d'EPS mobilisera, lors de ses expériences professionnelles, des connaissances personnelles tout en agissant en fonction du contexte d'intervention. Dès lors, il faut prendre en compte la dimension événementielle : quel sens donnera le futur Professeur aux événements ? Ceci est une dimension éminemment individuelle, personnelle et intrinsèque que les enseignants-formateurs ne peuvent appréhender. D'ailleurs, Ria *et coll.* (2005) vont dans ce sens.

Les démarches adoptées par les enseignants-formateurs pour les cours théoriques en master première et deuxième année CAPEPS sont donc associées à du bachotage visant la préparation du concours notamment à travers la méthodologie. Cela donne l'impression d'un « curriculum réel » rigide donnant lieu à des stratégies de contournement de la part des étudiants (donner l'impression d'être original et de prendre du recul tout en restant dans le moule). Les stratégies de préparation s'inscrivent effectivement dans cette perspective : les étudiants recherchent la meilleure façon de répondre aux attentes des enseignants-formateurs dans l'optique

évidente de répondre aux exigences du jury.

Entre les missions d'un animateur sportif (au sein des associations sportives de la ville par exemple) et celles d'un enseignant, la différence se situe au niveau du travail de ce dernier. L'enseignant va devoir mettre en lien des processus hétérogènes qui concernent à la fois une culture scolaire et une culture extrascolaire, une trajectoire professionnelle et une histoire institutionnelle. Ainsi, l'apprentissage expérientiel devient un processus inévitable qui accompagne la construction et l'efficacité du futur enseignant. Cependant, les étudiants en master CAPEPS n'ont que peu de vécu professionnel, mis à part quelques stages de courte durée. Pour les formateurs interviewés, il est très important que la formation initiale comporte des formes d'alternance, à condition que les moments de formation et les moments d'exercice en responsabilité ne fassent pas que se succéder ou se juxtaposer, mais qu'ils soient en mesure de se nourrir et de s'interroger réciproquement. De fait, « à travers les notions d'activité et d'expérience, l'utilisation de la notion de compétence s'inscrit ainsi comme une solution destinée à lutter contre ce qui ébranle le fonctionnement d'une société » (Ravon, 2000).

Nous pouvons d'ores et déjà dire que la préprofessionnalisation en master CAPEPS est d'abord déterminée par la préparation au concours de recrutement. Or, ces deux années de formation ne se superposent pas forcément dans la représentation de l'étudiant. Malgré le discours et le souhait de certains formateurs d'ancrer réellement l'année de master deuxième année à l'interface d'une préparation au concours et d'une véritable préprofessionnalisation, le projet du futur enseignant se dilue dans la stratégie du candidat au CAPEPS. Et ce n'est pas le moindre des paradoxes ! C'est pourquoi, d'après Tardif *et coll.* (1991), la formation ne peut plus être la transmission d'un ensemble de savoirs scientifiques hétéroclites, déclinés de manière déductive ou rationnelle, et ce d'autant plus que comme nous l'avons vu précédemment il n'existe pas d'objet scientifique partagé en STAPS sur lequel pourrait se fonder une formation du futur praticien, du futur professionnel des conduites motrices. Le bénéfice de l'étude des conduites motrices, en utilisant l'observation directe et la modélisation, permettrait au futur Professeur d'EPS d'intervenir dans des contextes différents. L'action motrice, dans le cadre des activités physiques, sportives et ludiques, doit cependant en être l'objet principal. De fait, la formation ne peut se réduire à des méthodes ou des techniques qu'il suffirait d'appliquer. Sachant que les enseignants sont formés pour quarante ans, la formation

doit générer des conduites et le désir d'autoformation tout au long de leur carrière. C'est un processus long qui doit articuler trois logiques :

- La formation psycho-sociale doit reconnaître l'enseignant comme sujet de sa formation, donner à la fois une part importante à la réflexion critique, la « pratique réfléchie » et à l'innovation, tout en s'attachant à répondre aux attentes de l'Institution scolaire. Liberté pédagogique ne veut pas dire profession libérale !
- La formation didactique doit tendre vers une connaissance de plus en plus formalisée des savoirs transmissibles à travers la praxéologie motrice sans omettre l'idée que les élèves re-construisent ces savoirs.
- La formation professionnelle doit s'appuyer sur une rationalisation de l'activité professionnelle qui permet la planification des situations, tout en prenant en compte la dimension d'interaction, d'adaptation, d'improvisation de l'activité enseignante. Pour suivre cette voie, les recherches relatives à « l'action située » peuvent être bénéfiques.

Ainsi, nous nous rendons compte que plus que toute autre, « cette formation en master CAPEPS met en évidence la difficulté d'une interaction pratique / théorie », avant l'échéance du concours (Perrenoud, 1994). En effet, jusqu'au CAPEPS, l'enchaînement qui prévaut est celui qui intercale un peu de pratique sous forme de stages (licence deuxième et troisième année et master première et deuxième année) entre de nombreux contenus scientifiques et techniques morcelés. Cette disproportion pratique / théorie imprègne les représentations des concepteurs des épreuves du concours de recrutement et celles de nombreux formateurs exerçant dans les UFR STAPS. Ceux qui interviennent dans la préparation au concours sont *a priori* plus concernés que les autres car, institutionnellement, l'Université prépare à des examens et non à des métiers.

Et comme le dit Eisenbeis (2003), il semble que « l'Université, à toute fin utile, enseigne tout ou n'enseigne que ce qu'elle est capable d'enseigner ; le risque étant que la formation devienne « un habit d'Arlequin » ne répondant qu'à une logique universitaire » alors que la formation des futurs enseignants d'EPS est au cœur de l'identité de cette discipline car elle crée notamment du lien professionnel.

Conceptualiser suppose d'abord une expérience vécue, puis la nécessité du réfléchissement des connaissances, du plan de l'action à celui de la représentation, par une mise en mots. Or, cette mise en mots ne va pas de soi. Elle constate que l'étudiant-enseignant est débutant aussi bien dans sa pratique (le faire), que dans sa réflexion sur sa pratique (le dire), étant données l'organisation de études et les priorités actuelles (Martinez, 2003). Aussi, faire vivre l'alternance comme deux moments d'un même processus nécessite de permettre que ces deux moments interagissent l'un sur l'autre, mais aussi que chacun (le *faire* et la *réflexion sur le faire*) puisse évoluer dans sa dynamique propre. Le deuxième temps de l'alternance, le premier étant le faire, est à la source de la construction des savoirs à partir de l'action et constitue une ouverture sur les savoirs théoriques comme nouveaux éclairages. Ce deuxième temps doit mener vers une pratique qui demande de l'expérience, une identification des obstacles, afin de devenir productive.

Quelques travaux se sont centrés sur la diffusion des savoirs vers des enseignants d'EPS. Nous nous référons à deux d'entre eux pour tenter de comprendre les voies de transformation des savoirs professionnels. Les recherches sur la diffusion de savoirs d'ingénierie didactique et la diffusion des concepts élémentaires de la didactique font partie de ceux-là. Le contrat didactique étudie les rapports ambigus entre attentes implicites et attentes explicites chez l'enseignant et chez l'élève. Ces illustrations témoignent de la nécessaire stabilité des cadres théoriques d'action chez les enseignants. Cependant, aucun des formateurs interrogés n'a parlé de cadre théorique stable. Ceci n'est pas surprenant puisque les STAPS sont en manque d'un objet qui permettrait justement de leur apporter cette identité, cette unité, cette spécificité et cette scientificité (Parlebas, 2010). Cet objet pourrait être à la base d'un projet fédérateur quant à la formation des futurs enseignants d'EPS « bons pour le service ».

## 6.2. Discussion concernant les effets Condorcet

Lors des comparaisons par paires, nous relevons que le tournoi collectif ne présente pas d'illogisme car il répond aux exigences d'une relation d'ordre total (Parlebas, 1972, 1971). De ce fait, il n'y a pas d'effet Condorcet à la majorité. Toutefois, en inversant seulement une voix (2 %) par exemple entre le « *sportif* » et « *l'animateur* », nous obtenons un effet Condorcet à la majorité. Dès lors, comme nous l'avons vu plus haut (chapitre 5.4.), la très faible cohérence groupale nous invite à être prudents quant à l'unité (de façade) que chaque formateur tente de faire valoir au sein de la formation du futur bon Professeur d'EPS. En effet, en analysant de plus près les résultats des comparaisons par paires, nous mettons en évidence que les choix des qualificatifs du bon Professeur d'EPS « prêt à l'emploi » ne sont pas si aisés, même si les caractéristiques « *didacticien* » et « *animateur* » que nous pouvons qualifier de propres à la discipline EPS, arrivent en tête des propositions. Et ce, juste devant l'orientation « *scientifique* » et préparatoire au concours (« *performant aux Écrits* »).

Cependant, cette non-présence d'effet Condorcet à la majorité relève-t-elle d'un ensemble de cohérences individuelles ou est-elle le résultat d'une majorité de cohérences individuelles ? Les éclairages du paragraphe « 5.4. » nous ont apporté un focal intéressant quant à la réalité de ce qui se cache derrière cette apparente cohérence des réponses des formateurs vis-à-vis d'un certain « discours officiel » à tenir lorsque nous abordons la question de la formation des futurs enseignants d'EPS.

Les résultats nous montrent que dix-sept formateurs (sur quarante et un) sont frappés, dans leurs réponses, d'effets Condorcet soit à la question n° 1 concernant ce que doit être « un bon enseignant d'EPS prêt à l'emploi » ou à la question n° 5 concernant ce qui les caractérisait le mieux lorsqu'ils étaient étudiants. Dès lors, nous pouvons dire que 41 % d'effets Condorcet individuels est important au regard de cette thématique de la formation qui doit conduire au métier de Professeur d'EPS. Nous nous rendons compte que derrière cette cohérence groupale de façade, il n'en est rien. Il n'existe pas d'homogénéité en ce qui concerne la définition de ce qu'est un Professeur d'EPS et *a fortiori* de ce que doit être sa formation au sein des STAPS. Cette pauvreté épistémologique vient du fait que la filière STAPS ne possède pas d'objet de recherche propre qui pourrait donner une cohérence au discours de l'ensemble des formateurs malgré les enjeux de lutte de pouvoir présents au sein des

STAPS entre les « académiciens » et les « professionnalisants » comme le soulignent Terral et Collinet (2005).

