



HAL
open science

Des professeurs d'EPS expérimentés (cinq ans et plus d'ancienneté) de Bretagne vus par eux-mêmes : étude sociologique de leur(s) identification(s) professionnelle(s) dans l'Enseignement Public et dans l'Enseignement Privé

Jean-François Marec

► **To cite this version:**

Jean-François Marec. Des professeurs d'EPS expérimentés (cinq ans et plus d'ancienneté) de Bretagne vus par eux-mêmes : étude sociologique de leur(s) identification(s) professionnelle(s) dans l'Enseignement Public et dans l'Enseignement Privé. Sociologie. Université de Bretagne occidentale - Brest, 2021. Français. NNT : 2021BRES0072 . tel-03676258

HAL Id: tel-03676258

<https://theses.hal.science/tel-03676258>

Submitted on 23 May 2022

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.

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE
DE BRETAGNE OCCIDENTALE

ÉCOLE DOCTORALE N° 604
Sociétés, Temps, Territoires
Spécialité : « STAPS »

Par
Jean-François MAREC

Des professeurs d'EPS expérimentés (cinq ans et plus d'ancienneté) de Bretagne vus par eux-mêmes : étude sociologique de leur(s) identification(s) professionnelle(s) dans l'Enseignement Public et dans l'Enseignement Privé

Thèse présentée et soutenue à Brest, le 12 octobre 2021

Unité de recherche : Laboratoire d'études et de recherches en sociologie, UR 3149

Rapporteurs avant soutenance :

Marie-France CARNUS, Professeure des Universités, Université Toulouse Jean Jaurès
Jacques MIKULOVIC, Professeur des Universités, INS-HEA Suresnes

Composition du Jury :

Président :

Jacques GLEYSE, Professeur émérite des Universités, Université de Montpellier

Examineurs :

Marie-France CARNUS, Professeure des Universités, Université Toulouse Jean Jaurès

Rozenn DÉCRET-ROUILLARD, Maîtresse de Conférences, Université de Rennes 2

Jacques MIKULOVIC, Professeur des Universités, INS-HEA Suresnes

Alain VILBROD, Professeur émérite des Universités, Université de Bretagne Occidentale, Brest

Directeur de thèse :

Thierry MICHOT, Professeur des Universités, Université de Bretagne Occidentale, Brest

Remerciements

Ce long travail de recherche n'aurait jamais pu arriver à terme sans l'aide indéfectible de mon directeur de thèse, monsieur Thierry Michot qui, dès le Master et jusqu'à aujourd'hui, m'a toujours aidé, soutenu et même « porté » dans les moments difficiles. Ses remarques, conseils, critiques (toujours constructives) et ses commentaires avisés m'ont été d'un très grand secours. Son aide amicale m'a été d'un incommensurable soutien.

Je remercie également très sincèrement monsieur Alain Vilbrod qui était co-directeur de cette thèse lors des premières années de ma recherche, et sans qui ce travail de recherche n'aurait pas pu commencer.

Je remercie également madame Élodie Autret-Carrière qui m'a aidé, lors du Master, à avoir ce « regard universitaire » et distancié indispensable au travail d'écriture d'un mémoire de Master. Ses préceptes intellectuels et pratiques m'ont accompagné depuis son travail d'encadrement, et j'ai continué à les suivre pour cette thèse.

Je suis très reconnaissant à tous mes collègues d'EPS de l'ISFEC de Rennes (Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique) qui, par la richesse de leurs connaissances, leurs compétences et leurs attitudes professionnelles et personnelles m'ont considérablement aidé d'une part dans la construction de mon identité d'enseignant d'EPS et d'autre part dans la réalisation de ce travail universitaire.

J'exprime ma gratitude à mes deux sœurs qui, grâce à leur soutien moral permanent, m'ont aidé durant les sept années qu'a duré cette thèse. Je suis également reconnaissant à mon frère pour ses encouragements.

Enfin, rien n'aurait pu se faire sans l'aide de tou·te·s les professeur·e·s d'EPS interviewé·e·s qui, par la grande richesse de leurs réponses, ont pu nourrir ce travail de recherche. Qu'elles et ils en soient ici toutes et tous remercié·e·s : Alan, Anne-Claire, Aurélie, Aurélien, Benoit, Catherine, Claude, Cyrille, Delphine, Dominique, Fabien, Florence, Frédérique, Gabriel, Gaëtan,

Gildas (†), Hélène, Isabelle, Irène, Jacques, Jean-Pierre, Jean-Philippe, Jocelyn, Joël, Joseph, Julien, Katell, Lénaïg, Lionel, Marianne, Marie, Martine, Maryvonne, Michel, Nolwenn, Patricia, Paul, René-Marc, Samuel, Séverine, Stéphane, Tangi, Valérie, Vincent, Virginie, Yannick, Yves.

THESE DE DOCTORAT DE	1
L'UNIVERSITE DE BRETAGNE OCCIDENTALE (1)	1
Unité de recherche : Laboratoire d'études et de recherches en sociologie, UR 3149	1
Remerciements	2
Avant-propos	7
Introduction	10
Chapitre 1 : de l'identité à l'identification	15
Chapitre 2 : Structuration de l'éducation en France depuis la fin du XIXe siècle	44
Chapitre 3 : Histoire de la formation des professeurs d'Éducation Physique et Sportive	74
Chapitre 4 : Méthode et méthodologie	113
<i>4.1 Méthode de recherche</i>	<i>114</i>
<i>4.2 Notre méthodologie</i>	<i>117</i>
<i>4.3 Plus concrètement.....</i>	<i>122</i>
<i>4.4 Notre recherche</i>	<i>123</i>
<i>4.5 En pratique</i>	<i>125</i>
<i>4.6 Une étude descriptive</i>	<i>131</i>
<i>4.7 Une étude explicative</i>	<i>132</i>
<i>4.8 Échantillonnage.....</i>	<i>133</i>
<i>4.9 Définition de la population</i>	<i>135</i>
<i>4.10 L'échantillon et sa taille.....</i>	<i>137</i>
<i>4.11 L'enregistrement et les difficultés rencontrées</i>	<i>140</i>
<i>4.13 Difficultés liées au dépouillement</i>	<i>145</i>
Chapitre 5 : Pourquoi et comment sont-ils devenus PEPS ? Les principales grandes raisons	146
<i>Analyse des Curriculum Vitae.....</i>	<i>151</i>

<i>Préformation</i>	159
<i>Domaine professionnel</i>	165
<i>L'entrée dans le métier</i>	169
Pour le public	169
Pour les Ex-IPR	173
Pour le privé	174
Chapitre 6 : Domaines de modifications	185
<i>Professeurs ou enseignant ?</i>	186
Dans le privé.....	186
Dans le public	188
<i>Un corps enseignant plus féminisée ? Et les APSA ont-elles un genre ? Et comment ces professeurs gèrent-ils la mixité ?</i>	190
Dans le public	193
<i>Quels regards sur l'EPS ?</i>	197
Dans le privé.....	197
<i>Projections</i>	208
Dans le privé.....	209
Dans le public	214
<i>Formateurs (comment et pourquoi le sont-ils devenus ?)</i>	219
Dans le privé.....	219
Dans le public	222
Chapitre 7 : EPS versus APSA ?	225
<i>Dans le public</i>	237
<i>Conceptions de deux ex-IPR</i>	241
<i>Dans le privé</i>	242
Chapitre 8 : Des femmes en EPS	255
<i>Des femmes professeures d'EPS en Bretagne</i>	262
Chapitre 9 : privé versus public	276
<i>EPS du public et EPS du privé ?</i>	276
<i>Les différences</i>	277
<i>Choix du public ou du privé, pourquoi ?</i>	279
Choix du public.....	279
Choix du privé	280
<i>L'enseignement privé en Bretagne</i>	281
Conclusion	288

<i>Explications des différents chapitres</i>	288
<i>Point de vue basé sur des arguments et des données</i>	291
<i>Points moins bien traités ou pas abordés</i>	296
<i>Approfondissement</i>	297
<i>Perspectives</i>	303
<i>Glossaire</i>	307
Bibliographie	309
Illustrations	333
Tableaux	333
Diagrammes	333
Annexes	335

Avant-propos

L'aboutissement de ce travail de recherche est concrétisé par cette thèse conçue puis réalisée à partir d'un parcours professionnel quelque peu atypique. À l'issue de notre formation au Centre Régional d'Éducation physique et sportive (CREPS) de Dinard où nous étions étudiant Professeur-Adjoint en 1^{re} et 2^e années (PA1-PA2), de 1977 à 1979, nous fûmes nommés Maître Auxiliaire 3^e catégorie (MA III pendant vingt ans), puis MA II après l'obtention d'une licence en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) en 1999. Par la suite nous avons accédé au grade d'Adjoint d'Enseignement (AE) sur inspection puis Professeur d'EPS (PEPS) par ancienneté (admissible la même année au Certificat d'Accès à l'Échelle de Rémunération des Professeurs Certifiés – CAER-PC). Puis, un peu plus tard, nous avons obtenu un Master EPS et Métiers de l'Enseignement en 2012. On peut ainsi dire que notre parcours professionnel, s'est principalement construit et consolidé sur des connaissances empiriques.

Durant ce parcours, nous n'aurions pas pu progresser et évoluer sans des connaissances extérieures acquises au cours de différents stages et sans l'enrichissement de différentes lectures (livres, revues sur l'Éducation physique et sportive (EPS), etc.) et ce depuis nos débuts professionnels, il y a plus de 42 ans. Nous avons ainsi fait nôtre cette affirmation : « La culture scientifique et la culture professionnelle s'influencent mutuellement [car] les connaissances reposent sur deux registres complémentaires : des connaissances dites disciplinaires, académiques ou théoriques ; des connaissances d'expériences construites dans l'action même » (Musart, Locquet, et Carlier, 2010). De même, il est à souligner que ce socle intellectuel s'est confronté à nos différents parcours tant de sportif pratiquant en Football, Volley-ball et Karaté que de celui d'entraîneur de Handball, mais aussi aux différents enseignants, éducateurs et sportifs que nous avons côtoyés, aux Textes officiels suivis depuis 1980, etc.

Cette dualité a ainsi contribué à la construction de notre identité qui « relève d'un double processus de généralisation et de différenciation » (Dubar, 2000 ; Bernardeau-Moreau, 2011, p.50). Sur ce thème, nous nous sommes principalement focalisés sur le second auteur.

Nous considérons que notre personnalité est constituée, entre autres composantes, de nos identités sociale et professionnelle basées notamment sur des besoins de reconnaissance auprès d'autrui (Bernardeau-Moreau, *Ibid.*, p.52 ; Nugier et Chekroun, 2011, p.58). L'évolution de nos capacités à modifier ou pas nos comportements et nos conceptions du métier d'enseignant ne serait-elle pas la base même du « processus identitaire professionnel » (Autret, 2010, p.60) que nous avons façonné tout au long de notre carrière de professeur d'EPS ? Toutes ces « influences sociales » (Nugier et Chekroun, *Ibid.*) nous ont fait passer d'un statut de professeur de sports (où la logique interne sportive des activités prônait) à un professeur d'Activités Physiques et Sportives qui construisait et mettait en œuvre ses séances dans une logique d'acquisition des activités à partir des besoins de ses élèves (ou apprenants¹), puis vers le rôle d'un professeur d'EPS responsable des contenus d'enseignement de ses leçons conçus pour une durée donnée en fonction du contexte particulier des élèves, de ses classes et de son établissement. Nous avons finalement acquis les compétences d'un enseignant d'EPS².

C'est donc à partir des interrogations sur notre propre identité professionnelle confrontée à celle des différents professeurs d'EPS côtoyés tout au long de notre carrière, qu'est née cette envie d'en savoir plus sur le « comment ? pourquoi ? grâce à qui ? grâce à quoi ? pour quoi ? pour qui ? où ?

¹ « toute personne, de l'enfant à l'adulte, engagée dans un processus d'acquisition de connaissances et de compétences » selon le dictionnaire terminologique de la langue française du Québec.

² Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, Bulletin Officiel du 25 juillet 2013.

etc.» devient-on Professeur d'EPS. Ce sont là les principaux champs d'exploration de cette thèse.

Lorsqu'en 1993, Seners a évoqué les « Activités Physiques Scolaires », nous avons tout de suite souscrit à cette nouvelle appellation (voir aussi à ce sujet : Dugas, 2004 et Seners, 2011). Et depuis nous préférons, pour notre part, parler d'Éducation Physique Scolaire et Sportive (EP2S), nomenclature que nous employons quelques fois dans ce travail de recherche. Nous pensons que renommer ainsi notre discipline serait un moyen supplémentaire de la différencier du Sport Fédéral (et des sports en général), tout en lui gardant son aspect sportif par le biais de l'Association sportive (AS)³. Mettre en priorité la conception scolaire de notre enseignement permettrait aussi de mieux la situer au sein même du système scolaire. Cela reste une vraie question de fond, régulièrement relevé par de nombreux auteurs, à l'instar de Delignières (« Du côté des élèves et des parents, on assiste à une confusion significative, l'enseignant d'éducation physique étant vu comme un "professeur de sport" et la discipline comme l'organisation d'un entraînement polyvalent » (2004, p.97)), ou encore de Perez-Roux (« *La preuve, c'est que les élèves disent encore : on va en sport* » (2011, p.123)). Si ce n'est que l'un des aspects collatéraux de notre recherche, c'est un point qui ressortira dans nombre des entretiens que nous avons pu mener auprès de collègues.

³ Loudcher, 2011, reprenant Voituret, D. p. 111 et note n° 74 p. 111.

Introduction

Durant nos quarante-deux années d'enseignement, nous n'avons donc eu de cesse de nous interroger sur notre identité de professeur d'EPS (PEPS), en raison de notre propre personnalité, mais aussi de par les différentes situations professionnelles vécues dans des établissements différents auprès de collègues (toutes disciplines confondues) eux aussi différents les uns des autres. Citons notamment en premier lieu les professeurs d'EPS cotoyés. Les instructions officielles qui ont jalonné notre carrière ont également joué leur rôle permanent de questionnement personnel. À cela, il faut ajouter les nombreuses lectures parcourues⁴ ainsi que les différents stages effectués et nos activités professionnelles annexes. Nous pouvons aujourd'hui faire un bilan de notre passé d'enseignant d'EPS. Mais ce passé personnel peut-il être comparé à celui d'un autre professeur⁵ de notre génération ? Et le passé de collègues plus jeunes est-il de même nature que le nôtre ? Y a-t-il des traits communs à tous les parcours, et par quoi les différences s'expriment-elles ? Ainsi, nous avons cherché à découvrir ce que d'autres PEPS (femmes et hommes) pouvaient dire de leur vécu personnel et professionnel depuis le début de leur activité. Ce questionnement a fait l'objet d'entretiens approfondis, dont nous détaillons les aspects méthodologiques plus loin. Nous voulions sortir du prisme de nos propres expériences pour essayer de comprendre qui sont certaines et certains professeurs de l'académie de Bretagne, dans l'enseignement public et privé.