Aussi, le pourcentage des réponses intransitives est réellement élevé. Il traduit en outre le flou attaché à la caractérisation du Professeur d'EPS du point de vue des représentations notamment sociales. En effet, Jodelet (2003) reconnaît trois fonctions à une représentation sociale (comprendre et expliquer la réalité ; orienter les conduites ; constituer et orienter l'identité) et de fait, cela ne leur permet pas vraiment d'orienter leurs conduites en vue de former le « bon » Professeur d'EPS. Les formateurs n'ont pas de vision de ce qu'il doit être, d'autant plus que les contextes dans lequel il (le Professeur d'EPS) évolue sont différents. Néanmoins, l'unité de l'action de ce dernier est constituée par l'action motrice dans le cadre des pratiques ludomotrices du public auquel il s'adresse et, là encore, la praxéologie motrice permettrait d'orienter les conduites des formateurs pour assurer une orientation commune des modalités de formation, garante d'un projet commun au sein de la filière STAPS. Et cela, au service d'une formation des Professeurs d'EPS qui se doit d'être la plus cohérente possible pour affirmer sa pérennité au sein du paysage universitaire français. Ceci pourrait éviter que chaque formateur tente de former les étudiants à son image et, de plus, cela témoignerait d'une constitution solide et reconnue au sein des STAPS car la praxéologie motrice peut apporter une identité, une unité, une spécificité et une scientificité à cette section universitaire.

Toutefois, nous relevons que, pour dix des vingt et un effets Condorcet, le degré d'incohérence est faible. Ce qui rend l'assemblage des propos contradictoires, c'est la superposition de critères d'estimation différents. Pour notre propos, le futur « bon Professeur d'EPS » est lié à la subjectivité des enseignants-formateurs, de leurs vécus et de leurs représentations du métier et à la caractérisation du métier dans les programmes officiels. Il existe donc un télescopage des critères d'appréciation des caractéristiques du futur Professeur d'EPS. D'ailleurs, c'est vis-à-vis des qualificatifs « *didacticien* », « *animateur* » et « *scientifique* », que nous retrouvons un maximum d'effets Condorcet. Nous avons également relevé dans les réponses, à travers l'analyse du degré d'intransitivité des tournois illogiques, frappés d'effets Condorcet, que les choix sont majoritairement inversés d'un répondeur à l'autre (dix-huit fois sur vingt-huit). C'est dire combien les perceptions des enseignants-formateurs vis-à-vis des qualités que doit avoir un bon Professeur d'EPS sont contradictoires.

### 6.3. Discussion concernant l'analyse factorielle des correspondances (AFC)

Lors de l'analyse factorielle des correspondances et de l'analyse post-factorielle, il ressort qu'il existe une hétérogénéité de la formation au sein des STAPS dans le cadre de la formation au CAPEPS. Nous avons tenté de faire ressortir une typologie des formateurs qui intuitivement paraissait déjà existée. Des typologies d'enseignants d'EPS ont été proposées par Roux-Pérez (2011) ou Lorca (2000) mais à notre connaissance, aucune typologie concernant une typologie des formateurs préparant au métier de Professeur d'Éducation physique et sportive n'existe. Cependant, Roux-Pérez (2006), dont l'étude porte sur les représentations professionnelles des étudiants STAPS inscrits dans un processus de préprofessionnalisation durant leur année de licence, a proposé une typologie des étudiants en licence STAPS. Les trois profils qu'elle distingue sont : le pédagogue, le didacticien et l'animateur.

Concernant notre recherche, nous pouvons dire qu'il existe une catégorie dite de « *scientifiques* » qui, la plupart du temps, sont de jeunes formateurs qui ont continué leur parcours universitaire, en obtenant rapidement le concours de l'agrégation interne ou externe, et qui ont parfois poursuivi jusqu'à l'obtention d'un doctorat. Ces derniers, qui se caractérisent comme « scientifiques » et « analyseurs et réflexifs » pensent que le concours est en décalage avec le métier et que pour améliorer la formation, il est nécessaire de faire évoluer l'organisation du concours car les épreuves orales d'admission leur semblent trop formalisées et non-réalistes. Pour améliorer la qualité de la formation et assurer un meilleur suivi dans le cadre d'un retour réflexif sur la pratique dans les stages, ces formateurs suggèrent de former un nombre moins important d'étudiants afin de favoriser le retour sur les pratiques et donc la possibilité de mettre en relation les savoirs théoriques dispensés durant les cours et la pratique réelle de terrain.

Ensuite, nous avons mis en évidence la catégorie des formateurs « *didacticiens* ». Ce sont majoritairement des enseignants-formateurs de « terrain » qui ont un vécu important dans l'enseignement de l'EPS. Ils sont plus axés sur une formation pratique dans le cadre du CAPEPS, car pour eux, un « bon » Professeur d'EPS est d'abord un didacticien capable d'animer et de gérer son enseignement dans le cadre de ses missions. Ces derniers se caractérisaient déjà comme des

étudiants « animateurs », « didacticiens » mais pas encore comme « gestionnaires ». Ils se considèrent comme des « créatifs », c'est-à-dire qu'ils tentent des expérimentations, des innovations au cours de leurs interventions et se disent « passionnés » par la discipline. De plus, ils se caractérisent comme des « pédagogues ». Ces trois critères sont caractéristiques d'un enseignant-formateur issu « du terrain » et qui connaît véritablement le métier de Professeur d'EPS. Ces formateurs considèrent que le programme du concours n'est pas cohérent avec la réalité du métier car ses épreuves écrites d'admissibilité prennent une place trop importante dans le curriculum de formation. Certains formateurs de « terrain » ne considèrent pas que, pour être un bon Professeur d'EPS, il soit nécessaire d'être un bon sportif, d'autant qu'eux-mêmes ne s'apprécient pas comme très sportifs lorsqu'ils étaient étudiants alors que, pour d'autres, c'est très important car ils s'estiment au contraire comme étant des sportifs accomplis. De surcroît, ils refusent en majorité de reprendre en charge des classes du second degré car ils pensent être trop âgés, et n'ont pas le temps d'exercer dans le secondaire car ils sont retenus par leur travail au sein de l'Université. De plus, les compétences indispensables à l'intervention dans le cadre de l'EPS au collège et au lycée sont différentes de celles nécessaires pour œuvrer au sein de l'Université dans le cadre de la formation des futurs enseignants d'EPS. De surcroît, le caractère conflictuel et difficile des jeunes est une raison supplémentaire à leurs yeux, pour refuser de reprendre en main des classes du second degré.

Enfin, nous avons relevé une troisième catégorie que nous avons caractérisée comme « sportive ». Ces enseignants-formateurs se retrouvent également en partie chez les jeunes formateurs car, pour la plupart d'entre eux, ce sont encore des pratiquants assidus mais aussi chez cette génération de Professeurs née dans les années soixante à l'époque où le sport, essentiellement compétitif, était très valorisé. Ces formateurs, qui ont également une ancienneté importante en tant qu'enseignant dans le secondaire (entre dix et trente ans), possèdent un capital expérience assez important en tant qu'intervenant à l'Université et se considèrent avant tout comme des « techniciens et des sportifs ». En général, ils affirment que le programme du concours correspond à la réalité du métier.

Nous constatons donc que ces trois familles d'enseignants-formateurs interviennent au sein des STAPS dans le cadre de la formation en master CAPEPS. Ces formateurs organisent leurs interventions en fonction du cadre du concours afin

de permettre aux étudiants de le réussir, sans forcément penser que cela sera utile pour entrer efficacement dans le métier. Le pragmatisme dont font preuve ces enseignants-formateurs est à l'image de l'étudiant qui se « fond » dans le moule et qui évite de paraître pour atypique ou original lors des épreuves du concours. Ce principe de réalité revient souvent dans les entretiens que nous avons menés. En effet, même si les enseignants-formateurs jugent la formation imparfaite, du fait de la pression du concours qui est importante et qui est basée essentiellement sur des données théoriques disparates qu'il faut articuler entre elles, il n'en demeure pas moins vrai qu'eux-mêmes organisent la formation des futurs enseignants d'EPS en fonction de ce programme. Dans ce cadre restreint, chaque formateur apporte son originalité dans le sens où il tente de former à son image. Dès lors, en distinguant trois catégories de formateurs, relevé également lorsqu'ils étaient étudiants, il nous semble que cette caractéristique permanente des différentes identités qui perdurent entre en concordance avec « les recherches actuelles s'intéressant à l'action conjointe en situation d'intervention dans les APSA ». En effet, celles-ci « montrent que les institutions traversées (qu'elles soient liées à l'expérience sportive, à la formation initiale ou à l'exercice professionnel) et les assujettissements qui en résultent, influencent les façons de faire des intervenants » (Amade-Escot *et coll.*, 2009) et donc des formateurs qui interviennent dans la formation des futurs Professeurs d'EPS lors de l'année du concours car ces derniers agissent en fonction de leurs vécus mais également en fonction de ce qu'ils sont ou pensent être.

## Septième partie

# **CONCLUSION**

## 7. CONCLUSION

---

La majeure partie des pays industrialisés formule un diagnostic sur leur système scolaire et font peser un poids considérable sur la formation des enseignants (Robin, 2012). Même si les Professeurs doivent toujours, conformément à leur mission historique, transmettre les connaissances prescrites dans le cadre des curricula, il leur est également demandé de prendre en charge diverses missions (orientation des élèves, relayer les messages relevant des innombrables « éducation à », contribuer à réduire les inégalités, lutter contre la violence scolaire, créer et entretenir des partenariats...), le tout décliné en dix compétences au minimum dans la quasi-totalité desdits pays. Cette pression inévitable, due à l'évolution du monde auquel l'École prépare, s'accroît encore sous l'effet des différentes enquêtes internationales et des effets de classement et de concurrence induits. Partant de ce constat, le métier d'enseignant, et plus spécifiquement celui d'enseignant d'Éducation physique et sportive (EPS), peut-il s'apprendre ?

Si comme nous le croyons, la réponse est affirmative, nous devons nous interroger sur les modalités et les contenus de cet apprentissage. En France, la réforme de la « mastérisation » de la formation des enseignants, votée en 2008 (circulaire du mois d'octobre 2008) et appliquée dès la rentrée 2010 vise, en principe, à revaloriser le métier d'enseignant en imposant le rattachement des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) aux Universités. Elle tente de répondre aux questions relatives à la formation, en particulier quant à l'articulation entre pratique professionnelle et apports scientifiques, ou encore entre didactique et pédagogie. Cependant, la mise en place de cette dernière et la réalisation de maquettes de formation soulèvent aussi de nouveaux problèmes : quelles modalités d'alternance adopter entre formation en situation et formation en centre de formation ? Quelles sont les missions des enseignants en master dans une formation débouchant sur le CAPEPS ?