Notre objectif était de « comprendre plus profondément et d'interpréter plus justement les phénomènes de la vie collective [des PEPS] auxquels ils sont

⁴ La production bibliographique en EPS a été florissante, en particulier depuis les années 80. L'une des raisons en est la nature et l'attractivité des concours, les épreuves d'écrit nécessitant par exemple de nombreuses références. Une autre raison en est le développement des filières de formation, thème que nous développons plus loin.

⁵ Pour des raisons de commodité rédactionnelle, le masculin est employé prioritairement comme générique tout au long de notre thèse. Cependant, nous utilisons aussi les accords de proximité et dans quelques exceptions, nous empruntons à l'écriture inclusive.

confrontés ou qui, pour une raison ou une autre, les interpellent. » (Van Campenhoudt et Quivy, 2013, p.8). À l’instar de ces auteurs, nous cherchons effectivement « à mieux comprendre les significations d'un événement ou d'une conduite [...], à comprendre [à découvrir] plus nettement comment [les interviewés] perçoivent un problème et à mettre en lumière quelques-uns des fondements de leurs représentations. » (*ibidem*, p.11). Nous voulons découvrir le processus identitaire des interviewés, qu’Élias⁶ appelle « une configuration en mouvement » (1981). Nous dénommons aussi ce processus « identification ». En fait, nous voulons connaître les différents éléments personnels et professionnels qui ont fait que le professeur interviewé est ce qu’il est à l’instant T de l’entretien. Par exemple, le rôle de professeur est « constitué par un ensemble de normes auxquelles [il] est censé adhérer, et qui le guident dans ses interactions avec autrui » (Combessie, 2019, p.82). Quel peut être le poids de ces normes ? Cette question se pose pour un ensemble d’éléments variés et variables, qu’il nous faut découvrir, analyser, décortiquer, disséquer. Pour cela, nous procédons par une enquête contextuelle qui permet « d'analyser le comportement individuel en le replaçant dans une [des] structure[s] sociale[s] » (Boudon et Fillieule, 2018, p.15). Nous intervenons donc dans des « contextes sociohistoriques (micro, méso et macro-sociaux) » (Bertaux, 2016, p.8) propres à chaque individu interrogé. Par ailleurs, il nous faut « prendre en compte le fait qu'il [le sociologue] appartient au mode social qu'il entend décrire et comprendre » (Champagne *et al*, 1989, p.9). C'est d'autant plus vrai en ce qui nous concerne, puisque nous exerçons la même profession que celle des personnes interviewées. Nous faisons donc une recherche sur le récit de vie (Bertaux, 2016) de professeurs d’EPS. Et nous concevons notre travail comme « [...] récit de pratiques en situation. » (*ibidem*, p.49).

⁶ Élias N., *Qu'est-ce que la sociologie ?* Pandora, 1981 [Presses Pocket], 1989

Ce même auteur ajoute qu'« un récit de vie est produit dans une interaction dialogique entre deux personnes, le sujet qui raconte et le chercheur qui l'écoute, l'accompagne, l'encourage et le relance : il y a donc non pas un, mais deux auteurs. » (Bertaux, 2016, p.39). Et de préciser que c'est « un témoignage sur l'expérience vécue - l'expérience de vie sociale disait Maurice Catani – [...] » (*ibid.*, p.51). Cette posture intéressante nous renvoie donc à une double position d'enquêteur et d'introspection personnelle, eu égard à une population à laquelle nous appartenons. Mais nous n'interrogeons pas tous et toutes les professeurs d'EPS de Bretagne. Nous en avons interviewé cinquante et un, que nous voulons représentatifs (voir méthodologie plus loin). Nous voulons ainsi adopter le cadre proposé par Bertaux, à savoir que les recours aux récits de vie font remonter du particulier au général grâce à la mise en rapport de cas particuliers, avec « ce qu'ils contiennent de données factuelles, d'indices donnés par les sujets : par la récurrence d'un parcours de vie à l'autre et à la mise en concepts et en hypothèses (en "modèle") de ces récurrences. » (*ib.*, p.30). Nous avons également fait une « désaffiliation » (Castel, 1999) volontaire vis-à-vis de nos propres confrères d'établissement actuel afin de conserver de la distance à l'objet et aux acteurs. En clair, aucun de nos collègues proches ne fait partie du panel de personnes interrogées, de façon à éviter un biais évident.

Enfin, pour mieux comprendre nos cinquante et un cas particuliers, nous posons comme problématique de savoir en quoi les éléments extérieurs (familiaux, scolaires, formations initiale et continue, etc.) interviennent dans l'identification professionnelle des professeurs d'EPS en Bretagne, dans l'enseignement public et privé. Et nous émettons l'hypothèse que les marqueurs de cette même identification sont tous ces éléments constitutifs du récit de vie des professeurs interviewés.

Pour cela, nous convoquons dans le premier chapitre le concept d'identité en plusieurs notions et notamment celles des identités personnelles générales, puis professionnelles, et enfin propres aux PEPS. Pour contextualiser le système dans lequel ces identités évoluent, le second chapitre questionne la structuration de l'éducation en France depuis la fin du XIX^e siècle. Nous voulons savoir comment nous sommes parvenus au système actuel, pour appréhender par exemple comment les rapports publics – privé ont évolué pour en arriver à la situation actuelle. De façon plus ciblée, l'histoire de la formation des PEPS est présentée dans la troisième section de notre travail. Nous y auscultons les différentes périodes de son existence depuis la fin du XIX^e siècle et ses nombreuses évolutions, thème éminemment prégnant de par l'impact des formations d'une part, et du façonnage des contours du métier par les concours de recrutement d'autre part. Notre méthodologie de travail est disséquée dans le quatrième chapitre. Nous y précisons notre problématique et nos hypothèses de travail. Nous présentons également la méthode de recherche qui nous a permis d'obtenir différents résultats quantitatifs et qualitatifs. Le cinquième volet de notre thèse est consacré à la question de savoir pourquoi nos interviewés sont devenus PEPS. Grâce à l'exploitation des entretiens, nous constaterons que les raisons sont souvent variées. Des verbatims nous permettront d'en visualiser quelques-unes. D'autres comptes-rendus verbaux nous permettent également de mieux comprendre le poids des formations initiales suivies par les différents acteurs de notre recherche. Nous les retrouvons dans le sixième chapitre. Quant au septième, il nous permet de discourir sur l'EPS *versus* les APSA, car il ressort des entretiens menés que la dualité didactique de l'EPS/didactique des APSA⁷ (activités physiques sportives et artistiques) est toujours de mise selon les professeurs interrogés. C'est donc un sujet qui est toujours d'actualité dans le

⁷ L'AEPS (association pour l'enseignement de l'EPS) parle de PPSAD (pratiques physiques sportives, artistiques et de développement).

monde de l'EPS. D'autres thématiques apparaissent également très importantes, comme celles des lectures parcourues, des collègues cotoyés, le poids des institutions, l'implication dans les groupes de travail, les relations avec les élèves, etc. Comme nous avons choisi un même nombre d'hommes et de femmes interviewées, celles-ci composent à elles seules, la huitième partie de notre travail. En effet, cette question du genre est, comme dans de très nombreux autres domaines, une clé essentielle de la compréhension de l'objet. Nous voulons connaître leurs conceptions de l'EPS et voir si à cause ou grâce au genre, ces conceptions diffèrent de celles de leurs collègues masculins. Nous pouvons ici identifier et montrer les problèmes et difficultés qu'elles ont pu rencontrer en tant que femmes dans leur métier. Enfin, l'interrogation public *vs* privé constitue le corps du neuvième chapitre, afin de nous faire une idée de ce qui peut différencier ou pas ces deux types d'enseignement. Cette idée est présente depuis l'origine de notre questionnement et renvoie à notre propre trajectoire. La question est ici de savoir s'il y a des différences en EPS liées à l'appartenance à l'une des deux structures d'enseignement. Or, ce qui nous apparaissait comme une évidence ne l'est finalement pas autant qu'on aurait pu le croire. La discussion et la conclusion qui clôturent cette thèse nous permettront de faire le bilan des neuf sections de nos interrogations et réponses. Nous nous y projetons également sur l'avenir de l'EPS, dans une volonté prospective, à l'heure d'une nouvelle évolution de la formation.

Chapitre 1 : de l'identité à l'identification

« Le concept d'identité désigne à la fois ce qui est propre à un individu ou à un groupe et ce qui le singularise » (Boudon *et al*, 2012, p.117). C'est aussi selon Borlandi *et al* (2005, p.335), ce qui « désigne au sens général la capacité d'un individu ou d'un groupe à s'autoreconnaitre et à être reconnu par les autres ». Heinich (1984), quant à lui, précise que c'est la « manière pour une personne de se qualifier ou d'être qualifiée ». On constate dès lors que les représentations⁸ de l'individu, du groupe et aussi des « autres » sont essentielles pour définir ce qu'est l'identité. Et nous devons plutôt préciser : ce que sont les identités, car ce pluriel est représentatif des identités personnelles, collectives, professionnelles, sociales, etc., existantes.

Notre travail aborde plusieurs de ces notions présentées plus précisément, notions qui ont déjà été étudiées par de nombreux auteurs. Ainsi, nous faisons appel, tout au long de notre recherche, à Causer *et al.*, (2009), Dubar (2010), Wentzel *et al.* (2015), etc. pour l'identité en général. Pour ce qui est de l'identité professionnelle des professeurs d'EPS, nous nous référons aux travaux de Fuchs *et al.* (2013), Carlier *et al.* (2012), Pérez-Roux (2011), Couturier et Dubet (2000), Dorvillé, (1999). Nous avons pu étudier le contexte professionnel à travers des lectures de Merle (2017), Develay (2015), Draelants, (2018), Beillerot et Mosconi (2014), etc. Les définitions de l'EPS et des APSA sont abordées grâce aux écrits de Vincent (2000), Attali et Saint-Martin (2009), Travaillot (2013), Fuchs *et al.* (20019), Attali et Gomet (2017), Marsault (2009). Enfin, à l'instar de Dubar (2019) et de Fuchs *et al* (2013), d'autres auteurs (Buznic-Bourgeac et Gérard (2015) ; Torres (2012) ; Farges (2017) sont mobilisés pour les notions de métier, de statut, de vocation et d'emploi.

⁸ Nous définissons les représentations sociales par les travaux compilés par Jodelet (2003), à savoir un ensemble de facteurs qui donnent du sens au réel, en particulier à l'idée que nous nous faisons des autres.

Mais d'abord, nous nous intéressons à la notion d'identité en général. Ce terme a suscité de nombreux travaux, qui en ont montré la complexité. Le manier correctement est donc compliqué. Et surtout, la définition actuelle est historiquement ancrée, comme le montre l'encart suivant :

« Le concept d'identité est particulièrement complexe, en effet, sa nature multidisciplinaire rend sa définition malaisée, mais nous tenterons d'éclairer le concept et de mettre la lumière sur son évolution. [...] Rey (1998), a réalisé une étude étymologique dans laquelle il démontre que le terme identité est apparu au XIV^e siècle dans la langue française, ses racines étymologiques proviennent du mot latin "identitas" dérivé du latin classique "idem" qui veut dire "la même chose". Au XVIII^e siècle, le terme identité était défini comme le "caractère de deux objets de pensée identique". Plus tard en 1797, le mot s'inscrit dans le sens de la logique et s'emploie de la même façon qu'"identique", c'est-à-dire le caractère de ce qui est un. En 1840, il est utilisé comme un terme d'algèbre. Quarante ans après, c'est le droit qui emprunte le terme et on commence à entendre parler de "plaque d'identité", à partir du XX^e siècle, l'identité est entrée dans le langage judiciaire désignant les services de police chargés de l'identification des personnes » (Alaoui et Abakouy, 2017)

De fait, Kaufmann montre que « C'est [...] pendant toute la seconde moitié du XX^e siècle que le thème n'a cessé de s'imposer, de plus en plus fort et largement, par vagues successives » (2004, p.34). Notons que ces vagues sont également ancrées dans des contextes à la fois temporels et géographiques, donc culturels, les définitions de l'identité servant plus ou moins leurs auteurs.

Pour revenir aux bases de ce que peut être l'identité, on peut se référer à la définition en trois sens de l'adjectif « identique » qu'en fait Lalande dans son Dictionnaire philosophique (1902-1923) :

« A) est identique ce qui est unique, quoique perçu, conçu ou nommé de manières différentes : ex. l'étoile du matin, identique à l'étoile du soir, le Léman, identique au lac de Genève ;

B) un individu est identique à lui-même en ce qu'il est le même à divers moments de son existence ;

C) deux ou plusieurs objets de pensée, tout en étant numériquement distincts, peuvent être considérés comme présentant exactement les mêmes propriétés ou qualités ».

Et comme l'écrit cette auteure : « égalité ne signifie pas identité ou uniformité [car] si l'identité se construit, elle se construit sous le regard des autres et dans le rapport aux autres, en partie conflictuel ou d'opposition ». D'ailleurs, Maertens⁹ précise que « L'identité est par conséquent une notion désignant ce qui, à la fois, distingue et rapproche une entité socioculturelle (qu'il s'agisse d'un individu ou d'une collectivité) de celles avec lesquelles elle est mise en relation, que ce soit d'opposition, d'affinité ou de simple coexistence ». On voit alors venir la notion de « processus identitaire », ce que rappelle Haissat (2006) en précisant que « [la notion d'identité) est un processus de construction, reconstruction et déconstruction d'une définition de soi qui nous amène à la penser comme une tension continue entre "l'être" et le devenir ». De plus, pour Ferréol, « l'identité personnelle n'est pas une construction solitaire, elle est également un processus relationnel qui s'effectue selon des rapports

⁹ Maertens D., Identité, Le lexique socius, <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/200-identite>

d'interactions avec autrui. C'est une production qui s'établit par/ avec/ contre les autres et doit être envisagée comme des confrontations entre l'individuel et le collectif. Elle s'établit selon des rapports réciproques d'identifications, de différenciations ou d'oppositions avec d'autres identités » (1991). Il s'agit donc d'un concept « polysémique » et « vague ». C'est pourquoi l'identité a « une tonalité particulière par rapport à d'autres concepts » (Lipiansky, Taboada-Leonetti, Vasquez, 1990). On pourrait dès lors voir la notion d'identité en général comme celle de la personnalité de chacun. C'est ce que nous dit Benedetto (2008) : « Une première acception [de la notion de personnalité] concerne "l'ensemble des comportements, des aptitudes, des motivations, etc. dont l'unité et la permanence constituent l'individualité, la singularité de chacun". Une seconde acception se rapporte à "la force, l'énergie, avec laquelle s'exprime le caractère, l'originalité de quelqu'un" ». Mais là aussi la notion de processus apparaît, car « Il est [...] des moments où certains aspects, certaines composantes de la personnalité sont plus saillantes que d'autres caractéristiques, alors qu'à d'autres moments, ce sont d'autres aspects de cette même personnalité qui émergent au niveau comportemental. Bien que cette entité demeure assez stable, cette stabilité peut masquer des modifications locales notables en fonctions des variations de l'environnement » (*ibidem*). Et comme l'écrit Dubar (2010, p.11), c'est « sa trajectoire (à l'individu) aussi bien personnelle que sociale ». Et cette trajectoire est toujours en mouvement, car « les identités sociales des individus [...] sont bien produites par leur histoire passée, elles sont aussi productrices de leur histoire future » (*ibid.*, p.76). L'identité se construit donc tout au long de la vie et elle commence dès la plus tendre enfance et par la suite au sein du tissu familial, de la sphère éducative, de celles des loisirs, des amis, etc.

Mais définie ainsi, l'identité est une notion éponge, qu'il faut constamment recadrer en fonction de l'usage que l'on veut en faire. C'est pourquoi nous préférons parler d'identification. Sans revenir sur la définition qu'en faisait Freud, à savoir « processus par lequel l'enfant s'assimile à des objets ou des personnes extérieures », nous retenons que pour Foote (1950), c'est une « appropriation par un individu d'une identité ou d'une série d'identités » citation d'ailleurs reprise par Halpern (2016). Pour sa part, Kaufmann (2004, p. 25) écrit même que « L'identification, permet de concevoir l'individu comme un processus, continu et mouvant, ouvert sur son environnement social ». Il faut donc concevoir ce processus comme « La construction identitaire [qui] apparaît bien comme un processus dynamique, marqué par des ruptures et des crises, inachevé et toujours repris » (Marc, 2016, p.36). Tap (2016 p.48) va plus loin en précisant que « [l'] identité se caractérise autant par la gestion de ressemblances que par l'affirmation de différences ». En effet, rien n'est définitivement figé et ce processus évolutif va se poursuivre au fil des ans. Et cette construction identitaire peut être vue de façon plus fine dans ce que nous appelons l'« identification intermédiaire » des professeurs d'EPS et qui correspond aux années de la formation initiale, situation que l'on retrouve quand on reprend une formation, comme par exemple celle de l'agrégation, ou encore le passage d'une certification complémentaire dédiée à un public particulier (langue française des signes, élèves en situation de handicap, ...). Mais cette transformation a pu se faire avec ou contre des identifiants que sont les éducateurs (entraîneurs, encadrants, ...) et/ou les formateurs rencontrés durant cette période de formation. Les propos et les attitudes des uns et des autres ont pu se contredire ou au contraire aller dans le même sens agissant par là même sur la future conception du métier chez les apprenants. C'est ce qu'écrit Marc (2016, p.36) en précisant que « La psychologie montre bien que l'identité se construit dans un double mouvement d'assimilation et de différenciation,

d'identification aux autres et de distinction par rapport à eux ». Nous pensons également, tout comme Le Floch (2009, p.269), que « [...] l'identité n'est jamais définitivement stabilisée, elle relève d'un processus : on devient plus que l'on est » et que « Les trajectoires constituent la matière même des processus d'identification ». Ce sont d'ailleurs les trajectoires de professeurs d'EPS que nous étudions dans le cadre de notre recherche.

Dans ce cadre, nous pensons comme Hugues (1996) que « L'identité doit être ici pensée au sens très général de ce qui nous caractérise individuellement comme porteur de dispositifs physiques, sociaux, économiques, etc. En ce sens, la socialisation comme processus d'incorporation apparaît centrale dans la définition de chacun. En même temps, il faut concevoir qu'il existe une identité pour soi, c'est-à-dire la manière dont on se perçoit, se comprend, se représente, en fonction de nos trajectoires, de notre socialisation ; et une identité pour les autres, c'est-à-dire la manière dont eux-mêmes nous perçoivent en fonction de leurs propres trajectoires, leurs propres socialisations, leurs propres valeurs, finalement, leurs propres identités pour eux-mêmes ». Cette définition large est en phase avec la base de notre travail. Mais pour autant, ces différentes identités ont-elles des incidences sur la·les identité·s professionnelle·s des enseignants ? Et que sont ces identités professionnelles ? Nous posons que ce sont celles qui ne concernent que le secteur du monde du travail - ici l'enseignement. Car « Le travail est ainsi considéré comme le mode essentiel de réalisation de soi et donc de construction identitaire et de socialisation "secondaire" au sens de Berger et Luckman (1966) » (Gasparini et Causer, 2009, p.1). Cette posture comporte certes un biais, car il est souvent pensé dans la représentation populaire que certains enseignants ont d'abord choisi ce métier pour les avantages qu'ils en retirent, à savoir la sécurité de l'emploi et les vacances, deux aspects qui ne sont pas directement liés à l'action de l'enseignant. Pour autant, ces mêmes auteurs

précisent que « [...] le travail serait une dimension essentielle de l'identité, mais encore que tout individu chercherait à développer cette dimension par une action collective ou institutionnelle » (*ibidem*, p.17). C'est précisé par Saintsaulieu (1985) qui définit l'identité professionnelle comme « la façon dont les différents groupes au travail s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes, l'identité au travail est fondée sur des représentations collectives distinctes » (Raffenne, 2009, p.167). Il reste que ça ne gomme pas le biais identifié précédemment.

C'est pourquoi il apparaît nécessaire d'étudier ce qui se vit au quotidien entre un individu et son monde professionnel. Dès lors, nous pensons qu'il faut envisager l'identité comme construction inhérente à l'activité professionnelle. Cela nécessite d'analyser la rencontre entre un sujet singulier et un collectif professionnel, avec les tensions, les compromis, les conflits ou les divisions qui lui sont intrinsèques. "Moi enseignant" (Blanchard-Laville, 2001), "sujet didactique" (Buznic-Bourgeac et Terrisse, 2013), ou encore "sujet enseignant" (Carnus et Terrisse, 2013) sont l'émanation de recherches qui s'inscrivent ainsi dans une volonté de comprendre le métier effectif en étudiant la construction effective des sujets du métier. « Ces constructions issues des pratiques professionnelles constituent des voies de compréhension du métier et de son apprentissage » (Buznic-Bourgeac et Gérard, 2015, p.18-19). En résumé, l'identité professionnelle est donc complexe et protéiforme. Pour autant, il existe bien un point commun à tous les enseignants. C'est celui où « [...] l'enseignant se voit dans son rôle, ses relations avec les autres acteurs éducatifs, etc. » (Daele, 2015, p.143), aucun enseignant ne pouvant effectuer ses tâches de façon automatique et désincarnée. Chacun se construit ou est construit par ses rapports à ceux qui l'entourent, en particulier dans le métier.

Pouvons-nous parler alors de professionnalisation dans le sens où l'entendent Uwamariya et Mukamurera (2005) : « processus continu de

responsabilisation, de développement de compétence, de prise d'autonomie, de recherche d'une identité professionnelle et de capacité à résoudre des problèmes pratiques complexes » ? Ou s'agit-il de professionnalité, terme qui « suppose enfin une adaptation au contexte et de fait, inscrit l'enseignant dans une dynamique de changement » (Pérez-Roux, 2012, p.13) ? Mais dans ce cas, cela ne nous ramène-t-il pas à l'importance très forte de la formation initiale ? Ceci nous renvoie à Harlé (2012, p.81), qui avait déjà noté qu'en 1994, Perrenoud « interrogeait de façon similaire la formation des enseignants : devait-elle préparer à "se couler dans le moule" ou "les former à des façons de penser et de faire en rupture radicale avec les pratiques courantes" ? ». Tout ceci montre bien que « l'hétérogénéité [des enseignants] s'impose d'emblée : statuts, corps, grades, rémunérations, hiérarchies, disciplines, filières et ordres d'enseignement sont autant de lignes de démarcation, sinon de clivage » (Farges, 2017, p.13). Ceci est d'autant plus vrai que les enseignants d'EPS interrogés dans le cadre de notre recherche « constituent un groupe hétérogène, tant du point de vue des corps que des revenus, des parcours sociaux et de formation, de la valeur accordée au métier, des conditions de travail, ou encore des sociabilités, des pratiques culturelles ou du rapport au politique » (*ibidem*, p.205). D'ailleurs, l'histoire des enseignants d'EPS est très marquée par cette hétérogénéité, comme nous le verrons plus loin. Nous pouvons donc parler d'identités professionnelles au pluriel, ce qui nous renvoie aux conditions de professionnalisation. Cette question de la professionnalisation du métier d'enseignant renvoie également à celle de la construction de son identité professionnelle. D'ailleurs, nous remarquons que « [...] Pour qu'un individu la reconnaisse comme sienne, l'identité professionnelle doit être intégrée à l'identité globale de la personne. [...] Le développement de l'identité professionnelle de l'enseignant peut/doit [donc] être considéré comme un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en

tant qu'enseignant ». (Vanderclayen, Boudreau, Carlier et Delens, 2012, p.61). Un certain nombre de travaux montrent ainsi qu'« au sein des disciplines de l'enseignement secondaire se construisent des identités disciplinaires plurielles qui donnent parfois l'impression que les enseignants d'EPS (Perez-Roux, 2011) ou les professeurs documentalistes (Frisch, 2002) ne font pas le même métier » que les autres enseignants (Brau-Antony et Grostéphan, 2012, p.122).

Mais comment les identités professionnelles de nos enquêtés se présentent-elles ? Sont-elles différentes les unes des autres et de celles des autres enseignants ? Pour ce qui est des différences ou des ressemblances entre Professeurs d'EPS, Pérez-Roux (2011, p.139) précise que « la relation des enseignants d'EPS à l'évolution disciplinaire est complexe ». Ceci est dû aux personnalités diverses, aux formations initiales suivies différentes les unes des autres, aux contextes d'enseignement dissimilaires, ainsi qu'à l'évolution d'autres facteurs parmi lesquels l'évolution de la discipline reste un aspect majeur. Au final, pour Carlier *et al.* (2012, p.55) « Il s'agit d'un "métissage identitaire" (Pérez-Roux, 2009) [de stagiaires], d'identités plurielles ou de co-identités (Faingold, 1998) qui conjuguent une identité biographique (e.g. la perception de soi en lien avec son histoire d'élèves et d'étudiant), une identité relationnelle (e.g. la perception de soi par rapport aux élèves) et une identité culturelle (e.g. la perception de soi par rapport aux prescriptions des conseillers pédagogiques et des formateurs à l'université). Nous pouvons également définir comme Papi (2005) « [...] l'identité professionnelle comme un processus qui se construit en ayant comme référence la signification sociale de la profession et de ses traditions », ces dernières étant façonnées et maintenues par les formations initiales et continues, les concours externes et internes et les usages qui s'y rattachent. Cependant, comme Le Dantec (2009, p.295) « Nous préférons recourir à la notion d'identification plutôt qu'à celle d'identité. Alors que cette

dernière renvoie à un état fixé au risque d'être naturalisé, l'identification suggère un processus en construction, toujours pour partie déconstruit/reconstruit en fonction de la réalité sociale et des représentations afférentes ». Et c'est ce terme d'« identification » que nous utilisons dans notre recherche.

Aussi commençons-nous par l'identification des enseignants, autres que ceux d'EPS avant de revenir un peu plus tard et plus précisément vers ces derniers. Comme le souligne Torres (2012, p.43) « Le métier d'enseignant se décline donc en autant de corps de métiers qu'il peut y avoir de disciplines enseignées. Il s'acquiert à la fois dans la maîtrise théorique, la pratique réfléchie et la prise en compte des besoins des élèves ». Il ne faut pas oublier non plus que l'EPS a dû se construire comme discipline scolaire en adoptant les codes nécessaires pour qu'une « ''chose enseignée'' devienne une discipline : des contenus de savoirs explicites, plus ou moins fixés en vulgate, des corpus d'exercices réitérables (activités observables par les maîtres), des pratiques de motivation et d'incitation et, enfin, des épreuves d'évaluation (notes, classements, examens) » (Chervel, 2006). On peut également se référer à la définition qu'en donne Reuter et al (2013) et que nous faisons nôtre : « une discipline scolaire est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école ».

Or, « [...] le rapport à la profession, le rapport au monde des enseignants, n'est plus celui d'hier », même si l'on sait que le « désir de poursuivre des études » et « désir de rester en contact avec la vie intellectuelle » sont « des motifs qui comptent pour les enseignants du second degré » (Farges, 2017, p.79). Et pourtant, Hérou et Lantheaume (2008) parlent d'un « métier impossible » en raison de ce qui est de plus en plus demandé aux enseignants : « De nouveaux rôles de travailleur social, d'éducateur et de psychologue

s'imposent aux professeurs de collège et de lycée (Lantheaume et Hérou, 2008 ; Maroy, 2006). Ceci est lié à un public scolaire plus hétérogène, [...] aux besoins de la société vis-à-vis de l'école qui se sont accrues, aux finalités éducatives qui se sont multipliées (instruction, mais aussi éducation, épanouissement du jeune, citoyenneté, préparation au marché de l'emploi... » (Farges, 2017, p.120). Cette transformation du métier demande donc une identification enseignante en perpétuelle évolution. Nous sommes d'ailleurs bien conscients que ce processus identitaire est quasi permanent, du moins pour les enseignants réflexifs (Schön, 1983), et qu'il s'inscrit dans le temps professionnel des professeurs interrogés. Comme nous le montrons dans notre travail, ces transformations se font au fil du temps professionnel en fonction des établissements fréquentés, des collègues côtoyés et des profils des élèves approchés. Cette réflexivité peut également être liée aux différentes APSA enseignées.

Y a-t-il du reste quatre catégories d'enseignants (débutants mais pas exclusivement) comme nous le dit Ouitre (2015, p.213-220) et qu'il décompose ainsi ?

- L'enseignant programmeur qui organise des actions / des exercices et contrôle des relations ;
- L'enseignant technicien proposeur de solutions et de réponses décontextualisées ;
- L'enseignant créateur de dispositif, contemplatif et attentiste ;
- L'enseignant didacticien et interventionniste.