À partir de la théorie mathématique des élections de Condorcet, nous étudions la façon dont quarante et un enseignants en STAPS perçoivent ce qu'est un « bon enseignant » au sortir de la formation diplômante. Le surgissement de contradictions dans les comparaisons par paires est symptomatique de difficultés à se représenter leur propre fonction au sein de l'Université.

De plus, une enquête par questionnaire, encadrée d'entretiens semi-directifs et traitée avec une analyse factorielle des correspondances, confirme une hétérogénéité groupale. Celle-ci faisant émerger, grâce à l'AFC, une typologie de ces formateurs de formateurs en trois pôles antagonistes : les « scientifiques », les « sportifs » et les « didacticiens ». En superposant les graphiques obtenus pour les formateurs et ces derniers en tant qu'étudiants, nous montrons qu'il existe une continuité « d'identité » entre lesdits pôles qui se retrouvent également chez les étudiants, les enseignants-formateurs n'évoluant pas dans leurs représentations. Ceci témoigne du flou caractérisant l'objet scientifique des Unités de formation et de recherche en STAPS.

Nous développons en parallèle le point de vue de la praxéologie motrice qui propose des contenus de formation en Éducation physique, issus de recherches de terrain. Dépassant la simple juxtaposition entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, cet axe pourrait se présenter comme une perspective pour former des Professeurs d'EPS à niveau master et « bons pour le service », d'autant plus que « la formation des enseignants reste un sujet de débats et de réflexions à la fois du point de vue de la structure et des contenus qui doivent être abordés » (Robin, 2012).

## **Complexité des rapports théorie-pratique lors de l'année du concours des professeurs d'EPS**

### ***Le rôle des formateurs dans la formation en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives***

Des connaissances issues des travaux scientifiques sur les activités physiques et sportives (par la praxéologie motrice notamment, dont la finalité est de décrypter sur le plan logique le fonctionnement des situations motrices) sont nécessaires pour avoir des outils pédagogiques. Ceci permet tout autant d'enseigner (le comment) que de fournir des outils didactiques concernant les contenus à proposer (le quoi). La relation théorie-pratique se situe aussi à ce niveau. Nous avons caractérisé l'EPS comme étant la pédagogie des conduites motrices (Parlebas, 1981) et, de ce fait, les recherches doivent les éclairer si elles veulent servir la pratique. Nous ne pensons pas que le foisonnement des différents types de connaissances dans différents domaines (psychologie, sociologie, biomécanique...) soit indispensable pour mener à bien l'activité d'enseignement en EPS. Par exemple, le Professeur de français ou de

mathématiques peut bien ignorer la physiologie des cordes vocales mobilisées lors de la prise de parole ou une démonstration mathématique puisqu'il s'appuie sur une théorie (littéraire ou mathématique) en concordance avec son enseignement. Le Professeur d'EPS, en se référant à la physiologie ou la psychologie, ne fait que mettre en pratique une théorie qui n'a pas été faite pour l'EPS. Ceci interpelle les formateurs quand ils voient certains étudiants revenir de stage en ayant disqualifié sur le terrain ces théories, contributives et savantes certes, mais déconnectées du contexte quotidien de l'intervention. Par ailleurs, les savoirs qui s'enracinent dans les sciences humaines et biologiques, aussi bien assimilés soient-ils, ne suffisent pas. Ces théories ne sont qu'une petite partie de nos représentations et les actions rationnelles, qu'une petite partie de nos actes. Même si « tout compte » dans la formation à un métier complexe (Perrenoud, 1994), il n'est pas permis d'ignorer l'appropriation de contenus scientifiques relatifs aux activités physiques et sportives car c'est le cœur du métier. Les enseignants-formateurs intervenant dans la préparation du CAPEPS avec les étudiants en master première et deuxième année, tentent d'organiser leurs interventions pour mettre en relation des savoirs théoriques et des savoirs pratiques (professionnels) en lien direct avec la pratique enseignante. Néanmoins, le contenu scientifique de l'enseignement envisagé n'est pas abordé au sein de cette formation STAPS durant cette année charnière et décisive du concours (en master deuxième année). Ceci ajoute de la difficulté chez les formateurs pour proposer un cursus de formation cohérent.

Aussi, « les formateurs auraient tort de limiter leur analyse du métier d'enseignant à la mise en œuvre de savoirs savants et de méthodes rationnelles » (Perrenoud, 1994) d'autant plus qu'ils ont été proposés dans des domaines divers et variés ne traitant pas d'un contenu propre à l'EPS, basé sur les activités physiques et sportives.

Partant de ces réflexions, nous avons tenté de démontrer que du fait du hiatus existant entre la théorie et la pratique en STAPS, les formateurs au concours CAPEPS sont victimes de contradictions avec la définition de ce que doit être un bon Professeur d'EPS.

## Une typologie des formateurs en STAPS préparant au concours des futurs Professeurs d'Éducation Physique et Sportive :

### *Les « Scientifiques », les « Didacticiens » et les « Sportifs »*

Chacune des sous-hypothèses présentée ci-dessous révèle une catégorie d'enseignants. Nous avons les « *Désenchantés* » qui représentent notre première sous-hypothèse. Ce sont des enseignants-formateurs qui privilégieraient la pratique (savoirs pratiques) au mépris du concours car ils construisent leur formation sur leur expérience réelle d'enseignant d'EPS dans le secondaire, ils sont assimilés aux « *Sportifs* ». La deuxième regroupe les « *Approbateurs* » qui sont des enseignants-formateurs qui privilégieraient la Théorie (savoirs théoriques) car cela prépare au concours et ils veulent se montrer universitaires (volonté d'une reconnaissance légitime au sein de l'Université). Ils peuvent être caractérisés comme étant des « *Scientifiques* ». Ensuite, nous retrouvons les « *Optimistes* » (troisième sous-hypothèse). Ils sont convaincus de la mise en lien possible de la théorie et de la pratique durant leurs cours car ils pensent que cela peut impacter les pratiques et en retour nourrir la réflexion des étudiants. Nous pouvons les définir comme étant des « *Didacticiens* ». Enfin, nous avons les « *Indécis* ». Ils portent en conflit ce qu'ils étaient en tant qu'étudiants, le concours d'aujourd'hui, et leur positionnement actuel en tant que formateur. Ces derniers éprouvent aussi des difficultés à rendre intelligibles les connaissances scientifiques ou « *scientifisées* » qu'ils proposent.

L'étude réalisée dans le cadre de l'analyse factorielle des correspondances confirme une hétérogénéité groupale en faisant émerger une typologie de ces formateurs de formateurs en trois pôles opposés que sont les « *Scientifiques* », les « *Sportifs* » et les « *Didacticiens* » validant ainsi nos trois premières sous-hypothèses. Cependant, en superposant les graphiques obtenus par l'AFC pour les formateurs et ces derniers en tant qu'étudiants, nous montrons qu'il existe une continuité d'identité, ce qui infirme notre quatrième sous-hypothèse. À travers notre recherche, nous montrons, par l'AFC, que ces trois pôles se retrouvent également chez les formateurs en tant qu'étudiants. Les enseignants-formateurs n'évoluent pas

dans leurs représentations. Cela corrobore l'existence d'identités distinctes et permanentes chez les enseignants-formateurs intervenant dans la préparation au CAPEPS. En effet, lorsque nous les avons mis en relation, il ressort desdits graphiques une permanence entre les identités estudiantines et celles des formateurs actuellement, mais aussi l'existence de trois sous-groupes de formateurs opposés qui coexistent dans le cadre de la formation au CAPEPS.

Nous retrouvons les formateurs historiques que sont les « *scientifiques* » (dans notre classification ce sont les « Approbateurs »), des formateurs « *sportifs* » (les « Désenchantés ») et des formateurs « *didacticiens* » (les « Optimistes »). Avec le recul que nous permet l'Histoire, nous constatons que les difficultés auxquelles la formation des enseignants d'EPS a été confrontée du point de vue de sa reconnaissance universitaire, de la diversité des lieux de formation et du statut longtemps dévalorisé des enseignants, témoignent davantage d'une opposition reconfigurée entre les pôles scientifiques et techniques que d'une réelle mise en adéquation. Ces débats ont été profondément remaniés, depuis 1989, lors de la création des IUFM. Or, la séparation des lieux de formation a recontextualisé les données du problème sans pour autant supprimer les controverses. Les récents textes publiés par le MESR, au sujet de la maîtrise des métiers de l'enseignement et de la formation, représentent manifestement une nouvelle étape qui impose politiquement une mise en synergie des compétences disponibles dans les IUFM et dans les UFR. Simple collaboration ou fusion, il semble que cette dernière soit la plus opérationnelle et la plus souhaitable dans un domaine de formation qui reste très fortement marqué par des enjeux corporatistes générés par la séparation parfois réelle, mais aussi souvent fantasmée, des problématiques de laboratoire et des problématiques de terrain.

Cependant, le rapport Jolion (2011) pointe de nombreuses difficultés. Selon le rapporteur, la qualification professionnelle des futurs Professeurs, objectif affiché de la réforme, est le parent pauvre de la maîtrise. En cause notamment, le contenu et la place des concours de recrutement de l'Éducation Nationale (notamment le CAPEPS). Le stage accompli lors du master est de fait lié aux objectifs de la formation (le master et le métier), mais en rien au concours. D'autre part, l'organisation actuelle du concours désorganise l'année universitaire et empêche les étudiants de se consacrer pleinement à l'ensemble de leurs contraintes. Le rapporteur recommande de redéfinir la place du concours (admissibilité en fin de licence ou de

master première année), de rendre obligatoire l'accomplissement de plusieurs stages (stage d'observation, stage en responsabilité) en cours de cursus et d'axer les mémoires de recherche sur une réflexion autour de la pratique du métier de Professeur. Aussi, pour Baillat (2010), la réforme de la mastérisation constitue un « sacrifice ». Il parle d'abandon de la formation par l'État tout en rappelant que c'est lié aux décisions européennes qui imposent de recruter les fonctionnaires après leur formation. Pourtant, une formation est possible. Celle-ci repose sur les recherches, les innovations et par le défi ambitieux mais prometteur qui est de « reconceptualiser la formation » (Lenoir, 2010). C'est ce que nous proposons à travers le cadre de la praxéologie motrice.

En nous appuyant sur les réflexions de Parlebas concernant le statut de la recherche en STAPS, il n'est pas étonnant qu'un large consensus se réalise aujourd'hui pour chercher à doter l'Éducation physique d'un statut scientifique. Ceci n'est pas nouveau car, depuis le décret de février 1869 signé par Duruy, l'Éducation physique est une discipline scolaire d'enseignement obligatoire dans le secondaire, sous l'appellation de « gymnastique ». Peu appliquée, Ferry rappelle, par la Loi George en janvier 1880, que la gymnastique est obligatoire dans tous les établissements d'instruction publique de garçons. La même année, par la circulaire parue au mois de mai, l'obligation est étendue à tous les types d'enseignement, primaire et secondaire, pour les garçons et les filles. Ses théoriciens, comme nous l'avons vu, se sont toujours efforcés de lui donner des assises scientifiques. D'abord sous la coupe des médecins, la pédagogie du mouvement s'est ensuite référée à des conceptions biologiques, puis l'essor des sciences humaines lui a fait préférer des conceptions plus psychologiques. Maintenant, nous serions plutôt dans une orientation « située » (le comment enseigner), écologique et dynamique des apprentissages moteurs. Pour s'en convaincre, il suffit de regarder la composition des jurys des concours du CAPEPS et de l'agrégation d'EPS. Nombre d'entre eux font partie de cette tendance écologique et dynamique et participent à la rédaction des sujets des concours.

L'idée que l'on se fait des rapports entre éducation motrice et éducation intellectuelle a suivi cette évolution. Tout d'abord, pure activité de dépense physique, l'Éducation physique jouait un rôle de dérivatif et de contrepoids au travail intellectuel (par exemple pour lutter contre le surmenage). Ensuite, nous avons vu s'affirmer le rôle propédeutique de l'Éducation physique avec les modèles génétiques

du développement cognitif. Aujourd'hui, toujours dans un souci de garantir sa place et son statut au sein de l'école et de se doter d'une identité depuis toujours évolutive et dynamique au gré des contextes, l'Éducation physique et sportive s'orienterait vers le champ des pratiques d'entretien de soi, de gestion des différentes ressources, du maintien et de l'optimisation du capital santé (« Habitus-santé » (Mérand & Dhellemmes, 1988), de l'épanouissement personnel, de la prévention chez tous les élèves. À ce titre, depuis 1983, une politique de prévention s'inscrit dans le cadre de décisions gouvernementales interministérielles et implique le secteur scolaire (Leselbaum, 1992, 1990). Ceci entre en concordance avec les décisions politiques institutionnelles et de santé publique récentes comme la prise en charge de tous les élèves (handicaps, EPS des filles...) et de lutte contre l'obésité et les conduites addictives (stress, dépression, mal-être...). Cela entre aussi en résonance avec l'idéologie écologique en vogue actuellement (gestion des ressources, le bien-être, la protection de l'environnement, manger « bio », les énergies alternatives et renouvelables, la culture « bio »...).

Aussi, sans renoncer à tirer profit des sciences, il faut définir quelle peut être la nature de leur apport. La science s'attachant à des objets d'étude particuliers, quelle est la portée pédagogique des modèles théoriques de l'activité qu'elle propose ? Quels sont les rapports entre science de laboratoire et pratique pédagogique ? Une théorie scientifique peut-elle se transposer en théorie pédagogique ?

Évoquer un statut scientifique de l'Éducation physique conduit à formuler deux questions : quels rapports la théorie et la pratique peuvent-ils entretenir ? Et l'Éducation physique peut-elle prétendre à un statut scientifique autonome ?

Pour la première interrogation, les rapports devant être précisés, Parlebas (2001) propose les définitions suivantes :

- *La pratique de la théorie* : l'ensemble des connaissances qu'il faut extraire du champ scientifique pour se former une image de l'enfant, de la société, des rapports interindividuels.
- *La pratique éducative* : l'action pratique de l'éducateur sur le terrain ; elle lui confère une certaine expérience de l'action éducative, personnelle et donc difficilement transmissible.

- *La théorie de la pratique* : l'ensemble des connaissances objectives que l'éducateur peut extraire de sa propre pratique éducative. Cette théorisation permet le passage d'une connaissance vécue à une connaissance objective et rationnelle de l'acte pédagogique.

Or, trop souvent, la théorisation de la pratique est confondue avec la pratique de la théorie, voire dans un même discours :

- Soit, parce que la pratique éducative est purement et simplement déduite des connaissances tirées de la pratique de la théorie. La science joue alors un rôle prescriptif : la théorisation de la pratique ne peut alors se formuler que dans des termes similaires à ceux qui ont servi à la définir.

- Soit, parce que la théorisation de la pratique fait l'objet d'une modernisation quant à son vocabulaire et à ses concepts (sans que change la pratique éducative) à partir des connaissances acquises par consultation du champ scientifique.

Nous remarquons cependant que, s'il existe des liens évidents entre la pratique de la théorie et la théorisation de la pratique, l'harmonisation de ces deux discours n'équivaut nullement à élaborer une théorie ou une science de l'action motrice car elle peut tout aussi bien ignorer la pratique éducative. L'opposition *théorie-pratique* est alors semblable à celle du *dire* et du *faire*. Ceci d'autant plus qu'aucune théorie ne sera jamais assez élaborée pour rendre compte de la totalité des faits de terrain. Théorie et pratique ne renvoient nullement à la même logique. La première vise la cohérence et la compréhension, la seconde cherche à s'adapter tout en étant efficace.

La seconde interrogation concernant un éventuel statut scientifique autonome correspond aux revendications déjà soulevées par Parlebas (1993) et nécessite un examen attentif de la notion de science de l'action motrice.

Si nous nous en tenons aux deux interrogations précédentes, il est essentiel de constater que l'Éducation physique est le lieu où se manifestent les contradictions entre théorie et pratique car c'est avant tout une pratique d'intervention (Parlebas, 1981). En effet, dans toutes les conceptions actuelles, l'Éducation physique repose sur les bases scientifiques : la science permettrait une rénovation de la pratique

pédagogique ainsi qu'une théorisation plus cohérente de cette pratique. Certains pensent que seule la science serait capable de donner des lettres de noblesse et un statut universitaire à une discipline trop souvent déconsidérée.

Si pendant longtemps, les Professeurs d'éducation physique ont proclamé qu'ils étaient avant tout des techniciens et des hommes de terrain, il semble que, par réaction, ils veuillent aujourd'hui s'affirmer comme des « têtes pensantes ». Néanmoins, faute d'exercer leur réflexion sur leur pratique éducative, ou de se doter des outils scientifiques propres à l'étude de la motricité ou de l'acte éducatif, ils se condamnent à se faire les théoriciens de théories qui ne leur appartiennent pas. Finalement l'analyse des STAPS livrée par Terral et Collinet (2005) laisse transparaître un univers morcelé où des logiques différentes et concurrentielles rendent la cohérence de la filière problématique. Ce *morcellement tensionnel* pose des problèmes au niveau des enseignants dont les rapports entre eux sont parfois violents, au niveau des étudiants qui doivent faire le lien entre les différentes logiques proposées par les formateurs pour donner du sens à leurs projets mais aussi au niveau de la structuration de la formation en elle-même, dont nous pouvons craindre qu'elle propose seulement une juxtaposition fragilisante des savoirs. D'où la voie que nous proposons qui est celle de la praxéologie motrice qui permettrait d'aller au-delà d'une juxtaposition des pratiques discursives et dites « professionnalisantes » même si de nombreux obstacles sont à surmonter. Cela ne se produira que par une « lente germination » (Crozier & Friedberg, 1977).

De toute façon, tant que le recrutement prolongera la tendance universitaire à morceler les savoirs, à établir une hiérarchie entre eux et que le concours sera organisé chronologiquement autour des contenus théoriques et disciplinaires (à travers les épreuves écrites), puis des compétences pratiques, didactiques et pédagogiques (à travers les épreuves orales), la formation sera pensée et vécue de cette manière par le candidat. Et ce, même si les formateurs tentent de mettre au point des dispositifs de formation efficaces, collés à l'évolution repérable du professeur-stagiaire tout en identifiant les étapes et les obstacles rencontrés dans le processus de formation. En outre, la temporalité qui existe préalablement à toute formation est celle du concours et cette dernière est celle du candidat. Ce dernier s'organise exclusivement par rapport au concours, bien que ce rapport ne soit pas forcément celui des formateurs qui, eux, souhaitent organiser une formation master en première et deuxième année plus en rapport avec la réalité professionnelle ou plus

exactement préprofessionnelle.

Désormais, nous pouvons dire que le verrou institutionnel du recrutement, de ses critères, de son organisation, qui substitue une logique linéaire, théorique, hiérarchisée, temporelle à la logique réelle, complexe, individuelle, contingente de la professionnalisation, détourne paradoxalement le formé d'une mise en situation d'alternance qui est pourtant une condition de la compétence professionnelle.

Mais, au-delà d'une histoire institutionnelle scandée par des textes officiels (qui oscillent toujours entre une volonté politique de donner une orientation incontestable à la discipline et la nécessaire souplesse qu'ils doivent contenir afin de ne pas heurter les habitudes professionnelles (Léziart, 2008)), l'activité professionnelle développée par l'enseignant, elle, se trouve au contact d'une autre histoire : celle d'un individu qui s'est forgé une identité professionnelle. Celle-ci est un lieu de cristallisation de contradictions sociales et existentielles qui se rencontrent à un point d'intersection où se positionnent deux irréductibles : l'irréductible psychologique qui fonde une volonté de s'affirmer et d'exister et l'irréductible social qui fonde une existence individuelle au sein d'une histoire professionnelle collective.

De fait, la notion d'identité professionnelle se différencie de celle de compétence tout en étant proche de celle-ci. Alors qu'une compétence s'enrichit d'une accumulation d'expériences, de connaissances et de savoir-faire, l'identité professionnelle se forge dans la capacité à remettre en cause et à faire évoluer un capital de compétences. « Entre métier et profession, le métier de l'enseignant est un construit social qui ne peut s'appréhender que dans une démarche complexe, critique et risquée » (Clot, 1997).

Ainsi, ayant progressivement hissée ses formations au niveau de l'enseignement supérieur, l'Éducation physique et sportive s'y trouve en quête d'une identité universitaire. Quant à la formation universitaire des Professeurs d'EPS, qui se fait aujourd'hui sous le label « Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives », ou « Faculté des Sciences du Sport », elle révèle bien la difficulté que le monde des STAPS éprouve à se définir dans le champ scientifique. La multiplicité des références est telle qu'il semble difficile de trouver, dans le labyrinthe des éclairages scientifiques et des techniques proposées, l'amorce d'un fil directeur et la condition d'une relation féconde. C'est pourtant ce fil directeur qu'il faut tenter de mettre en évidence, au point de départ d'une entreprise qui se donne pour but l'approche scientifique de quelques problèmes centraux de l'éducation motrice. En

effet, moins une pratique est scientifiquement fondée, et plus elle se trouve non seulement traversée et encore moins informée des normes qu'elle transmet. Inversement, une pratique scientifiquement fondée est à même de faire le partage entre ce qui est de l'ordre de la construction, du modèle réfutable, et ce qui est de l'ordre des choix, des systèmes de valeur.