Nous le pensons, tout en sachant que toute classification porte en elle ses propres défauts. Pour illustrer ces quatre propositions de profils d'enseignants, prenons exemple sur l'APSA Badminton :

1-L'enseignant programmeur qui organise des actions / des exercices et contrôle des relations. Il s'agit d'un apprentissage de type néo behavioriste (les relations interpersonnelles sont intégrées au processus). Le professeur propose des tournois par poules de niveau souvent après une montante/descendante en déléguant aux élèves leur organisation et les rôles à tenir. Le cycle (la séquence maintenant) est organisé autour de cette capacité à organiser un tournoi (feuilles de match standardisées, arbitrage, rotation des duos et des rôles). Il met en œuvre un dispositif d'auto-évaluation de ces rôles (escalier de compétence, smileys, ...). L'échauffement doit être mené par les élèves en respectant un schéma préétabli. Les situations de remédiations sont préparées en amont et répondent à un découpage de l'activité non référencé aux capacités des élèves. C'est une succession de situations imposées de type : marquer en revers vaut 2 points ; le volant au service vaut 5 points et perd 1 point à chaque échange.

Dans ce cas de figure, la préparation des cours est centrale (professeur débutant souvent). Il programme des actions et a formalisé son cycle en ayant préparé toutes ses situations à l'avance par leçon et il les suit, quelles que soit l'hétérogénéité motrice et les motivations de ses élèves.

2-L'enseignant techniciste proposeur de solutions et de réponses décontextualisées. Nous sommes dans un apprentissage de type behavioriste. La séance est construite autour de gestes techniques (échauffement conduit à base de coup droit/revers/dégagement, etc.). Les matchs se font par poules de niveau. Le professeur impose des sets avec des zones fixes à viser pour doubler le point. Les rôles sont entièrement dédiés à l'arbitrage et à l'organisation du tournoi. Les situations de remédiation sont indifférenciées et contrôlées par l'enseignant (routine dégagement/amorti par exemple). Ceci est acceptable pour renforcer des secteurs de jeu à condition d'avoir différencié les besoins (voir professeur didacticien interventionniste). Le rôle de l'élève est d'écouter et de faire au

mieux sans se poser de questions. Autrement on est dans le profil du professeur assez classique qui souffre de ne pas voir ses élèves progresser. Pour ce professeur, l'activité est au centre (et plus sur la culture des APSA/sports). La technique représente un emprunt aux sports, une forme venue de l'extérieur et à reproduire.

3-L'enseignant créateur de dispositif, contemplatif et attentiste. Apprentissage de type constructiviste. C'est la pédagogie de la découverte, utile en début de cycle pour que les élèves prennent l'habitude de se poser des problèmes et ne soient pas dans une attitude de consommateur. L'enseignant propose une situation problème. Par exemple, c'est le cas avec la consigne : vous devez installer dans le terrain de votre adversaire une zone de 2x2 m dans laquelle vous devez poser le volant pour doubler les points. Les deux autres partenaires doivent occuper des rôles. La consigne est volontairement vague pour faire émerger des problèmes. L'enseignant attend sans intervenir que des questions émergent. Si ça marche, rapidement vont apparaître des questions ; durée des rencontres ? Rôles à tenir ? Comment compte-t-on les points ? Le professeur peut alors changer de stratégie et adopter un autre profil. Pour lui, l'adaptabilité est centrale. Il propose un environnement contraignant qui induit des solutions motrices. Il s'intéresse aux observations laissées par les élèves dans les situations.

4-L'enseignant didacticien et interventionniste. Nous sommes face à un apprentissage de type socioconstructiviste. La consigne est, par exemple : vous devez installer dans le terrain de votre adversaire une zone de 2x2 m dans laquelle vous devez poser le volant pour doubler les points. Le jeu se fait en 20 points. Un temps mort doit être pris quand un des 2 joueurs a marqué 10 points pour élaborer une stratégie et déplacer éventuellement la zone. Les 2 partenaires seront à la fois arbitres et coaches, avec une fiche d'observation qui doit permettre de déboucher sur un élément du jeu à travailler à la suite du match

avec le coach. À chaque fin de période ou pendant les temps morts, en grand ou petit groupe, l'enseignant invite les duos à se concentrer sur une observation et/ou une remédiation particulière parce qu'il aura détecté des difficultés (par exemple service cadeau qui ne permet pas d'entrer dans le jeu) ou des lacunes (les coaches ne jouent pas leur rôle). Il passe ainsi régulièrement dans tous les groupes pour donner des conseils ou mettre en évidence des points à travailler. Nous avons à faire là à un didacticien parce qu'il aura mis en place une situation qui impose à l'élève d'adopter une attitude réflexive, mais aussi parce qu'elle répond à des problèmes scolaires (compétences) et adaptée au niveau global des élèves, et à un interventionniste parce qu'il guide les élèves pour qu'ils fassent des choix éclairés. Pour cet enseignant, l'élève est au centre (au cœur) de l'enseignement. C'est un adepte de la pédagogie de la tâche motrice (Famose) avec simplification/complexification. Il est dans une logique de progressivité de la difficulté.

D'autres typologies sont tout à fait envisageables, notamment celle des orientations de valeurs ou OV (Guéguen, 2013¹⁰, ou encore Pasco, Kermarrec et Guinard (2008). Le tableau suivant nous détaille plus précisément ce que sont les OV.

Orientations de valeurs	Finalités visées	Conception de l'école, de la classe d'EP	Contenus enseignés-évalués
Maîtrise de la	Transmettre un	Lieu de	Habilités

¹⁰ Guéguen M. (2013), *Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève*. Université de Brest. Non publiée. Consultable à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00873208>

Discipline	héritage culturel	performance	spécifiques
Processus d'Apprentissage	Apprendre comment apprendre	Lieu d'apprentissage	Méthode pour apprendre et réussir
Auto-Actualisation	Excellence individuelle	Lieu d'épanouissement	Connaissance de soi
Responsabilisation Sociale	Construction d'une société plus solidaire	Lieu de coopération	Réalisations collectives
Intégration Écologique	Individu-connaissance-société	Lieu d'équilibre	Fonction des individus et des contextes

Tableau n° 1 : tableau de Marie Guéguen (tableau XII p.124).

Nous n'en retenons qu'une caractéristique : l'hétérogénéité du monde enseignant laisse la place à cet exercice de classification suivant tel ou tel critère. C'est ainsi que nous pouvons classer les enseignants en fonction de leur formation initiale, de leur ancienneté, de leur(s) lieu(s) d'enseignement tout au long de leur carrière, etc. Or, l'identification professionnelle des PEPS semble très marquée par l'identité même de la discipline. Nous y reviendrons. Mais les PEPS peuvent rencontrer des problèmes similaires toutes disciplines confondues. D'ailleurs, sur le seul moment de passage du monde étudiant au monde professionnel, Wittorski (2012, p.10) remarque qu'« Il semble bien, comme l'écrit T. Pérez-Roux, que les étudiants ayant réussi le master et le concours (réforme 2010) vivent ensuite leur entrée dans le métier de façon "brutale" , s'accompagnant souvent d'une crise de sens s'agissant d'un métier choisi en lien avec des idéaux jugés en réalité intenable sur le terrain ». Est-ce

pour cela que nombre d'enseignants « voudraient, globalement, qu'on leur apporte des "comment", au lieu de les fragiliser davantage avec des "pourquoi" », notamment lorsqu'ils sont en formation ? (Rayou et van Zanten, 2004).

C'est d'autant plus complexe que, quelle que soit sa discipline, « l'enseignant doit pouvoir exercer sa responsabilité à trois niveaux : au sein du système éducatif, dans l'établissement et dans la classe » (Pérez-Roux, 2012, p.12). Nous y ajoutons même un quatrième niveau : il doit le faire auprès de chaque élève, en raison du travail de différenciation pédagogique qui lui est de plus en plus demandé (comme à tous les enseignants d'ailleurs). Farges (2017, p.20) nous dit que « L'individualisme caractérise les jeunes enseignants qui se placent à distance de tout volontarisme collectif, ou de toute soumission à des injonctions institutionnelles souvent perçues comme absurdes ». C'est une donnée à prendre en compte, même si cela concerne sans doute plus les générations actuelles que les plus anciennes, correspondant ainsi à une montée de l'individualisme de masse depuis les années 80.

Comme nous l'avons souligné, l'identité peut donc prendre plusieurs formes, ce qui rend difficile sa définition. Celle de Dubar (1991) peut résumer notre positionnement : « l'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions ». Nous y ajoutons celle de Tap (1979) : « l'ensemble des caractéristiques physiques, psychologiques, morales, juridiques, sociales et culturelles à partir desquelles la personne peut se définir, se présenter, se connaître et se faire connaître, ou à partir desquelles autrui peut la définir, la situer ou la reconnaître ». Nous voyons donc l'importance des

processus de socialisation et la variété des aspects à prendre en compte pour essayer de comprendre cette identité.

Mais ces distinctions peuvent-elles être en rapport avec les contextes professionnels dans lesquels exercent les enseignants ? Nous répondons par l'affirmative puisque « la fameuse liberté pédagogique des enseignants, gage de la richesse de leurs pratiques, doit s'associer et se conjuguer utilement à l'autonomie des établissements : l'une devant être le prolongement de l'autre dans le respect scrupuleux des programmes et des cadres fonctionnels fixés nationalement » (Torres, 2012, p.13). Et c'est la mise en place (ou non) de possibilité d'un travail collectif qui impactera sur le contexte professionnel, car « au-delà des qualités individuelles attendues de l'enseignant, des compétences¹¹ à travailler en collectif sont valorisées. Au final, la construction de savoirs pluriels et hétérogènes apparaît comme un processus de longue durée dans lequel chaque formé cherche des repères pour donner sens à son engagement professionnel » (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996 ; Gelin, Rayoui et Ria, 2007 ; Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008 ; Perez-Roux, 2011 et 2012).

Dans le référentiel de compétence du métier du professorat et de l'éducation (BO du 25 juillet 2013), il est précisé, entre autres missions des enseignants, que ceux-ci doivent « coopérer au sein d'une équipe ». Mais c'est loin d'être facile à mettre en œuvre (Tardif et Levasseur, 2010). Nous avons à faire dans ce cas à « [...] l'hétérogénéité structurelle des "conditions enseignantes" » (Lantheaume, Poizat et Robert, 2015). La structure d'enseignement prend ici toute sa place (et sa valeur ?) quand on sait que « la

¹¹ Selon Roure : les « quatre compétences clés qui organisent les savoirs scolaires supports des situations d'apprentissage [sont] : (a) former un joueur réfléchi ; (b) prendre en compte l'adversaire ; (c) construire un projet tactique ; et (d) s'adapter à l'adversaire » (Roure, sous la direction de Visioli et Petiot, 2013, p. 146)

sociabilité professionnelle entre enseignants est plus forte dans les établissements défavorisés (van Zanten, 2001) et qu'elle constitue un support déterminant de l'action collective enseignante » (Llobet, 2014). Et nous nous retrouvons dans le postulat de Barrère (2017, p.139), qui questionne l'injonction au travail en équipe : quel travail mettre en commun et avec quels objectifs et pour quels effets ? Est-ce réalisable avec tout le monde et sous quelle forme ?

Nous sommes convaincus que le contexte d'enseignement est primordial dans la construction de l'identification professionnelle des enseignants.

C'est ce que souligne encore cette auteure (*ibidem*, p.75), lorsqu'elle écrit que « La sociologie experte donne en un sens raison au sentiment qu'ont souvent les enseignants que le contexte est déterminant ». Et qu'avec le contexte scolaire, il faut faire avec le contexte extrascolaire puisque « l'école n'est jamais que le produit de la société d'aujourd'hui » (Careil, 2012). Et nous savons depuis Wittorski que « [Les enseignants] réalisent et vivent leur métier différemment selon le lieu d'exercice (campagne ou ville, gros ou petit établissement) et surtout, selon le type de public auprès duquel ils interviennent - un public en grande difficulté sociale et scolaire ou en réussite ». (Rayou et Van Zanten, 2011, p.92). Car comme l'écrit Develay (2004, p.8) « L'École et la société sont en crise parce que les réalités et les valeurs sur lesquelles fonctionnent ces deux institutions s'opposent ». Nous pourrions espérer que « Les valeurs de l'École et les valeurs de la société devraient se rejoindre pour se confondre dans l'apprentissage de l'humanité. L'humanité non pas tant perçue comme la somme des hommes, mais comme ce qui fait de l'homme un humain grâce à la communication, l'égalité et la solidarité ». (Reboul, 1992)

On peut dès lors comprendre la différence entre un établissement dit difficile¹² et un établissement dit facile¹³. Car « Comment apprendre [...] lorsque l'atmosphère générale de l'établissement ne permet pas de se construire une identité collective arrimée au projet commun enseignants-élèves de constituer une communauté de chercheurs du vivre et de l'apprendre ensemble » (Develay, 2004, p.90). Il est alors difficile de le réaliser « [...] dans une atmosphère délétère liée à un climat de violence latente » (*ibidem*). D'autant plus lorsque l'on sait que « L'origine sociale influence plus fortement en France, comparée à d'autres pays, les performances des élèves » (Jellab, 2016, p. 157). Un autre exemple nous est fourni par Duru-Bellat et Mingat (1988) : « En France, une recherche menée en 1988 sur des collèges montrait comment l'établissement fréquenté influait sur les acquisitions des élèves, davantage en mathématiques qu'en français » (Jellab, 2016, p.237). Or, nous savons que des différences importantes existent entre un lycée de centre-ville où seuls les baccalauréats généraux sont préparés et un lycée polyvalent qui aura des baccalauréats technologiques. Et cet écart est encore plus vrai avec un lycée professionnel. Les travaux d'Olivier Cousin sont d'ailleurs très éclairants à cet égard puisqu'ils abordent « l'effet d'établissement »¹⁴. À cela s'ajoutent les distinctions d'ordre socioprofessionnelles qui influent sur de nombreux paramètres tels que le climat scolaire, les résultats... Les résultats d'une enquête menée par Marie-Christine Brault et ses collègues Michel Janosz et Isabelle Archambault de l'Institut de recherche en santé publique de l'Université de Montréal (IRSPUM), montrent également que le climat scolaire, qu'il soit perçu par les enseignants ou partagé

¹² Comme les décrivent Kherroubi et van Zanten (2000).

¹³ Notons que même avec des indicateurs chiffrés, la notion d'établissement difficile reste très subjective. Tous paramètres égaux par ailleurs, la simple différence d'ambiance entre deux équipes pédagogiques de deux établissements semblables peut entraîner une différence de perception de ce que peut être la difficulté quotidienne d'un établissement. Les paramètres de la vie quotidienne sont tellement nombreux que l'objectivité de la notion n'existe pas.