Même si l'Éducation Physique et Sportive, comme toute discipline éducative, tient une partie non négligeable de ses caractéristiques de l'Institution qui l'accueille (Arnaud, 1989), et des normes qu'elle transmet (et l'on pourrait en dire autant de la formation sportive), il apparaît impossible de se contenter, pour la caractériser, de ces déterminations qui fluctuent au fil de l'Histoire. Puisqu'il s'agit non seulement de former, mais aussi d'enseigner, l'Éducation physique, à travers ses acteurs, doit pouvoir se caractériser par rapport à un objet qui lui soit propre, et dont la connaissance scientifiquement construite garantira l'efficacité de l'enseignant d'EPS dans son enseignement, au service d'une Institution, de normes et de finalités.

Huitième partie

**BIBLIOGRAPHIE**

## 8. BIBLIOGRAPHIE

---

### A

Adé, D., Sève, C., Serres, G., & Ria, L. (2005). *Les objets : ressort du développement professionnel*. In Communication orale au congrès international AFRAPS-ARIS-EDPM, Louvain-La-Neuve (Belgique).

Altet, M. (2010). « Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage ». *Recherches en éducation*, n° 8, p. 1-13.

Altet, M. (2009). « Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM : avancées et questions vives ». In Clanet, J. [dir.], *Recherche et formation des enseignants : Quelles articulations ?*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 19-32.

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.

Amade-Escot, C., & Loquet, M. (2010). « L'approche didactique en EPS et en APSA : analyse de l'action conjointe en contextes d'intervention ». In Musard, M., Loquet, M., & Carlier, G. [dir.], *Sciences de l'intervention en EPS et en sport. Résultats de recherche et fondements théoriques*. Paris : Éd. EP.S & ARIS, p. 223-244.

Amade-Escot, C. (2010). « Le CAPEPS 2011, une réponse à des enjeux nouveaux ». *EP.S*, n° 343, p. 16.

Amade-Escot, C., Amans-Passaga, C., & Montaud, D. (2009). « Les savoirs mobilisés dans l'action didactique par les intervenants en activités physiques et sportives : un entrelacs de processus épistémiques et institutionnels ». In Terral, P., & Darréon, J.-L. [coord.], *Les savoirs de l'intervention en sport : entre sciences et pratiques ?*. *Sciences de la Société*, n° 77, p. 43-62.

Amade-Escot, C. [dir.] (2007). *Le didactique*. Paris : Éd. EP.S.

Amade-Escot, C. [dir.] (2003). *Didactique de l'éducation physique : état des recherches*. Paris : Éd. EP.S.

Amade-Escot, C., & Léziart, Y. (1996). « Contribution à l'étude de la diffusion de propositions d'ingénierie didactique auprès de praticiens. Analyse de cas d'enseignants d'éducation physique et sportive volontaires. ». *Recherche INRP*, n° 30506, Unité EPS du département Didactique des disciplines, Paris.

Amade-Escot, C., & Marsenach, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive : questions théoriques et méthodologiques*. Grenoble : Éd. La Pensée Sauvage.

Amoros, F. (1830). *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*. Paris : Roret [rééd. 1838, 1848].

André, J. (1988). « Trois décades : trois images du « prof de gym ». *Cahiers pédagogiques*, n° 262, p. 9-21.

Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir*. Paris : Interéditions.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Theory in practice : Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.

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

## B

Baba-Moussa, A. R., & Garnarczyck, C. (2005). « Les stratégies de préparation des étudiants inscrits au professorat d'EPS : entre savoirs théoriques et pratiques d'APSA ». In *Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences*, Actes du V<sup>e</sup> Colloque International Recherche(s) et Formation, IUFM de Nantes.

Baillat, G. (2010). « Dans les tourbillons de la mastérisation, comment trouver un cap ? » et « Les enjeux d'une réforme ». In Grau, S., & Étienne, R. [coord.], *Quelle formation pour les enseignants ?*. *Cahiers Pédagogiques*, Hors-série n° 17, p. 13-14 et p. 29-30.

Baillat, G. (2009). « L'évolution des formations universitaires professionnalisantes : quels modèles ? Quels acteurs ? ». In Conférence des directeurs d'IUFM (CDIUFM). *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques*, Paris, 2, 3 et 4 mai 2007. Villeneuve d'Ascq : IUFM Nord Pas-de-Calais, p. 145-153.

Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports.

Barbier, J.-M. [dir.] (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.

Barrère, A., & Legrand, G. (2009). « La formation professionnelle universitaire des enseignants ». In *La formation des enseignants : des IUFM aux Masters*. *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation*, n° 60, p. 5-12.

Barrué, J-P (2010). « Le CAPEPS 2011, une réponse à des enjeux nouveaux ». *EP.S*, n° 343, p. 12-17.

Beauvois, J.-L. (1994). *Traité de la servitude libérale : analyse de la soumission*. Paris : Dunod.

Bernard, C. (1865). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris [rééd. Flammarion, 2010].

Bernardeau-Moreau, D., & Collinet, C. (2009). *Les éducateurs sportifs en France depuis 1945 : questions sur la professionnalisation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Berthier, N. (2006). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Armand Colin.

Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Armand Colin [rééd. 1995, 2007].

Boissinot, A. (2010). « La formation des maîtres : débats et perspectives ». *Former des enseignants*. Sèvres : Revue Internationale d'Éducation (Centre International d'Études Pédagogiques : CIEP), n° 55.

Bordes, P., Collard, L., & Dugas, É. (2007). *Vers une science des activités physiques et sportives : la science de l'action motrice*. Paris : Vuibert.

Boudon, R., & Bourricaud, F. (2011). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Boudon, R. [dir.] (1992). *Traité de sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Boudon, R. (1979). *La Logique du social : introduction à l'analyse sociologique*. Paris : Hachette.

Bourdieu, P. (1985). « Effet de champs et effet de corps ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 59, p. 73.

Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris : Éd. de Minuit.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éd. de Minuit.

Bourdieu, P. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.

Bourdoncle, R. (2009). « L'universitarisation : Structures, programmes et acteurs ». In *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ?*. Bruxelles : De Boeck, p. 19-28.

Bourdoncle, R. (1994). « Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie sociologique ». In *L'Université et les savoirs professionnels. Spirales*, n° 13, p. 77-96.

Bourdoncle, R. (1993). « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe ». *Revue française de pédagogie*, n° 105, p. 83-117.

Borzeix, A., Bouvier, A., & Pharo, P. [dir.] (1998). *Sociologie et connaissance : nouvelles approches cognitives : journées annuelles de la Société française de sociologie, Paris Sorbonne, 5 et 6 octobre 1995*. Paris : CNRS.

Bray, M. (2007). « Principes de la planification de l'éducation ». In Schwille, J., Dembélé, M., & Schubert, J., *Former les enseignants : politiques et pratiques*. Paris : Unesco (Institut international de planification de l'éducation).

Briot, M. (1999). « Les stratégies des enseignants d'EPS dans le choix de leurs contenus d'enseignement ». *Revue française de pédagogie*, n° 129, p. 73-85.

Bromberger, C. (1995). « De quoi parlent les sports ? ». In *Des sports. Terrain*, n° 25, p. 5-12.

Bromme, R. (1982). « How to analyse routines in teachers thinking processes during lesson planning ». *Paper presented at the annual meeting of AREA*, New York.

Bruner, J. (2000). *Cultures et modes de pensée : L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz.

Bureau International du Travail (1987). « Glossaire de la formation professionnelle : termes d'usage courant ». Genève : Bureau international du travail (BIT), p. 29.

---

C

---

Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : Presses Universitaires de France [rééd. PUF, 2005].

Carlier, G. (2006). « Édito ». *STAPS*, n° 72, p. 5-7.

Charles, F., & Clément, J.-P. (1997). *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.

Chervel, A. (1988). « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche ». *Histoire de l'éducation*, n° 38, p. 59-119.

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

Cibois, P. (1984). *L'analyse des données en sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Cicourel, A. (1994). « La connaissance distribuée dans le diagnostic médical ». *Sociologie du travail*, XXXVI, n° 4, p. 427-449.

Cifali, M. (1991). *Modèle clinique de formation professionnelle, apports des sciences humaines, théorisation d'une pratique*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

- Clanet, J. [dir.] (2009). *Recherche/formation des enseignants : quelles articulations ?*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1979). « Three studies of teacher planning ». *Research Series*, n° 55, East Lansing, Michigan State University.
- Clément, J.-P. (1993). « L'enjeu identitaire ». In Clément, J.-P., & Herr, M., *L'identité de l'éducation physique scolaire au XXe siècle. Entre l'école et le sport*. Clermont-Ferrand : AFRAPS, p. 13-28.
- Clot, Y. (1997). « Le projet au risque de l'activité : deux exemples ». *Pratiques psychologiques*, n° 1.
- Coakley, J. (2001). *Sport in society : issues and controversies*. Mc Graw-Hill International Editions, p. 20.
- Collard, L. (1998). *Sports, Enjeux et Accidents*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Collinet, C. (2006). « Une analyse sociologique des savoirs scientifiques comme ressources possibles de l'action d'enseignants d'EPS et d'entraîneurs ». *STAPS*, n° 71, p. 115-133.
- Collinet, C. (2003). *La recherche en STAPS : les tensions essentielles*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Collinet, C. (2001). *Éducation physique et sciences : épistémologie, histoire, sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Collinet, C. (2000). *Les grands courants d'éducation physique en France*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Condorcet, A. (de) (1974). *Mathématiques et société (recueils d'écrits de 1765 à 1790)*. Paris : Éd. Hermann.

Conein, B., & Jacopin, E. (1993). « Les objets dans l'espace ; la planification dans l'action ». In Conein, B., Dodier, N., & Thevenot, L., *Les objets dans l'action*, série « Raisons pratiques », n° 4, Paris : Éd. de l'EHESS.

Cousty, R. (1998). *EPS et APS à l'école élémentaire : des pratiques aux projets de formation des maîtres*. Toulouse : CRDP.

Couturier, Y. (2000). « L'inflation réflexive dans le courant praxéologique : indice de la reconstruction de l'idéologie professionnaliste ». *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 13, n° 1, p. 137-152.

Crahay, M. (1986). *L'art et la science de l'enseignement : hommage à Gilbert De Landsheere*. Bruxelles : Labor.

Creemers, B. P. M., & Westerhof, K. (1982). « Routinization of Instructive and management behavior of teachers », Haren, The Netherlands Educational Institute in the North.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.

---

**D**

---

Defrance, J. (2006). *Sociologie du sport*. Paris : La Découverte.

Delignières, D. (2010). « Enjeux de la mastérisation ». *EP.S*, n° 343, p. 25.

Delignières, D., & Garsault, C. (1993). « Objectifs et contenus de l'EPS : transversalité, utilité sociale et compétence ». *EP.S*, n° 242, p. 9-13.

Demeny, G. (1902). *Les bases scientifiques de l'éducation physique*. Paris : Alcan.

Descartes, R. (1637). *Discours de la méthode (VI<sup>e</sup> partie)*. Paris [rééd. Nathan, 2009].

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : Éd. Sociale Française.

Donnay, J., & Bru, M. (2002). *Recherches, pratiques et savoir en éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Donnay, J., & Charlier, E. (1990). *Comprendre des situations de formation. Formation de formateurs à l'analyse*. Bruxelles : De Boeck.

Duffy, G. G., & Roehler, L. R. (1989). « Why strategy instruction is so difficult and what we need to do about it ». In Mc Cormick, C. B., Miller, G., & Pressley, M. [dir.], *Cognitive strategy research : From basic research to educational applications*. New York : Springer-Verlag, p. 133-154.

Dugal, J.-P., & Léziart, Y. (2004). « La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 149, p. 37-47.

Dugas, É. (2007). « Du sport aux activités physiques de loisir : des formes culturelles et sociales bigarrées ». *SociologieS : Théories et recherches*. Disponible sur internet : < <http://sociologies.revues.org/index284.html> > (consulté le 26 juin 2012).

Dugas, É. (2004). « Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles ». *Revue française de pédagogie*, n° 149, p. 5-17.

Durand, M. (2000). *L'enfant et le sport*. Paris : Presses Universitaires de France [rééd. PUF, 2006].

Durand, M., Arzel, G., & Saury, J. (1998). « Recherche et intervention en sport et en éducation physique : réflexion sur les conditions d'un domaine cognitif consensuel ». In Klein, G. [dir.], *Quelles sciences pour le sport ?*. Toulouse : AFRAPS et LARAPS, p. 149-164.

During, B. (2011). « La praxéologie motrice et les études en sciences et techniques des activités physiques et sportives, au regard des réformes et des transformations des universités ». *Éthologie et Praxéologie*, n° 15, p. 69-74.

During, B., Brousse-Richard, M.-H., & Collard, L. (2001). *Éducation physique, sciences et culture : bibliographie commentée de l'éducation physique et sportive ; préparation aux concours ; formation continue*. Amiens : Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie d'Amiens.

During, B. (1989). « L'approche scientifique des activités physiques ». In During, B. [coord.], *Énergie et conduites motrices*. Paris : INSEP, p. 13-25.

During, B. (1981). *La crise des pédagogies corporelles*. Paris : Éd. du Scarabée.

Durkheim, E. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Quadrige [rééd. Presses Universitaires de France, 1937].

---

*E*

Eisenbeis, J. (2003). « Formation au métier, formation au concours, ou la formation face au concours de recrutement ? ». In *La formation au métier d'enseignant*, Actes du Colloque de l'IUFM de Nice, Dossier n° 27. Paris : Éd. EP.S.

Étienne, R., Altet, M., Paquay, L. [dir.], Lessard, C., & Perrenoud, P. (2009). *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?*. Bruxelles : De Boeck.

Étienne, R. (2008). « « Professionnalisation », « formation à et par la recherche » ». In *Formation à la recherche, formation par la recherche. Recherche et Formation pour les professions de l'éducation*, n° 59, p. 121- 132.

## F

Fabre, M. (1997). « Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation problème ». *Revue française de pédagogie*, n° 120, p. 49-58.

Fenstermacher, G. (1988). « The Place of Science and Epistemology in D. Schön's Conception of Reflective Practice ? ». *Reflection in Teacher Education*. New-York : Teachers College Press.

Flament, C. (1958). « Analyse pluridimensionnelle des structures hiérarchiques intransitives ». *Bulletin du CERP*, n<sup>os</sup> 2 et 3, p. 171-179.

Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.

Fraisse, E. (2010). « Regards sur la formation des maîtres en France ». In Boissinot, A. [coord.], *Former des enseignants*. Sèvres : Revue Internationale d'Éducation (CIEP), n° 55.

## G

Gal-Petitfaux, N., & Ria, L. (2002). *La formation par l'action des enseignants débutants en Éducation physique*. In Communication orale intégrée au symposium *La formation des enseignants novices : Apprentissage des enseignants dans l'action*. II<sup>e</sup> Colloque international de l'ARIS. Rennes.

Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (2001). « L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive ». *STAPS*, n° 55, p. 79-100.

Gauthier, C. (2011). « Qu'est-ce qu'un bon prof? ». In Fournier, M. [dir.], *Connaissances et débats en Éducation et Formation*. France : Éd. Sciences Humaines, p. 228-234.

Gauthier, C., Desbiens, J.-F., & Martineau, S. (1999). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Laval : Presses de l'Université Laval [rééd. 2003].

Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S., & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

George, C. (1983). *Apprendre par l'action*. Paris : Presses Universitaires de France.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1985). *Les enquêtes sociologiques : théories et pratiques*. Paris : A. Colin.

Gillet, P. (1991). *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris : Presses Universitaires de France.

Gillet, P. (1987). *Pour une pédagogie ou l'Enseignant-praticien*. Paris : Presses Universitaires de France.

Giraud, C., & Smoreda, Z. (1992). « Rationalité de l'acteur : les enseignements d'un changement organisationnel. L'attitude de fonctionnaires à l'égard de leur statut ». *Sociétés contemporaines*, n° 10, p. 135-151.

Gleyse, J. (1995). *Archéologie de l'EP au XX<sup>e</sup> siècle en France*. Paris : Presses Universitaires de France.

Goirand, P., & Metzler, J. [dir.] (1996). *Techniques sportives et culture scolaire : une histoire culturelle du sport*. Paris : Éd. EP.S.

Gougeon, Y. (1994). *Les ambiguïtés d'une discipline scolaire et d'un corps professionnel*. Thèse de doctorat en sociologie. Université de Lille.

Grosperrin, J. (2010). « La mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège ». *Rapport d'information n° 2446*. Paris : Assemblée Nationale.

---

**H**

---

Habermas, J. (1987). « Théories relatives à la vérité ». *Logique des sciences sociales*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 275-328.

Hébrard, A. (2003). « La place des données scientifiques dans la formation ». In *La formation au métier d'enseignant*, Actes du Colloque de l'IUFM de Nice, Dossier n° 27. Paris : Éd. EPS.

Hébrard, A. (1999). « À toutes fins utiles ». In René, B.-X. [dir], *À quoi sert l'Éducation Physique et Sportive ?*. Poitiers : CRUISE, p. 47-53.

Hébrard, A. (1986). *L'Éducation Physique et Sportive : réflexions et perspectives*. Paris : Éd. EPS. et Éd. STAPS.

Hébrard, A. (1982). « La formation des enseignants d'EPS : trajectoires et intégrations actuelles ». *Les Amis de Sèvres*, n° 1, p. 37.

Hensler, H. [dir.] (1993), *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?*. Sherbrooke : Éd. CRP.

Héroult, D., & Vanderschelden, M. (2001). « Les sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) ». *Note d'information du Ministère de l'Éducation Nationale*, n° 39.

Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.

I

Irlinger, P., Louveau, C., & Métoudi, M. (1987). *Les pratiques sportives des français*. Paris : INSEP.

Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Éd. Universitaires.

J

Jeanneret, Y. (1994). *Écrire la science : formes et enjeux de la vulgarisation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Jobert, G. (2001). « Travailler, est-ce penser ? De l'action intelligente à l'intelligence de l'action ». In Hubault, F. [dir.], *Comprendre que travailler c'est penser, un enjeu industriel de l'intervention ergonomique*. Toulouse : Éd. Octarès.

Jodelet, D. [dir.] (2003). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (1993). « Les représentations sociales, regard sur la connaissance ordinaire ». *Sciences Humaines*, n° 27.

Jolion, J.-M. (2011). *Mastérisation de la formation initiale des enseignants : enjeux et bilan*. Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Jourdan, I. (2007). *Rapport au savoir des enseignants débutants en EPS : deux études de cas*. In Communication orale intégrée au symposium *Rapports au(x) savoir(s) : du concept aux usages*. Congrès international de l'AREF. Strasbourg.

## K

Kant, E. (1788). *Critique de la raison pratique*. Paris [rééd. Flammarion, 2003].

Kaspi, A. (1993). *Rapport sur les instituts universitaires de formation des maîtres adressé à M. le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et à M. le Ministre de l'Éducation Nationale*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

Klein, G. [dir.] (1998). *Quelles sciences pour le sport ? : éléments de la construction d'une discipline à l'Université*. Toulouse : AFRAPS, LARAPS.

Klein, G., & San-José, A. (1998). « Le poids de contextes sociaux sur les représentations du curriculum : les particularités de l'éducation physique à l'école primaire ». *STAPS*, n° 45, p. 19-35.

Korthagen, F. (1993). « The role of reflection in Teachers' professional development ». In Kremer-Hayon, L., Vonk, H.C., & Fessler, R. [dir.], *Teacher Professional Development. A Multiple Perspective Approach*. Amsterdam : Swets & Zeitlinger, p. 133-146.

Kuhn, T. S. (1962). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion [rééd. 1972, 1983, 2008].

Kukla, A. (1972). « Foundations of an attributional theory of performance ». *Psychological Review*, n° 79, p. 454-470.

## L

La Borderie, R. (2005). *Lexique de l'éducation*. Paris : Nathan.

Lafont, L., & Bouthier, D. (2004). « Plaisir d'enseigner, désir d'apprendre : techniques corporelles et techniques d'intervention, enjeux et usages en didactique de l'EPS ». In Carlier, G. [dir.], *Si on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*. Montpellier : AFRAPS, p. 85-98.

Landsheere, V., & G. (de) (1992). *L'éducation et la formation : science et pratique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Landsheere, V. (de) (1987). *La problématique de la compétence minimale*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Liège : Université de l'État.

Latour, B. (1989). *La Science en action*. Paris : La découverte.

Lazarowitz, R., & Tamir, P. (1994). « Research on using Laboratory instruction in Science ». In *Handbook of research on science teaching and learning*. New York : Mac Millan Publishing Company, p. 94-128.

Lenoir, Y. (2010). « Au Québec, pour une reconceptualisation d'un modèle de formation initiale ». In Grau, S., & Étienne, R. [coord.], *Quelle formation pour les enseignants ?*. Cahiers Pédagogiques, Hors-série n° 17, p. 46-49.