¹⁴ Consultable à https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1993_num_34_3_4262

par l'ensemble des acteurs scolaires (élèves, enseignants et direction) est déterminant. Un climat scolaire positif est ainsi associé positivement aux attentes des enseignants¹⁵.

À l'opposé, « La participation des établissements performants à la progression des élèves s'explique notamment par l'existence d'un climat scolaire apaisé et par la limitation des problèmes d'indiscipline ». Cela va même jusqu'à ce que « Une proportion élevée de filles favorise un climat studieux et augmente les progrès scolaires des garçons » (Van Houte, 2004). Une table ronde tenue au Centre international d'études pédagogiques le 25 septembre 2013¹⁶ nous informe que des études soulignent l'importance des espaces scolaires sur l'efficacité des acquis, le climat général dans l'établissement, la qualité des comportements, l'ouverture sur l'extérieur. Ce sont des espaces de socialisation. D'où l'importance de les adapter aux publics qui les fréquentent. Selon nous, plus les élèves se sentent bien dans leur établissement, plus ils s'investiront dans leurs apprentissages. Ce qui aura aussi un impact sur l'investissement des enseignants. Ceux-ci se sentant bien dans leur milieu professionnel, auront tendance, selon nous, à davantage s'impliquer dans leurs obligations professionnelles. Ce sera donc une situation de climat scolaire apaisé, positif et porteur de sens pour les uns et les autres. Nous pouvons dès lors également penser que ce climat scolaire aura un impact sur toute la communauté éducative dans son ensemble.

Nous pouvons donc imaginer que dans ces conditions optimales, l'image de soi est valorisée. Et si cette image de soi est positive chez les élèves, elle

¹⁵ À retrouver sur le site : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/axeld/qualite-de-vie-a-lecole/ressourceld/le-climat-scolaire-influence-les-attentes-des-enseignants.html>

¹⁶ Interrogeable à <https://journals.openedition.org/ries/3615>

améliorera les relations élèves-professeurs. Ces derniers apprécieront d'autant plus leurs situations d'enseignement. C'est ce que Merle assimile à l'un des fondements des capacités attentionnelles et de progrès scolaires (2017, p.106). D'où les répercussions sur l'« effet classe », car « Les recherches conduites en France montrent que les effets-classes sont beaucoup plus forts que les effets-établissements en ce qui concerne les apprentissages des élèves. Parmi les processus en jeu dans l'effet-classe, l'action de l'enseignant apparaît primordiale bien que non exclusive, la composition sociale de la classe et le nombre d'élèves jouant, entre autres, également un rôle (Bressoux P.) ». Nous expliquons cela par le fait que plus les élèves se sentiront bien dans leur classe et leur établissement, plus les situations d'apprentissages seront bien vécues, car se situant dans un climat scolaire riche de relations humaines. Et c'est d'autant plus vrai grâce à l'effet maître. C'est ce que précise Bressoux (1994) en écrivant : « On relève que des élèves issus d'un même milieu social, ayant les mêmes capacités scolaires au départ progressent différemment selon le maître » (Jellab, 2016, p.241). Alors, l'« effet établissement » influe sur l'« effet classe » qui influe sur les élèves et le tout se répercutant sur les enseignements. Cela a en sorte un effet boule de neige positif.

Où se situe l'EPS dans tout ça ? Elle est sujette aux conditions d'exercice de la discipline. Mais à l'instar d'Arnaud en 1983, Marsault (2009, p.3) rappelle que les différents contextes et les personnalités multiples des acteurs, donnent à l'EPS une construction sociale conjoncturelle variée. Et ce sont ces divers indicateurs qui vont donner la construction idéal-typique (Weber, 1992) des formes de pratiques de l'EPS. Andrieu (1992) précise que « L'EP est malade parce qu'elle ressemble trop au sport », ce que confirme Delaunay en 2004 quand il écrit que l'EPS s'est « sportivisée » de 1975 à 1990 (Carlier, 2003, p.422). Faisons un détour sur cette dichotomie qui structure l'EPS depuis des

décennies. Cet éternel débat entre l'EPS et les APSA dure en effet depuis plus d'une quarantaine d'années et a été d'actualité de façon continue. En effet, pour Attali et Saint-Martin (2004), « la sportivation relève d'une généralisation des pratiques physiques et sportives comme enjeu éducatif principal à partir des années 1960. [...] Il s'agit d'un processus de mise en norme de l'éducation physique, dans une forme identique aux pratiques sportives dominantes de la société. C'est ce que confirme Mérand en 1970 quand il précise qu'« Autrement dit, le processus de sportivisation serait la condition d'une EPS conforme aux normes sportives compétitives ». Marsault (2009, p.5) nous fait remarquer que Pierre Parlebas parle plutôt de "sportification" pour décrire le processus qui transforme les jeux en sport, le sport se définissant comme un "ensemble fini et dénombrable de toutes les situations motrices, codifiées sous formes de compétitions et institutionnalisées" »). Rappelons que le terme de « sportivisation » est un néologisme datant de 1968 et apparu dans la revue *Quel corps ?* (Brohm, 1996). Alors, où est le problème ? Il est que « légalement, l'EPS se définit comme l'enseignement des APS » (Marsault, 2009, p.9). Serait-ce le serpent qui se mord la queue ?... Et comment faut-il prendre les propos de André (1987) qui écrit qu'en « se scolarisant, l'EP se corticalise » ? Au dessein de former s'ajoute désormais celui d'enseigner. Il ne faut pas confondre enseigner la diversité et la multiplicité d'APS avec les sports pratiqués en dehors du milieu scolaire. D'ailleurs, « légalement, l'EPS se définit comme l'enseignement des APS » (Marsault, 2009, p.9). Qui plus est dans un milieu scolaire où la réussite de tous les élèves prévaut. À cela s'ajoutent les notions de climat scolaire (d'établissement et de classe) et celles de projets, d'observation, de réflexion, de plaisir dans la pratique. Toutes les compétences et connaissances de l'EPS actuelles se sont heurtées, tout au long de son histoire, à différents modèles conceptuels tels que ceux exposés ci-dessous :

- le modèle associationniste où il faut assembler le geste sportif découpé préalablement ;
- le modèle du traitement de l'information pour gérer ses ressources ou de l'information ;
- le modèle constructiviste où l'élève doit construire des relations significatives entre les différents éléments extraits du contexte, pour agir (*ibidem*, p. 58).

Seulement, grâce à ses interrogations et à différents acteurs (Pineau, Parlebas, Delaunay, Hébrard..., l'EPS avance et « L'intérêt pédagogique se déplace, d'un élève objet d'attention à un élève sujet, puis acteur de ses apprentissages. [...] Dès 1967, Pierre Parlebas parle de révolution copernicienne » (*ibid*, p.106). Et « Une deuxième révolution copernicienne intervient : l'individu est pris en compte dans sa singularité » (*ib.*, p.108). Alors, qui sont les professeurs d'EPS ? « [...] y a-t-il unité au sein d'un groupe professionnel où se côtoient deux générations, trois peut-être ? » (Fuchs, Vilbrod et Autret, 2013, p.10). Et ce groupe professionnel n'est pas aussi homogène qu'il pourrait le laisser croire en apparence (*ibidem*, p.12). Il est même « particulier » (Imbert, 2008). Et nous sommes d'accord avec ces mêmes auteurs quand ils précisent « [les PEPS] seraient d'abord des enseignants *en* EPS [...], la préposition en introduisant, selon nous, une nuance qui valorise la discipline EPS tout en affirmant le statut professionnel de l'individu » (*ibid*, p.10). Mais alors, le professeur d'EPS est-il toujours un « *prof de plein air* », un « *prof de loisir* » ou un « *prof de récréation* » (*ib*, p.18), etc. ? appellations dont certains ont pu l'affubler très souvent et longtemps. Sur la base d'une enquête auprès d'autres enseignants et de parents d'élèves, Dorvillé (1991) a même précisé que « la représentation du prof de gym (par les parents et les autres professeurs) ne dépasse guère que celle de l'homme au sifflet ». 30 ans plus tard, sont-ils encore

à classer en catégorie d'« enseignants entraîneurs, d'enseignants compétiteurs, d'enseignants éducateurs, d'enseignants acteurs institutionnels, d'enseignants critiques » (Pérez-Roux, 2013, p.111-112) ? Autret (2013, p.131-133) nous les présente sous quatre profils : « les désenchantés, les insurgés de l'institution, les reconnaissants, les professionnels de l'EPS ». D'autres montrent que le professeur d'EPS est aussi : « animateur, technicien, ingénieur, concepteur, praticien réflexif, etc. » (Amade-Escot, 1993 ; Bret, 2008). Ces différentes appellations montrent d'ailleurs que les enseignants d'EPS ne sont pas identifiés comme des métiers sportifs, mais plutôt comme des métiers éducatifs (Michot, Fuchs, 2019)¹⁷ : ce travail de recherche engagé de 2014 à 2017 montre en effet que les enseignants d'EPS sont perçus comme des emplois éducatifs à l'opposé des emplois sportifs (footballeurs professionnels, professeur de zumba, par exemple).

Pour revenir aux enseignants d'EPS, il est difficile de s'y retrouver dans toutes ces distinctions. En fait, le professeur d'EPS d'aujourd'hui n'est-il pas plutôt « [...] un enseignant [...] concepteur opérationnel d'un enseignement pour des élèves caractérisés et référé à une pratique physique exclusivement scolaire. Les concours précédents valorisaient davantage la professionnalité de concepteur d'un enseignement adapté aux caractéristiques d'un établissement et essentiellement nourri par une pratique sportive fédérale » (*ib.* p.11) ? Et plus précisément encore « [...] un enseignant qui d'animateur devient technicien puis didacticien au fur et à mesure que la formation "s'universitarise", que le niveau exigé, le nombre d'années d'études après le bac, etc. augmente, que le

¹⁷ Michot T., Fuchs J. (2019). "Qu'est-ce qu'un emploi sportif ? Éléments d'enquête", in Attali M., Gomet D., Animer, entraîner, éduquer. Le sport et ses métiers (20e-21e siècles), Reims : ÉPURE - Éditions et Presses universitaires de Reims,

recrutement se fait aussi, non pas véritablement plus bourgeois, mais plus endocentré, et aussi plus masculin » (Vilbrod, 2013, p.25) ?

Nous soutenons que les enseignants d'EPS sont d'un certain point de vue différents de nombreux autres enseignants, parce qu'ils « classent la fonction éducative juste devant la transmission du savoir, démontrant ainsi qu'il s'agit, dans l'ordre qui leur semble légitime, des missions les plus chères à leurs yeux » (Sebileau, 2011). Les nombreuses recherches en docimologie de l'EPS ont permis d'élargir le champ des possibles de la discipline. Et dans ce domaine, les PEPS ne doivent-ils pas évoluer, car « on ne peut plus enseigner aujourd'hui comme hier » (Fuchs *et al*, p.152) ? Tochon (1993) définissant « l'enseignant expert comme un professionnel qui possède des aptitudes spécifiques et de puissants outils d'analyse qui lui permettent d'être rentable et rapidement efficace et qu'il a une activité métacognitive qui porte sur la connaissance des connaissances d'une activité », on peut et doit s'interroger sur ce que peut être un enseignant d'EPS expert. Dans ce cadre, comme « le savoir-faire utilise les savoirs dans la mesure où ils servent l'action. Savoir-faire, c'est pouvoir refaire, agir intelligemment, structurer ses actions » (Reboul, 1980), les savoir-faire d'enseignants d'EPS doivent être interrogés, pensés, discutés, régulièrement revus, de façon à alimenter les formations d'enseignant.

Pour cela, ne faut-il pas commencer par changer les concours de l'enseignement comme le suggère Bret en 2013 (*ibidem*, p.150) : « Pendant plus de vingt ans (1989-2010), c'est de l'intérieur (en aval) que les changements sont venus (groupes de réflexion, évolution des programmes impliquant des changements de pratiques). Aujourd'hui, la modification du concours, qui détermine la représentation du métier, son éthique et les pratiques légitimes des professeurs, marque une volonté de rénovation en amont avec des transformations qui valent pour tous les enseignants, quel que soit le niveau, la

discipline ou la filière ». Ainsi, en axant davantage les concours sur le champ de la didactique et de la pédagogie, l'accent est mis sur une plus grande professionnalisation des formations initiale et continue au métier d'enseignant et par là même au caractère professionnel d'une activité, autrement dit à la professionnalité. Les capacités professionnelles des futurs enseignants n'en sont ainsi que plus grandes.

Ceci bouscule peut-être les notions de métier, de statut, de vocation et d'emploi. Pour Dubar (2010) « [...] une profession peut être tour à tour une déclaration (vocation professionnelle affirmée comme telle), une fonction (position ou et/ou compétence reconnue), un métier (apanage d'un groupe professionnel) ou un emploi (au sens d'une classification professionnelle). D'où la difficulté pour les personnes directement concernées de s'appuyer sur cette notion d'emploi, qui ne serait que l'une des facettes de celle de profession ». Il est donc difficile de donner une définition précise pour chacune de ces notions, surtout quand on sait que « Les textes qui légifèrent sur le statut des enseignants [...] datent de 1950 » (Torres, 2012, p. 55). « [...] la stratification sociale suggère de considérer, par exemple, que les titres, les diplômes, les privilèges professionnels, les caractéristiques familiales, ou les modes de vie, participent à la différenciation des groupes (Weber, 1976 [1922]) que l'on peut traduire par "statut" comme le suggère Jean-Pierre Grossein (2005) » (Farges, 2017, p.22). Le statut de fonctionnaire (dans l'enseignement public et d'agent XXXX dans l'enseignement privé) assure une "certaine sécurité" de l'emploi avec des périodes automatiques d'avancement dans les grades. Cela permet également d'obtenir des augmentations de salaire plus ou moins régulières. Les agents de la fonction publique (ou plus ou moins assimilés) ont donc la possibilité d'envisager leur avenir plus sereinement que d'autres, non-fonctionnaires, et

ainsi avoir des projets à plus ou moins long terme^{18 19}. Sauf problème grave dans la carrière, ce statut de fonctionnaire permet d'avoir un emploi à vie. À cela s'ajoutent des changements d'échelons réguliers qui correspondent à des augmentations de salaire. Celles-ci sont programmées et quasi automatiques. Grâce à ce statut, les agents de la fonction publique peuvent avoir des projets à long terme. Ils peuvent également envisager leur avenir avec une certaine sérénité. Situation qui n'est plus le cas pour un non-fonctionnaire. Ce même auteur propose même de revoir le principe même des inspections en proposant de les effectuer à des dates non prévues afin de réellement évaluer ce que fait l'enseignant au quotidien et sur l'année à l'inverse de ce qui se fait actuellement. En étant averti d'une inspection, un professeur peut être amené à préparer bien en amont sa "séance d'inspection" et vouloir faire la "leçon idéale" qui plaira à l'inspecteur. Nous pouvons dès lors avoir affaire à une séance décontextualisée. Même si les inspecteurs ne sont pas dupes, cet état de fait existe. Cependant, le fait d'être prévenu de la venue de l'inspecteur (re)met aussi l'enseignant dans une démarche de professeur réflexif qui s'interroge sur le pourquoi et le comment de son enseignement. C'est donc une démarche qui ne peut être que positive et productive. Le même auteur suggère également que les formateurs et conseillers pédagogiques alternent ces fonctions avec celles d'enseignants pour toujours garder un pied sur le terrain. Ainsi, permettre aux formateurs et conseillers pédagogiques d'alterner ces fonctions avec celles d'enseignants garantirait une mise à jour régulière de leurs connaissances sur la réalité du terrain.