Le Ny, J.-F. (1990). « Apprentissage ». *Encyclopaedia Universalis*. Paris.

Leselbaum, N. (1992, 1990). *La prévention et l'école*. Paris : INRP (Tome I, 1990 ; Tome II, 1992).

Lessard, C. (2000). « Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation ». In *Formes et dispositifs de la professionnalisation. Recherche et Formation pour les professions de l'éducation*, n° 35, p. 91-115.

Léziart, Y. (2006). « Approche des savoirs professionnels en activités physiques et sportives ». In Carlier, G., Bouthier, D., & Bui-Xuân, G. [coord.], *Interventions en éducation physique et en sport. Recherches actuelles*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

Léziart, Y. (2003). « Transposition didactique et savoirs de référence : illustration dans l'enseignement d'une pratique particulière de saut, le Fosbury-flop ». *Science et Motricité*, n° 50, p. 81-101.

Léziart, Y. (2000). « La formation des étudiants en éducation physique et sportive : entre scientificité et professionnalité ; analyse des tendances au cours des vingt dernières années ». In *Éducation physique et Sportive : Quelle activité professionnelle pour la réussite de tous ?*, Actes du Colloque de Orsay. Paris : SNEP.

Léziart, Y. (1997). « Savoir savant et transposition didactique et éducation physique et sportive ». *STAPS*, n° 42, p. 59-72.

Léziart, Y. (1996). « Les rapports théorie-pratique dans les conceptions de l'éducation physique : permanence ou changement ? Étude de trois périodes significatives ». *Revue française de pédagogie*, n° 116, p. 51-64.

Lipovetsky, G. (1981). *L'ère du vide : essais sur l'individualisme contemporain*. Paris : Gallimard.

Lochmann, B. (2007). *Les agrégés stagiaires à l'IUFM : Résultats et analyse de l'enquête effectuée auprès de nos sociétaires, agrégés stagiaires en 2006-2007*. Paris : Société des agrégés de l'Université.

Lorca, P. (2000). « La constitution de l'Éducation physique et sportive comme discipline scolaire entre 1981 et 1998 : le rôle des « tribus » ». In Robert, A. D. [coord.], *Les contenus d'enseignement en question. Histoire et actualité*. Rennes : CRDP de Bretagne, p. 147-150.

Loudcher, J.-F. (2011). « Identité de l'EPS et identité nationale : une réflexion historico-épistémologique autour de la notion de culture corporelle comme enjeu de mondialisation ». In Loudcher, J.-F. [dir.], *Éducation physique et sport dans le monde contemporain*. Clermont-Ferrand : AFRAPS, p. 41.

## M

- Machard, L. (2003). *Sport, adolescence et famille : constat*. Paris : Ministère de la famille.
- Malet, R. (2009). « Former, réformer, transformer la main-d'œuvre enseignante ? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines ». *Éducation et Sociétés*, vol. I, n° 23, p. 91-122.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes : travail et pédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Malglaive, G., & Weber, A. (1982). « Théorie et pratique : approche critique de l'alternance en pédagogie ». *Revue française de pédagogie*, n° 61, p. 17-27.
- Maroy, C. (2006). « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 111-142.
- Marsenach, J., & Amade-Escot, C. (2001). « Les recherches en didactique de l'EPS : rapport aux sciences et scientificité ». In Collinet, C. [dir.], *Éducation physique et sciences. Épistémologie, histoire, sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 113-132.
- Marsenach, J. (1991). *L'Éducation Physique et Sportive : quel enseignement ?*. Paris : INRP.
- Martinez, C. (2003). « Former l'enseignant réflexif ». In *La formation au métier d'enseignant*, Actes du Colloque de l'IUFM de Nice, Dossier n° 27. Paris : Éd. EPS.
- Martinez-Cotin, C. (1993). *Microgénése de la compétence pédagogique chez les étudiants en STAPS*. Thèse de doctorat en STAPS. Université de Montpellier I.

Méard, J.-A., & Joseph, G. (2003). « Le problème du sens chez l'élève, l'enseignant et l'enseignant-stagiaire : hypothèses à propos d'un isomorphisme ». In *La formation au métier d'enseignant*, Actes du Colloque de l'IUFM de Nice, Dossier n° 27. Paris : Éd. EPS.

Meirieu, P. (1997). « Quelles finalités pour l'éducation et la formation ? ». *Sciences Humaines*, n° 76, p. 30-34.

Mérand, R. (1999). « Rôle et fonction de l'EPS comme discipline d'enseignement ». In Couturier, G. [coord.], *1945-1995 L'EPS face au sport : quinze acteurs témoignent*. Paris : EPS et Société.

Mérand, R., & Dhellemmes, R. (1988). *Éducation à la santé, endurance aérobie, contribution de l'EPS*. Paris : INRP.

Merton, R. K. (1951). *Social Theory and social structure*. Columbia.

Metzler, M. W. (1990). *Instructional Supervision for Physical Education*. Champaign, Illinois : Human Kinetics Books.

Mialaret, G. (1966). *Éducation et monde moderne*. Paris : Presses Universitaires de France.

Michon, B. (1995). « Esquisse d'une histoire sociale de la formation des enseignants en EPS ». In Arnaud, P. [dir.], Clément, J.-P., & Herr, M., *Éducation Physique et Sport en France de 1920 à 1980*. Clermont-Ferrand : AFRAPS, p. 199-211.

Michon, B. (1989). « Savoirs et modes de domination en « STAPS-EPS » ». In Bruant, G. [dir.], *Savoirs et sens pratique dans les activités physiques et sportives*. Clermont-Ferrand : AFRAPS, p. 79-88.

Michon, B. (1983). « Éléments pour une histoire sociale des enseignants en éducation physique et sportive ». *STAPS*, n° 8, p. 12-28 (a) et p. 15 (b).

Montmollin, M. (de) (1984). *L'intelligence de la tâche : éléments d'ergonomie cognitive*. Berne : Peter Lang [rééd. 1986].

Moreaux, A., Carlier, G., & Renard, J.-P. (1999). « Acquisition de comportements efficaces d'enseignement Effets d'un processus de supervision expérimental ». *STAPS*, n° 48, p. 55-66.

Morin, E. (1980). *La méthode. La vie de la Vie*. (Tome II). Paris : Seuil [rééd. 2000, 1997, 1991, 1985].

Moscovici, S. (1998). « Comment voit-on le monde ? Représentations sociales et réalité (entretien). *Sciences Humaines*, n° 21, p. 11-13.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : Presses Universitaires de France [rééd. 1976].

## N

Nélisse, C. (1977). *Jeux et enjeux de l'idéologie*. Thèse de doctorat. Université de Aix-en-Provence.

Nélisse, C. (1974). *L'idéologie professionnelle des travailleurs sociaux*. Sherbrooke : Éd. CRP.

## O

Osgood, C. E., Suci, G., & Tannenbaum, P. (1957). *The measurement of meaning*. University of Illinois Press.

O'Sullivan, M. (1993). « L'art d'intégrer la recherche sur l'enseignement dans sa pratique pédagogique ». In Holborn, P., Wideen, M., & Andrews, I. [coord.], *Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle*. Montréal : Éd. Logiques, p. 165-176.

---

P

---

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. [dir.] (2001c). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. Bruxelles : De Boeck.

Paquay, L., Kelchtermans, G., Sirota, R., & Vaysse, G. (1998). « La formation des personnels de l'éducation et de la formation ». Paris : INRP, p. 135-157.

Paquay, L. (1996). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck [rééd. 1998].

Parlebas, P. (2010). « Éducation physique, praxéologie et formation scientifique ». *Éthologie et Praxéologie*, n° 14, p. 39-50.

Parlebas, P. (2001). « Pratiques de terrain et enjeux théoriques ». In Collinet, C. [dir.], *Éducation physique et sciences : épistémologie, histoire, sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 255-274.

Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie motrice*. Paris : INSEP-Publications.

Parlebas, P. (1999). « Crise et méprise en Éducation Physique ». In René, B.-X. [dir.], *À quoi sert l'Éducation Physique et Sportive ?*. Dossier EPS n° 29, p. 80-87.

Parlebas, P., & Dugas, É. (1998). « Transfert d'apprentissage et domaines d'action motrice ». *EP.S*, n° 270, p. 41-47.

Parlebas, P. (1993). « Didactique et pédagogie en EPS. Enjeux et perspectives ». In *Technologie et didactique des APS. Quels enseignements ?*, Actes du Colloque de Strasbourg, 10 et 11 avril 1992. Clermont Ferrand : AFRAPS, p. 313-320.

Parlebas, P. (1991). « Didactique et logique interne des APS ». *EP.S*, n° 228, p. 9-14.

Parlebas, P. (1985). « Problématique de l'Éducation physique et sportive : spécificité des Activités Physiques et Sportives et spécificité de leur objet ». In Arnaud, P., & Broyer, G. [dir.], *La psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Toulouse : Privat [rééd. 1989], p. 23-43.

Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris : INSEP.

Parlebas, P. (1972). « Effet Condorcet et dynamique sociométrique. II : incohérences rationnelles et cohésions groupales ». *Mathématiques et sciences humaines*, tome 37, p. 37-67.

Parlebas, P. (1971). « Effet Condorcet et dynamique sociométrique. I : l'ordre de préférence au niveau individuel ». *Mathématiques et sciences humaines*, tome 36, p. 5-31.

Parlebas, P. (1971). « Pour une épistémologie de l'Éducation Physique ». *EP.S*, n° 110, p. 15-22.

Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. [dir.], & Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, P. (2004). « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation ». *Éducation permanente*, n° 160, p. 35-60.

Perrenoud, P. (2003). « Le rôle de la formation des enseignants dans la construction d'une discipline scolaire : transposition et alternance ». In *La formation au métier d'enseignant*, Actes du Colloque de l'IUFM de Nice, Dossier n° 27 Paris : Éd. EP.S.

Perrenoud, P. (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : Éd. Sociale Française.

Perrenoud, P. (2001b). « Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance ». In Lhez, P., Millet, D., & Séguier, B. [dir.], *Alternance et complexité en formation. Éducation-Santé-Travail social*. Paris : Éd. Seli Arslan, p. 10-27.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : Éd. Sociale Française [rééd. ESF, 1999].

Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris : l'Harmattan.

Perrenoud, P. (1992). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : Éd. Sociale Française.

Perrin, C. (1993). « Analyse des relations entre le rapport aux APS et les conceptions de la santé ». *STAPS*, n° 31, p. 21-30.