Pour ce qui est de la vocation à choisir ce métier, ce même auteur précise que « le "Desir de poursuivre des études" et le "desir de rester en contact avec

¹⁸ Nous verrons plus loin que la question se pose dans le cadre de la différenciation des PEPS du public et du privé sous contrat, voire du privé hors contrat

¹⁹ Fraschini J., Billet du mois du n° 504, Le sens de l'orientation, *Les cahiers Pédagogiques*, 2013.

la vie intellectuelle'' sont des motifs qui comptent pour les enseignants du second degré ». Et que « [...] l'importance accordée à la discipline enseignée dans le second degré [...] ne semble pas varier dans le temps » (*ibidem*, p.110). Et ce, bien que « La vie professionnelle est un processus biographique qui construit les identités tout au long du déroulement du cycle de vie, depuis l'entrée dans l'activité jusqu'à la retraite » (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008, p.16). C'est aussi ce que Tavignot, (2008, p.85) confirme quand il écrit que « La culture professionnelle des enseignants du second degré comprend trois pôles : le pôle disciplinaire, celui des savoirs disciplinaires de la science de référence ; le pôle didactique, celui des savoirs didactiques de la discipline d'enseignement et le pôle générique issus des sciences humaines et sociales comme la pédagogie, la communication, la psychologie, la sociologie de l'enfance, l'histoire du système éducatif, la sociologie des organisations... ». Et il n'est pas forcément facile de naviguer parmi ces trois pôles. Certains auront tendance à privilégier le premier alors que d'autres seront plutôt sur le deuxième. Enfin, d'autres encore axeront leur enseignement sur le troisième pôle. L'idéal est bien entendu d'être compétent et efficace sur les trois pôles en même temps pour ne former qu'un même tout. Mais « tenir son rôle d'enseignant aujourd'hui consiste aussi à savoir à la fois se protéger derrière des règles, des procédures, des routines qui le codifient et savoir également en sortir lorsqu'il ne fonctionne plus ou qu'il n'a plus de sens partagé » (Barrère, 2017, p.108).

Par ailleurs, « Deux thèses s'affrontent en effet autour de la question de la formation des enseignants [...] : l'une défend le primat des savoirs universitaires, l'autre la nécessité du terrain et les sciences de l'éducation » (Torres, 2012, p.72-73). Nous pensons, pour notre part, que la formation idéale doit réunir ces deux thèses en une seule entité. Ceci permettrait d'avoir des enseignants riches de savoirs et de savoir-faire liés à un savoir-être. N'est-il pas

envisageable alors de marier les deux pour obtenir une formation initiale vraiment professionnalisante ? « Il faut alors différencier deux missions pédagogiques chez les enseignants : une mission de pédagogie didactique visant à la transmission des compétences disciplinaires ; une mission de pédagogie générale par laquelle tout enseignant contribue à l'éducation globale de l'élève du point de vue de son organisation intellectuelle, de ses compétences sociales et de l'élaboration de son projet d'orientation. Les compétences mobilisées pour chacune d'elles doivent alors être spécifiquement définies » (*ibid*, p.128). C'est alors que nous pouvons parler d'enseignant plutôt que de professeur. « L'enseignant ne serait plus ainsi "professeur", mais plus globalement ingénieur pédagogique assumant des responsabilités à la fois plus globales et plus riches » (*ib.*, p.200).

Pour cela, il faudrait que les acteurs du système éducatif (l'État, les universitaires, les intervenants sur le terrain, les représentants des parents d'élèves, les collectivités locales, etc.) réfléchissent ensemble à la façon de mettre en place les meilleures modalités de fonctionnement d'une formation initiale professionnalisante. C'est un sujet qui revient régulièrement depuis le début de l'éducation physique obligatoire, fin 19^e siècle. Connaître cette histoire est un élément incontournable de la compréhension du système actuel. C'est pourquoi nous étudions, ci-après, la structuration du système éducatif en France depuis la fin du XIX^e siècle afin de mieux comprendre son évolution au fil du temps.

Chapitre 2 : Structuration de l'éducation en France depuis la fin du XIXe siècle

Il est important de faire un rapide rappel historique des principales dates qui ont jalonné la constitution et l'existence du système éducatif en France. Le tableau suivant synthétise les moments forts de l'histoire de l'Éducation nationale (EN) française, sachant que « Le temps de l'histoire ne se déroule pas, en effet, comme celui des horloges, avec une régularité mécanique. Il connaît des accélérations et des temps morts, pendant lesquels cheminent parfois souterrainement de nouvelles idées » (Heudier et Prost, 2014, p.17)). Ainsi, le temps de l'enseignement est à comprendre dans un long processus, pas toujours régulier, avançant souvent par paliers, sachant que si sa réforme exige une continuité dans l'action, le temps de la décision politique (parution des textes officiels) diffère de celui de l'application des nouvelles règles mises en place²⁰.

Dates	Faits marquants
1678	Le prêtre J.-B. de La salle ²¹ crée les premières écoles en France pour instruire le peuple.
1792	Condorcet propose un projet de réforme : scolarisation laïque, obligatoire et gratuite jusqu'à 11 ans pour les filles et 12 ans pour les garçons. Les maîtres d'école s'appellent « instituteurs ».
1833	Loi Guizot qui impose une école primaire de garçons dans les communes de plus de 500 habitants.
1850	La loi Falloux instaure le contrôle de l'église sur l'école primaire.
III ^e République 1792-1804	L'État français prend en charge l'instruction et l'éducation de la population.
1880	Création des Écoles Normales Supérieures (ENS) de Fontenay pour les filles.
1881 16 juin	Loi Ferry établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques. Elle institue également l'obligation d'instruction et la laïcité de l'enseignement primaire public.
1882	-Création des Écoles Normales Supérieures (ENS) de St-Cloud pour les garçons. -Apparition des premiers programmes pour l'école primaire laïque. -28 mars : Obligation scolaire et laïcité. -Les communes ont en charge les écoles primaires et les bâtiments annexes -Établissement de la sectorisation pour les écoles primaires.
1905	-Séparation de l'église et de l'État. -Création du Syndicat National des Instituteurs (SNI), recomposé en 1993 au sein de la Fédération Syndicale Unitaire de l'enseignement, de la recherche et de la culture (FSU).
1932	Le ministère de « l'Instruction publique » devient celui de « l'Éducation nationale ».
1936	Front populaire et obligation scolaire jusqu'à 14 ans (Réforme Jean-Zay).
Régime de Vichy	Une première brèche est ouverte par les mesures financières prises en faveur de l'enseignement privé sous le régime de Vichy ; mais elles sont présentées comme exceptionnelles et conjoncturelles par le ministre Jérôme Carcopino » (Lelièvre, 2002, p. 197)
1945	L'école primaire devient unique (abandon du système des deux réseaux).
1959	Obligation scolaire portée de 14 à 16 ans (Réforme Berthoin) et Loi Debré

²⁰ À titre d'exemple, l'application de la loi Berthoin de 1959, portant la scolarité à 16 ans, sera étalée pendant 10 ans pour couvrir la totalité du territoire français, dans un contexte de massification de l'enseignement secondaire pour lequel les moyens ne suivent pas forcément. Cela a amené pour l'EPS le passage en 1971 des 5 heures d'EPS à 3 heures en collège et 2 heures en lycées (Combeau Mari, Des centres d'animation sportive à l'option EPS, un itinéraire ambigu, *Revue EP&S*, n° 256, novembre-décembre 1995).

²¹ À titre informatif, nous précisons que nous enseignons nous-mêmes, dans un établissement lasallien.

1963	La réforme Fouchet-Capelle crée les CES (collèges d'enseignement secondaire), qui vont progressivement remplacer les CEG (Collèges d'enseignement général).
1971	Réforme Comiti qui diminue les horaires d'EPS : 3 h dans le 1 ^{er} cycle et 2 h dans le 2 ^d cycle.
1973	Mise en place du 10 % pédagogique (10% de l'horaire scolaire doit être consacré à des activités éducatives (artistiques et culturelles)).
1975	Par la loi d'orientation de 1975 (loi Haby) se développe une politique d'intégration qui conduit à scolariser les élèves en difficulté dans les classes ordinaires, donc diminution de l'enseignement spécialisé.
1977	Grâce à la loi Guerneur du 25 novembre 1977, la spécificité des établissements sous contrat est encore renforcée en garantissant à l'enseignement privé, contre le risque de voir ses enseignants, payés par l'État, échapper à son contrôle (Lelièvre, 2002, p. 200-201).
1981	Création des Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP).
1983	Loi de décentralisation. Bac 1984, avec passage au CCF en EPS et la disparition du 100 % normé (au moins une des 3 APSA normées en table Letessier ; évolution du triptyque Athlé – gym – natation, avec possibilité notamment de sports co)
1985	J.-P. Chevènement globalise les trois heures de soutien en Sixième et Cinquième (elles ne sont plus rattachées aux trois disciplines de départ : français, maths et LV1).
1989	La loi d'orientation de 1989 (Loi Jospin) définit comme objectif de conduire 80 % des élèves jusqu'au baccalauréat dans les dix ans.
1991	Création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) qui remplacent les Écoles Normales.
1992	Jack Lang, ministre de l'EN, supprime les Quatrième et Troisième technologiques et globalise les heures de soutien sur l'ensemble du cycle d'observation (Sixième et Cinquième).
1993	François Bayrou est ministre de l'EN.
1995	Publication des programmes de 1995.
Mai 1999	Le rapport coordonné par François Dubet intitulé « le collège de l'an 2000 » considère que le collège « peut créer des inégalités par la façon dont sont constituées les classes ou par les méthodes pédagogiques ». Ségolène Royal propose 40 mesures pour une meilleure prise en compte de la diversité des élèves dans le cadre du collège pour tous.
2002	14 février : Publication des programmes de 2002.
2005	21 avril : Loi d'orientation et de programme de 2005 pour l'avenir de l'école.
2008	Publication des programmes de 2008.
2009	Luc Chatel et la réforme du lycée.
2013	Loi de refondation de l'École de la République de Vincent Peillon, ministre de l'EN.
2016	La ministre de l'EN, Najat Vallaud-Belkacem et la réforme du collège.
2018	L'actuel ministre de l'EN, Jean-Michel Blanquer, souhaite (r)établir « L'École de la confiance »

Tableau n° 2 : faits marquants du système éducatif français.

À la lecture de ce tableau, nous précisons que nous nous intéressons prioritairement aux périodes allant de 1959 à nos jours, soit celles de la V^e République. Cependant, nous faisons un aparté sur trois dates :

- 1678 : en créant la congrégation religieuse des Frères des écoles chrétiennes, Jean-Baptiste de La Salle apporte de nouvelles méthodes : "classes de niveau, autorité affirmée du maître, surveillance accrue de la discipline » (Troger et Ruano-Borbalan, 2015, p.15). « [...] l'institut des Frères des Écoles chrétiennes, pièce maîtresse de l'enseignement confessionnel, constitue à la veille de la Révolution un réseau particulièrement dense scolarisant plusieurs

dizaines de milliers d'élèves. Cependant, les enfants les plus pauvres, sans travail ou activité régulière, vagabonds et saltimbanques, ne sont pas scolarisés » (Merle, 2017, p.7). Il introduit les pratiques pédagogiques qui préfigurent la forme scolaire.

- 1833 : à cette période, l'école est élémentaire ou supérieure. L'instruction primaire élémentaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures. L'instruction primaire supérieure comprend nécessairement, en outre, les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage, des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, le chant, les éléments de l'histoire et de la géographie, et surtout de l'histoire et de la géographie de la France. L'instruction primaire est privée ou publique. Avec l'arrivée de Guizot comme ministre de l'instruction de Louis Philippe, c'est la méthode « simultanée » qui est privilégiée au détriment de la méthode « mutuelle ». Celle-ci a été mise au point par les Frères des Écoles Chrétiennes et prévaut encore actuellement (*ibidem*, p.19-20). « En effet, une longue et violente guerre pédagogique s'est déroulée tout au long de la Restauration. Le mode « simultané » des Frères (liés aux ultraroyalistes) apparaît comme l'expression d'une conception théocratique de la société. Le mode « mutuel »²² (soutenu et promu par les libéraux) est dénoncé par leurs adversaires comme un foyer d'anticléricisme, de libéralisme, voire de républicanisme » (Lelièvre, 2002, p.71).

- Cependant, entre ces deux dates, il ne faut pas oublier celle de 1792 où le député Condorcet s'oppose au monopole de l'enseignement par l'Église et

²² « Le "mode mutuel" (appelé *monitoring system* en Angleterre) tient son nom de la place qu'il accorde aux "moniteurs" : élèves conduisant l'instruction d'autres élèves » (Lelièvre, 2002, p. 73). Ne serait-ce pas là une forme de tutorat coopératif avant l'heure ?

« s'insurge contre un "principe" qui serait : "voilà ce que je vous ordonne de croire et ce que je ne puis vous prouver" ». (Lelièvre, 2002, p.17). Il s'agit là d'une sévère diatribe contre la religion. Tout comme celle du Parlement de Paris, en 1783, qui déclare que "l'éducation doit être sous l'inspection de la puissance publique parce qu'elle doit être toute dirigée pour l'utilité générale et pour le bien de l'État" » (*ibidem*, p.8). Nous y voyons ici les prémices de la loi de 1905. En fait, nous constatons que « la révolution scolaire a commencé vingt ans avant la Révolution politique et civile » (*ibid.* p.11). Dès lors, nous remarquons que « Le principe ainsi posé de la responsabilité d'une puissance publique laïque en matière d'éducation inspirera directement la politique éducative de la III^e République » (Troger et Ruano-Borbalan, 2015, p.17).

Durant la période de 1937, signalons que « Le ministre du Front populaire Jean Zay a généralisé l'éducation physique et les activités dirigées par quoi commencent les instructions » (Heurdier et Prost, 2014, p.112). Quelques années plus tard, sous le gouvernement de Vichy, les paradoxes scolaires de ce dernier sont principalement marqués par les décisions de son ministre de l'Éducation, Carcopino, « qui crée une situation irréversible en transformant les écoles primaires supérieures [EPS] en collèges modernes, et les écoles professionnelles de commerce et d'industrie en collèges techniques » (Lelièvre, 2002). Il « démocratise l'accès à l'enseignement long en s'attaquant à l'échelon supérieur du primaire laïque ». Paradoxalement, cette mesure a pour effet de permettre l'accès au baccalauréat des Écoles Primaires Supérieures. Nous remarquons également que ceci a pour effet : « Autre conséquence paradoxale de la réforme de Carcopino : en intégrant les EPS au secondaire, elle désenclave du même coup l'ensemble du primaire supérieur en lui permettant de déboucher sur le baccalauréat » (Lelièvre, 2002, p.140). Cela va même plus loin puisqu'« Alors que Carcopino pensait avoir mis fin une fois pour toutes à la

concurrence du primaire supérieur en regard du secondaire, il a créé en fait les bases mêmes de son développement ultérieur et d'une scolarisation renforcée dans le post-élémentaire [...] » (*ibidem*, p.141).

La IV^e République (27 octobre 1946 au 4 octobre 1958) n'apporte pas grand-chose de nouveau dans le système éducatif français. Il faut attendre 1959 et la V^e République pour que des évolutions importantes apparaissent : La Charte des droits de l'enfant stipule que « l'enfant a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire, au niveau élémentaire ». Mais c'est surtout le vote de la Loi Debré du 31 décembre 1959 qui est le fait marquant de cette année-là par ce qu'elle apporte de nouveau au visage scolaire français : elle considère fondamentalement que « tout établissement (privé) qui sollicite un secours de l'État doit en retour accepter un certain contrôle et montrer qu'il y va de l'intérêt de la collectivité tout entière ». C'est pourquoi la loi Debré propose le « contrat d'association » : les établissements qui répondent à un « besoin scolaire reconnu » peuvent choisir ses avantages et ses contraintes (l'État supporte le traitement et les charges sociales des enseignants ainsi qu'une partie des dépenses de fonctionnement ; en contrepartie l'État contrôle l'enseignement donné qui doit respecter les programmes de l'enseignement public. « Parler de rapprochement continu depuis le vote de la loi Debré en 1959 ne nie aucunement les différences qui persistent entre les deux secteurs » (Heurdier et Prost, 2014, p.429). « Le caractère propre ne peut cependant s'appliquer qu'à l'éducation et non à l'instruction. Car, l'enseignement, lui, est contrôlé par l'État et doit respecter la liberté de conscience et le devoir de réserve des personnels. » (*ibidem*, p.431). Bien que les statuts se soient rapprochés et qu'une existence parallèle existe, des situations tendues persistent dues à une « méconnaissance réciproque » (*ibid.*, p.432). Cependant, ce que l'on peut constater c'est que, comme le soulignent à nouveau Heurtier et Prost (2014, p.432) « [...] si un

rapprochement des statuts s'est bien effectué, si l'affrontement a laissé place à une coexistence plus ou moins harmonieuse, des tensions perceptibles subsistent, alimentées par des préjugés et des représentations que ne contribue pas à dissiper une persistante méconnaissance réciproque ». En restant libre d'organiser les enseignements et activités scolaires non prévus dans le contrat d'association, tout en demandant la participation financière des familles, l'enseignement privé garde son caractère propre. « Ainsi c'est un enseignement public qui est donné au sein d'un établissement privé, mais celui-ci garde son caractère spécifique, son originalité, son atmosphère propre, puisqu'il reste libre d'organiser les enseignements et activités scolaires non visés par le contrat et de demander aux familles la rétribution correspondante. »²³ (*ib.*, p.444).

Quatre ans plus tard, en 1963, les élèves sont répartis en trois filières distinctes, socialement marquées (type 1 : enseignement général long ou sections classiques ; type 2 : enseignement général court ou sections modernes ; type 3 : sections de transition), prises en charge par des enseignants de différents statuts (respectivement certifiés, PEGC et instituteurs spécialisés). Le tout se passe sur fond de massification de l'enseignement supérieur, en suite logique de la loi Berthoin de 1959. En 1975, la loi Haby crée un lieu unique de scolarisation : tous les élèves issus du primaire sont accueillis à partir de 1977 dans une classe indifférenciée de Sixième qui ressemble beaucoup à la Sixième de type 1 des sections classiques. Un fort palier d'orientation en fin de Cinquième persistera jusqu'en 1993 et des classes de relégation existeront jusqu'en 1991, sous les appellations de CPPN (classes préprofessionnelles de niveau) et CPA (classes préparatoires à l'apprentissage). C'est ainsi que le tableau récapitulatif des nomenclatures de Lelièvre (2002, p.189), proposé en

²³ Loi Debré du 31-12-1959 / Les rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privés.

annexe 4 apporte une vision synthétique de l'évolution des structures d'établissements en France depuis la III^e République jusqu'à 1975.

La Loi Guerneur du 25-11-1977 renforce la liberté de l'enseignement « Dans les classes faisant l'objet du contrat, l'enseignement est dispensé selon les règles générales et les programmes de l'enseignement public. Les maîtres assurant cet enseignement sont tenus au respect du caractère propre de l'établissement prévu à l'article 1 de la présente loi ». Par cette citation officielle, nous montrons que les obligations institutionnelles sont les mêmes dans l'enseignement public et dans l'enseignement privé sous contrat. Ceci accrédite nos affirmations développées dans cette thèse selon lesquelles il n'y a pas deux enseignements différents (notamment en EPS) dans le public et dans le privé. En 1984, une épreuve de force est engagée entre les acteurs de l'enseignement privé (institution, parents d'élèves, enseignants, etc.) et le gouvernement du Premier ministre Pierre Mauroy qui veut créer un grand service public unifié et laïc de l'éducation nationale. L'enseignement catholique s'oppose totalement au projet de loi du ministre de l'Éducation nationale de l'époque Jérôme Savary. « Le projet Savary tentait d'organiser la coexistence des enseignements public et privé d'un même territoire au sein d'établissements d'intérêt public » (Heurdier et Prost, 2014, p.450).

Suite à la forte mobilisation du privé, la proposition de loi ²⁴ est abandonnée. En effet, le 24 juin 1984, la manifestation géante de l'enseignement libre à Paris met en échec le projet de loi Savary qui visait à intégrer les écoles privées à un grand service public. Le décret du 30 août 1985 qui transforme les collèges et les lycées publics en EPLE, leur permettant de jouir notamment d'une autonomie pédagogique en matière d'organisation des enseignements,

²⁴ Cette proposition faisait partie des 110 propositions pour la France du candidat à l'élection présidentielle, François Mitterrand.

montre que les structures d'enseignement du public et du privé sont, elles, différentes. C'est aussi l'année de la création des baccalauréats professionnels. L'étape suivante est la loi dite « Jospin » de 1989. Elle organise la scolarité en cycles, trois pour le primaire, deux pour le collège, et deux pour les LEGT. Elle crée un Conseil national des programmes pour donner des avis sur les programmes scolaires. Les écoles, collèges et lycées sont tenus d'élaborer et d'appliquer un projet d'établissement qui détaille la mise en œuvre des objectifs nationaux et les adapte le cas échéant. Les enseignants de l'école primaire nommés autrefois « instituteurs » sont à présent des « professeurs des écoles ». Cette transformation s'accompagne de rappels à des principes de base du métier : « Quant au respect du caractère obligatoire des enseignements et aux obligations de laïcité des enseignants, je rappelle qu'ils s'imposent à tous et ne sauraient être discutés » (Heurdier et Prost, 2014, p.338). La loi crée aussi les IUFM, une ambiguïté subsistant pour la seconde année de formation des enseignants réussissant les concours du privé, les IUFM ne s'occupant que de ceux du public et le privé s'occupant de ceux du privé.

Un certain nombre de réformes ou d'évolutions s'ensuivent et poursuivent le chantier de la transformation de l'école. C'est ainsi que la réforme Jospin des lycées qui réduit le nombre de séries générales et technologiques entre en application en seconde en 1992. La rénovation des baccalauréats technologiques (STI, STT, STL, SMS...) voit le jour en 1993. C'est également la création des sections européennes ou de langues orientales. Ces modifications structurelles modifient les identités professionnelles des enseignants de ces matières qui doivent se spécialiser davantage dans ces disciplines d'enseignement.

La même année, le nouveau contrat pour l'école de François Bayrou organise le collège en trois cycles confirmant ainsi la suppression du palier

d'orientation en fin de cinquième. Il faut attendre 1995, pour voir apparaître la Loi de programmation du « nouveau contrat pour l'école ».

La consultation sur les savoirs au lycée (2,5 millions de questionnaires remplis par les élèves et les enseignants) est effective en 1997-1998. À cela s'ajoute le rapport du conseil scientifique, présidé par Edgar Morin, sur l'articulation des savoirs disciplinaires au lycée. Puis, la parution du rapport de Philippe Meirieu dans lequel on retrouve par exemple une synthèse sur la consultation « Quels savoirs enseigner au lycée ? », voit le jour. Cette même période est également celle de la mise en œuvre d'un nouvel enseignement d'ECJS et des TPE dans les LEGT à la rentrée 1999 avec la réforme Allègre des lycées. Il ne s'agit plus de "déverser" des savoirs disciplinaires à des élèves inactifs, mais bien au contraire d'amener les élèves à acquérir des savoir-faire pour être compétents dans ces savoirs disciplinaires. Nous avons à faire là à des changements didactico-pédagogiques importants.

C'est en 2005 que la Loi Fillon institue notamment le socle commun, les PPRE, la note de vie scolaire, le droit à l'expérimentation pédagogique sur cinq ans dans tous les EPLE. Elle supprime le Conseil national des programmes, crée le HCE (Haut conseil de l'Éducation) et rattache les IUFM à l'Université. Le ministre de l'EN, François Fillon, supprime les TPE en terminale des séries générales et installe une épreuve anticipée pour évaluer les TPE dans le cadre du baccalauréat en classe de première. Cette loi fait suite au rapport de Claude Thélot de 2004²⁵ dont le thème principal est la réussite de tous les élèves. Ce rapport préconise notamment un temps de présence des enseignants plus long au sein des collèges et des lycées. Il y aurait également un recentrage de

²⁵ Notons que Claude Thélot en a ensuite publié un ouvrage (2005, *Débattre pour réformer. L'exemple de l'école*, Paris : Dunod, 233 p), dans lequel il explique le processus d'une façon positive et qui tranche avec le sentiment d'une époque perturbée, la loi dite Fillon n'ayant pas forcément eu le meilleur accueil, notamment dans le monde enseignant.

l'éducation sur les savoirs fondamentaux. L'autonomie intégrale des établissements n'est pas à l'ordre du jour puisque c'est un renforcement du contrôle de ceux-ci qui est proposé.

En 2009, Luc Chatel, Ministre de l'EN, reprend le dossier de la réforme du lycée en s'inspirant largement du rapport Descoings et surtout du rapport Thélot. Les objectifs de ces rapports sont de réduire les inégalités, mieux préparer les lycéens à l'enseignement supérieur, les associer davantage à la vie de leur lycée, passer d'une orientation subie à une orientation choisie et réversible.

Avec la loi de Vincent Peillon, ministre de l'EN en 2013, c'est sur le premier degré que se concentreront les efforts les plus importants avec, notamment, la scolarisation des moins de 3 ans et des dispositifs innovants comme « Plus de maîtres que de classes » dans les secteurs les plus difficiles (alors que les établissements en zone d'éducation prioritaire (ZEP) existaient déjà), mais aussi grâce à l'introduction d'une langue vivante obligatoire dès le CP et à la redéfinition des missions de l'école maternelle et au renforcement des liens avec le collège. La création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) en remplacement des IUFM, est une évolution qui permet la formation des enseignants et de l'ensemble des professionnels de l'éducation. Il ne faut pas oublier non plus la mastérisation de 2010. C'est aussi la réforme des rythmes scolaires : l'objectif de cette réforme est de rééquilibrer la semaine scolaire pour rendre l'aménagement horaire mieux adapté aux capacités d'apprentissage des élèves. Les 24 heures hebdomadaires d'enseignement sont réparties sur cinq demi-journées (lundi, mardi, mercredi, jeudi et vendredi), à raison de 5 heures 30 maximum par jour et de 3 heures 30 maximum par demi-journée. Le samedi matin peut, dans certains cas, sur dérogation, remplacer le mercredi matin.

Trois ans plus tard, en 2016, la ministre de l'EN, Najat Vallaud-Belkacem crée sa réforme du collège. Il s'agit de redéfinir les compétences du socle commun et le contenu des programmes pour les rendre plus lisibles, plus progressifs et plus cohérents (trois domaines fondamentaux sont plus principalement concernés : le français, les mathématiques et l'histoire) ; consacrer 20 % du temps de cours à de nouvelles modalités pédagogiques : pratique d'enseignements pluridisciplinaires pour renforcer le sens des apprentissages et engager les élèves dans des démarches collectives, accompagnement personnalisé (AP), travail en petits groupes.

En 2018, le ministre de l'EN, Jean-Michel Blanquer crée sa réforme. Il la définit comme « un état d'esprit » : confiance déclarée dans le personnel, les parents et les élèves avec pour objectif final d'arriver en la confiance des élèves en eux-mêmes. Cette philosophie a pour mots-clefs : « République », « excellences » et « bienveillance », et pour ambition une meilleure maîtrise des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter et respecter autrui), ainsi qu'un meilleur accompagnement des élèves vers leur avenir. Elle veut porter chacun au plus haut de son talent et de son mérite et rassembler les Français autour de leur École, porteuse d'une « politique de progrès social », « socle d'une société fraternelle et sereine » par les connaissances et les valeurs qu'elle transmet. Ainsi, dans l'esprit de la loi, il est indiqué que les lycéens disposent de davantage de liberté et de temps pour concevoir leur projet d'orientation, les professeurs, de nouveaux outils, notamment les évaluations en CP, CE1 et 6^e. Le renforcement de leur formation est annoncé et un soutien constant de l'institution est affirmé. Quant aux parents, premiers partenaires de l'École, leur est dédié le dispositif « Mallette des Parents », qui propose des réunions sur des sujets concernant la scolarité de leurs enfants et un site Internet.