Pineau, C. (1991). « Introduction à une didactique de l'EP ». Dossier EP.S n° 8. Paris : Éd. EP.S.

Pollet, M.-C., & Rosier, J.-M. (2009). « Identités et changements dans la formation des enseignants en Belgique francophone ». In *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques, Villeneuve d'Ascq, 2, 3 et 4 mai 2007*. Villeneuve d'Ascq : IUFM Nord Pas-de-Calais, p. 91-98.

Pochard, M. (2008). *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*. Paris : Éducation Nationale.

Prévost, C.-M. (1991). *L'Éducation physique et sportive en France : Essai d'anthropologie humaniste*. Paris : Presses Universitaires de France.

Putman, M. S. (2009). « Grappling with classroom management. The orientations of pre-service teachers and impact of student teaching ». *Teacher educator*, vol. 44, n° 4, p. 232-247.

---

**R**

---

Ravon, B. (2000). *L'échec scolaire : histoire d'un problème public*. Paris : Presse Édition.

Rayou, P., & Ria, L. (2009). « Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels ». *Éducation et Sociétés*, n° 23, p. 79-90.

Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ? : pour une philosophie de l'enseignement*. Paris : Presses Universitaires de France.

René, B.-X. [dir.] (1999). *À quoi sert l'Éducation Physique et Sportive ?*. Dossier EPS n° 29. Paris : Éd. EPS.

Ria, L. [dir.] (2005). *Les émotions*. Paris : Éd. EPS.

Ria, L., Saury, J., Sève, C., & Durand, M. (2001). « Les dilemmes des enseignants débutants : Études lors des premières expériences de classe en Éducation Physique ». *Science et Motricité*, n° 42, p. 47-58.

Ria, L., & Durand, M. (2001). « Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe ». *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 5, p. 111-123.

Ria, L., Gal, N., Flavier, E., & Durand, M. (1998). « Dynamique de l'activité d'une enseignante-stagiaire en EPS : vécu de confort et d'inconfort ». In *Actes du Colloque, UFR STAPS Antibes*.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Robène, L., & Léziart., Y. [dir] (2006). *L'homme en mouvement. Histoire et anthropologie des techniques sportives*, [deux volumes]. Paris : Chiron.

Robin, I. (2012). « Former des enseignants : un casse-tête international ». In Atelier n° 5, *Le métier d'enseignant en France et ailleurs : référentiel, recrutement, formation, carrière*, XXXIV<sup>e</sup> Colloque national AFAE, 16, 17, 18 mars. Strasbourg. Disponible sur internet : < <http://www.afaefr.fr/spip.php?article322> > (consulté le 26 juin 2012).

Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*. Paris : Presses Universitaires de France.

Ropé, F. (2001). « Sociologie du curriculum et didactique du français en France ». *Revue française de pédagogie*, n° 135, p. 35-44.

Rosanvallon, P. (1990). *L'état en France de 1789 à nos jours*. Paris : point.

Rouve, M.-T., & Ria, L. (2008). « Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau « ambition réussite » : études de cas ». *Travail et formation en éducation*, n° 1. Disponible sur internet : < <http://tfe.revues.org/index565.html> > (consulté le 26 juin 2012).

Roux-Pérez, T. (2011). *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants : les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité*. Paris : Éd. EP.S.

Roux-Pérez, T. (2006). « Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS : une identité professionnelle en construction ». *STAPS*, n° 73, p. 57-69.

Rouyer, J. (2007). « Militer pour une formation nouvelle ». *Contre-Pied*, n° 20, Édito.

---

S

---

Sachot, M. (2000), « La formation professionnelle à l'enseignement entre deux vecteurs intégrateurs en conflit : les disciplines et le curriculum ». *Éducation et francophonie*, vol. XXVIII, n° 2.

Saint-Martin, J., & Caritey, B. (2006). « Un singulier pluriel des formations initiales ». In Attali, M., *L'univers professionnel des enseignants d'éducation physique de 1940 à nos jours*. Paris : Vuibert.

Sarremejane, P. (2004). *L'EPS depuis 1945 : Histoire des théories et des méthodes*. Paris : Vuibert.

Savary, A. (1982). « Éditorial ». *EP.S*, n° 175.

Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Éd. Logiques.

Schön, D. A. (1982). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal (Québec) : Logiques [rééd. 1996, 1994].

Schneuwly, B., & Hofstetter, R. [dir.] (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.

Schutz, A. (1971). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens-Klincksieck.

Schwille, J., Dembélé, M., & Schubert, J. (2007). *Former les enseignants : politiques et pratiques*. Paris : Unesco (Institut International de Planification de l'Éducation).

Sensevy, G. (2009). « Contenus de savoirs et gestes d'enseignement. Professeurs et chercheurs : Vers de nouveaux modes de coopération ». In Clanet, J. [dir.], *Recherche et formation des enseignants*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 127-141.

Serres, G., Ria, L., Adé, D., & Sève, C. (2006). « « Apprend-on vraiment à intervenir en formation initiale ? ». Prémisses du développement de l'activité professionnelle dans les dispositifs de formation en alternance ». *STAPS*, n° 72, p. 9-20.

Sheedy, A. (1974). « Voie de pénétration de la science en éducation physique ». In *Journées d'études de la FSGT*.

Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Montréal : Gaëtan Morin.

Sperber, D. (1996). *La contagion des idées : théorie naturaliste de la culture*. Paris : Odile Jacob.

---

**T**

---

Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). « Les enseignants des ordres primaire et secondaire face aux savoirs : une esquisse d'une problématique du savoir enseignant ». *Sociologie et Sociétés*, vol. 23, p. 55-69.

Terral, P., & Collinet, C. (2007). « L'utilisation des savoirs scientifiques par les enseignants d'EPS : entre description, prescription, justification et métacognition ». *Terrains et Travaux*, n° 12, p. 118-137.

Terral, P., & Collinet, C. (2005). « Les enseignants des UFR STAPS : tensions et coordinations autour des savoirs ». *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation*, n° 50, p. 91-106.

Terral, P. (2003a). « La construction des laboratoires en STAPS : entre spécificités héritées du passé et conformité à l'organisation de la recherche des sections universitaires françaises ». In Collinet, C. [dir.], *La recherche en STAPS*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 153-188.

Terral, P. (2003b). *La construction sociale des savoirs du monde sportif : sociologie des conceptions épistémiques*. Thèse de troisième cycle en sociologie (non-publiée). Paris : Université Paris IV – Sorbonne.

Terret, T. (2010). « Le CAPEPS 2011 : une réponse à des enjeux nouveaux ». *EPS*, n° 343, p. 14-15.

Terssac, G. (de) (1992). *Autonomie dans le travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

Thémines, J.-F. (2008). « Le métier d'enseignant, est-ce un métier incertain ? ». In *Enseignant : un métier en mutation. Administration et Éducation*, n° 120, p. 27-37.

Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.

Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique*. Berne : Peter Lang.

Thomas, L. (2004). *Et si l'éducation physique n'était qu'un mythe : témoignage d'un gymnaste*. Paris : l'Harmattan.

Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.

Tochon, F. (1989). « À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 86, p. 23-33.

Travaillot, Y., & Moralès, Y. (2011). « L'intégration des pratiques physiques d'entretien du corps en EPS (1983-2010) : d'une éducation sportive à une éducation physique et sportive participant à la promotion de la santé ». In Loudcher, J.-F. [dir.], *Éducation physique et sport dans le monde contemporain*. Clermont-Ferrand : AFRAPS.

Troger, V. (2001). *L'École*. Paris : Le cavalier bleu.

---

U

---

Ulmann, J. (1977). *De la gymnastique aux sports modernes : histoire des doctrines de l'éducation physique*, (en particulier pour l'essai ajouté en fin d'ouvrage : « Que faut-il entendre par Éducation Physique ? »). Paris : Vrin [rééd. 1982, 1989, 1997].

---

V

---

Van der Maren, J.-M. (1993). « *La recherche peut-elle avoir un rôle dans la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants ?* ». In Hensler, H. [dir.], *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?*. Sherbrooke : Éd. du CRP, p. 87-108

Vanhulst, G. (1994). « Recherche et formation : le point de vue d'un formateur ». In Hutin, R., & Weiss, J. [dir.], *Chercher ensemble : 20 ans de recherches coordonnées au service de l'école*. Neuchâtel : IRDP. Le Mont-sur-Lausanne : LEP, p. 131-144.

Vanhulst, G. (1993). « L'enseignant-chercheur : modalité ou objectif de la formation ». In Hensler, H. [dir.], *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?*. Sherbrooke : Éd. du CRP, p. 159-194.

Vergnaud, G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptualisation ». In Barbier, J.-M. [dir.], *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 275-292.

Vergnaud, G. (1995). « Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir ? ». In Bentolila, A. [dir.], *Savoirs et savoir-faire*. Paris : Nathan, p. 5-20.

Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : Éd. Sociale Française.

Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Seuil.

Vigarelo, G. (1985). « La science et la spécificité de l'éducation physique et sportive. Autour de quelques illusions ». In Arnaud, P., & Broyer, G. [dir.], *La psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Toulouse : Privat [rééd. 1989], p. 17-22.

Vigarelo, G., & Vivès, J. (1983). « Technique corporelle et discours technique ». *EP.S*, n° 184, p. 40-47.

Vigarelo, G. (1978). *Le corps redressé : histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris : Delarge.

Vigarelo, G. (1978). « Une épistémologie, c'est-à-dire... ? Réflexion sur les problèmes de la science en EPS ». *EP.S*, n° 151, p. 70.

Vincent, J. (2010). « Histoires d'un CAPEPS : entre conformité et singularité ». *EP.S*, n° 343, p. 18-20.

Vincent, J. (2000). « La formation des enseignants d'EPS de 1970 à 2000 : un itinéraire identitaire ambigu et complexe ». In Terret, T. [dir.], *Éducation physique, sport et loisir, 1970-2000*. Clermont-Ferrand : AFRAPS, p. 203-218.

W

Wentzel, B., & Mellouki, M. [dir.] (2010). *Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance*. Suisse : Haute École Pédagogique.

Wentzel, B. (2008). « Formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir ». In *Formation à la recherche, formation par la recherche. Recherche et Formation pour les professions de l'éducation*, n° 59, p. 89-104.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

X

Xypas, C., Fabre, M., & Hétier, R. (2011). *Une nouvelle relation éducative ou l'opportunité du tiers : figures et fonctions du tiers en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.

Y

Yinger, R. J. (1977). « A study of teacher planning : description and theory development using ethnographic and information processing methods », unpublished doctoral dissertation, Michigan State University.

---

## 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 l'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

---