Finalement, au regard de cette longue succession de réformes, d'évolutions ou de transformations, nombre de points sont marquants. Le premier des grands changements intervenus dans l'École durant la seconde moitié du XX^e siècle est la coéducation des filles et des garçons. Heurdier et Prost (2014, p.147) précisent que « Pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, la séparation des sexes cesse d'être la règle en dehors de la famille. Au contraire, la norme qui s'impose désormais veut que filles et garçons soient éduqués et instruits côte à côte. Le second est la prolongation de la scolarité jusqu'à 18 ans et au-delà pour la quasi-totalité des jeunes ». On peut supposer que cet évènement a des répercussions sur l'ensemble du système. Nous verrons ce qu'il en est pour les enseignants que nous avons interrogés. Un autre changement est celui des rapports public – privé, qui ont évolué en faveur de ce dernier pour en arriver à ceux qu'ils sont aujourd'hui. Nous ne sommes plus dans le rapport le force qui a engendré la guerre scolaire des années 1980. Et de ce point de vue, ce sont les lois Debré (1959) et Guerneur (1977) qui ont largement contribué au système scolaire actuel.

Mais on ne peut pas tout expliquer par les réformes et les grandes dates de l'évolution du système éducatif (SE) et de l'EPS. Tandis que la relative rareté des grandes lois de réforme et les lenteurs d'exécution peuvent créer un sentiment d'immobilité, la réalité du court terme est faite d'une suite permanente d'ajustements et de petites transformations. Dans le contexte de la démocratie, les alternances droite/gauche révèlent des proximités parfois surprenantes, notamment parce que la continuité de l'État n'autorise pas véritablement des bouleversements complets.

Pour revenir à la loi Debré, elle « est aujourd'hui considérée comme une loi pacificatrice qui, en favorisant la mise en place d'un service privé d'enseignement public [correspond] aux attentes d'un certain nombre de

familles. Elle instaure un système de contrats entre l'État et les écoles privées qui le souhaitent. L'État accorde une aide, mais en contrepartie, les programmes doivent être les mêmes que dans l'enseignement public (le catéchisme devient une option). En 1977, la loi Guerneur (qui donne aux enseignants du privé les mêmes avantages sociaux que ceux du public ; elle réaffirme par ailleurs la liberté des chefs d'établissement à choisir leurs équipes. Elle complète la loi Debré de 1959), a brutalement et dangereusement, rouvert le débat et ranimé la guerre scolaire. [...] Le projet Savary (1984), pourtant plutôt consensuel, a été un échec que l'on doit attribuer à la conjonction d'intransigeance émanant des deux camps » (Poucet, 2011, p.178-179). En citant Prost, Poucet précise même que « la loi Debré a incontestablement arrêté le déclin de l'enseignement privé, notamment secondaire. On a parfois tendance à l'oublier, mais l'enseignement public a été en concurrence directe avec le privé pendant tout le XIX^e et la première moitié du XX^e siècle. Tous deux étaient payants » (*ibidem*, p.315). Selon ce même auteur (*ibid.*, p.317), Prost affirme même que « En fait, la principale différence entre le public et le privé, c'est l'autorité, le pouvoir du chef d'établissement »

Pour revenir à notre sujet, quels ont été les effets de ces lois sur l'EPS ? Y a-t-il eu des différences ? Etc. C'est ce que nous expliquons dans le paragraphe suivant.

Avant la signature des accords Lang-Cloupet (1993), « 80 % des étudiants d'une promotion sortaient avec une licence STAPS²⁶ et un diplôme ILEPS, assurés d'un débouché au sein de l'enseignement catholique. Après 1993, seuls

²⁶ La licence STAPS est appelée ainsi depuis sa création en 1977. Elle est devenue « Éducation et motricité » au début des années 80, quand le parcours de licence de management du sport a été créé. Ensuite, on a vu différents parcours arriver, avec parfois des noms bizarres. Ces parcours ont été stabilisés à la fin des années 90, ou au tout début des années 2000. On a alors eu une mention STAPS, avec des parcours E&M, APAS, ES, MS et ergonomie. Et depuis l'an dernier (arrêté du 23 mai 2019), les parcours sont devenus des mentions.

les lauréats du CAFEP, passé en 4^e année sont assurés d'obtenir un emploi, compte tenu de la difficulté du concours, ce ne sont plus 80 %, mais 20 % environ d'une promotion qui accèdent à un emploi d'enseignant à la sortie de l'Institut » (Poucet 2011, p.160-161). Grâce à Max Cloupet (secrétaire général de l'Enseignement catholique français de 1987 à 1994), les concours du CAFEP-CAPES et du CAER sont passés avec les mêmes jurys que ceux du public, aux mêmes dates et dans les mêmes lieux.

Mais alors, qu'elles ont été les principales évolutions dans la structuration de l'Éducation physique depuis le début de la V^e République ? Le tableau ci-après nous donne une vue là aussi synthétique de ces transformations, à travers le prisme des différentes Instructions officielles (IO).

Dates	Faits marquants ²⁷
V ^e République	Instructions Officielles (IO)
1959	Compléments de 1959 plus circulaire du 25-06-1959 sur le sport et les APPN (activités physiques de pleine nature)
1960	L'EP devient sportive ²⁸
1967	IO
1969	Arrêté du 03-07-1969
1975	Loi Mazeaud
1981	Retour de l'EPS au MEN
1983	EPS dans le 1 ^{er} groupe d'épreuves au baccalauréat
1984	L'option EPS est possible au bac

²⁷ Extraits de Travaillot (2013)

²⁸ En réalité, le sport est présent en EP à partir du Règlement de 1923 mais pour les élèves de plus de 18 ans.

1985	IO
1986-1987	Compléments au programme du collège
1989-1990	Création de l'agrégation et du CAPEPS internes (pour le public)
1995	EPS coefficient 2 aux bacs, CAP et BEP
2008	Nouveaux programmes en collège
2010	Nouveaux programmes en Lycées
2012	Nouveaux textes officiels pour les bacs et de diplôme national des brevets (DNB)
2013 à 2019	Ces six années voient l'apparition de nombreuses circulaires en lien avec l'évaluation de l'EPS aux bacs généraux, technologiques et professionnels des CAP et BEP. 2013 est aussi l'année du Socle commun de connaissance, de compétences et de culture en collège. À ce même niveau d'enseignement, l'année 2015 est celle de la Réforme du collège avec le Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). 2017 voit l'arrivée des nouveaux programmes EPS du LEGT.

Tableau n° 3 : fait marquants de l'EPS

Au début de la V^e république, c'est la gymnastique construite (dont celle de maintien est la base) avec la gymnastique fonctionnelle qui prédomine. Il y a une centration sur la santé (jeux et sports en plein air). L'EPS devient enfin obligatoire au baccalauréat (un siècle et demi après la création de ce dernier...).

En 1960, la performance prime avant tout. L'exemple de la table Letessier en athlétisme en est un exemple. De plus, il faut fournir un certificat médical pour les dispenses de pratique. Avec la circulaire de 1961, la demi-journée de Plein Air devient la demi-journée de sports. C'est aussi l'apparition du Brevet Sportif populaire (de 1960 à 1965)²⁹. C'est un « outil de politique sportive de masse » (Attali et Saint-Martin, 2007)³⁰.

1962 voit les professeurs être obligés de s'adonner à « l'initiation et au perfectionnement sportif des élèves ? » (Travaillot, 2013). En 1964, « le sport est au service de l'homme » selon Maheu. On assiste à une « véritable éducation sportive » et à un « processus d'acculturation de masse » (Attali et Saint-Martin, 2007). Seulement, certains comme Bernard, Mérand, Marsenach, Férygnac, Pociello, Famose, Catteau, Vivès et Pineau (entre autres), s'y opposent.

L'année 1967 voit l'EP devenir officiellement EP et Sportive avec le sport en priorité. Cet ajout du « S » de sportive marquera fortement l'histoire de la discipline. L'EP forme un « tout éducatif » (Delaubert, 1958). Et pourtant les APS (activités physiques et sportives) sont différenciées du sport. « L'EPS ne doit pas être confondue avec certains des moyens qu'elle utilise » (IO). « L'EPS peut alors affirmer son originalité en renouant avec un discours la démarquant de la seule pratique sportive » (Travaillot, 2013). Les IO de 67 sont révélatrices de l'éclectisme de l'EPS (influence des dirigeants « autonomes » du SNEP (syndicat national de l'éducation physique), Pineau en tête). On peut d'ailleurs se référer à l'article de M. Attali de 2002³¹ au sujet de l'influence des syndicats

²⁹ Bien que ce brevet ait été créé en 1937 sous le Front Populaire.

³⁰ Dans Le rôle de l'école dans la genèse d'une culture sportive de masse (1960-1970), Vingtième Siècle. Revue d'histoire 2007/3 (n° 95), pages 181 à 192, <https://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2007-3-page-181.htm>

³¹ « L'EPS à l'Éducation nationale. Contribution syndicale au développement d'une discipline scolaire », *Carrefours de l'éducation*, Armand Colin, 2002/1 n° 13, p. 94-108.

dans l'Éducation nationale. La programmation des APS (sports et compétition) est de tendance communiste dite ''unitaire'' (dont l'inspecteur Delaubert).

L'arrêté de 69 stipule que cinq heures d'EPS doivent être enseignées dans tout le secondaire. Mais, cet arrêté ne sera jamais appliqué. Dans les faits, il y a trois heures dans le 1^{er} cycle et deux heures dans le 2nd. Il n'y a pas de changement dans les textes officiels (TO). On assiste à une « extrême imbrication entre le sport scolaire et le sport civil » (Gougeon, 2000).

Avec la Loi Mazeaud de 1975, « l'EPS est sous tutelle sportive » (Delaplace, 2000). L'Union nationale du sport scolaire (UNSS) et la Fédération nationale du sport universitaire (FNSU) sont créées. En 1978 le Plan Soisson fait passer les heures d'association sportive (AS) de trois à deux heures... Mais les « situations pédagogiques » prennent le pas sur les exercices. Il faut de la répétition pour plus de rendement. On assiste à une EPS « réaliste » et à un « sport de l'enfant » (Mérand, 1968 et 1974). On est dans l'utilisation du jeu avec des « schèmes » plutôt que des gestes (forme extérieure produite). Il y a une « activité structurante » (Marsenach, 1972). Mais cette période de 1968 à 1980 est aussi celle de la « rénovation » et de l'« innovation pédagogique » de l'EPS (Andrieu, 1992) d'où se dégage la spécificité des finalités, des objectifs et des méthodes de cette discipline à l'école (Travaillot, 2013). On assiste à la « fonction pédagogique de l'EPS » (Arnaud) où la professionnalité de type didactique et pédagogique est de mise. C'est la critique du sport et de la compétition au profit de la psychomotricité et de la sociomotricité. Malheureusement, il y a toujours une hégémonie des « sports de base » (dénommés ainsi depuis les années 1930). Ceci entraîne un décalage avec les jeunes qui prônent un « sport-distraction » et un « sport-loisir de masse peu compétitif » (Travaillot, 2013).

La période de 1981 à 1992 voit les professeurs devoir plus travailler en équipe avec leurs réalités locales. Il leur est demandé de construire un projet pédagogique avec des objectifs clairs à atteindre par élève. Il faut sortir des fameux « sports de base » et quitter la seule performance pour atteindre aussi les conduites motrices. Les élèves doivent faire preuve de connaissances techniques et de capacités d'analyses ainsi que connaître les bases physiologiques de l'effort. La participation et le progrès sont pris en compte dans l'évaluation. En 1985-1987, le contrôle en cours de formation (CCF) fait son apparition au brevet des collèges et aussi pour les CAP et BEP. Dans chaque lycée, il est demandé un projet pédagogique fait d'objectifs, de contenus, de démarches et d'évaluations communes. Ceci entraîne une centration sur l'élève qui ne se fera qu'avec un travail en autonomie, une pédagogie du contrat, de la prise d'initiative de l'élève et d'ateliers de travail. Selon Houssaye (1993), le « triangle pédagogique » « articule trois éléments (élève, savoir, enseignant) et permet d'envisager trois relations :

- La didactique relie les angles "savoir- enseignant"
- L'apprentissage relie les angles "savoir-élève"
- La pédagogie relie les angles "élève-enseignant" »

Amade-Escot, (2007) pour sa part, parle de « triangle didactique » (Visioli et Petiot, p.75)

Les modes de fonctionnement pédagogique sont bouleversés. L'EPS passe de « programmation nationale à celle de projet éducatif » (Pineau, 1986). C'est aussi le développement des neurosciences et des théories du traitement de l'information. Parallèlement à cela, on assiste à l'influence de la psychologie de l'apprentissage (notions de ressources, de connaissances du résultat, d'habileté et de niveaux d'habileté), de la psychologie du développement et de la

psychologie cognitive (notions de prise de conscience, de connaissance et de représentation).

Les années 1993-2012 sont celles où il faut « évaluer ce qui a été réellement enseigné et acquis » (Pineau, 1992-1993)³². Il faut alors déterminer des « zones de performances, de maîtrise de l'exécution, de connaissances et savoirs des élèves » évaluées en pratique. En 1995, le coefficient 2 est attribué aux bacs, CAP et BEP. Les notions de compétences spécifiques pour réaliser, de compétences propres aux APSA et de compétences générales apparaissent en 1996. Les modalités d'évaluation d'épreuves spécifiquement scolaires (pentabond, matches de Volley-ball en 4 contre 4, etc.) et différentes de celles des fédérations sportives font leur apparition de 2002 à 2005. L'EPS est dotée de programmes qui « structurent des compétences » (Saint-Martin et Terret, 2000).

Selon la Loi d'orientation de 2013, article L 121-5 : « L'éducation physique et sportive et le sport scolaire et universitaire contribuent à la rénovation du système éducatif, à la lutte contre l'échec scolaire, à l'éducation à la santé et à la citoyenneté et à la réduction des inégalités sociales et culturelles ». On voit bien ici la réaffirmation de l'EPS comme partenaire entier du système éducation. Et de fait, les enseignants d'EPS vont, par leur engagement et leur dynamisme, contribuer à la bonne intégration de leur discipline dans cette Loi d'orientation. En outre, il y est précisé que « le sport scolaire participe de la nécessaire complémentarité avec les pratiques périscolaires et extrascolaires en lien avec les projets éducatifs territoriaux et les partenariats avec le mouvement sportif associatif ». Au-delà de l'EPS obligatoire, la pratique volontaire d'une activité à l'UNSS ou l'UGSEL est

³² "évaluer, c'est « attribuer une valeur, un jugement sur quelque chose ou quelqu'un, en fonction d'un projet explicite ou implicite » (Maccario, 1982 cité par Visioli et Petiot, p. 323)

considérée comme un outil utile pour contribuer à l'atteinte des objectifs et des finalités du système éducatif.

Pour autant, les moyens engagés pour cela ne sont pas forcément jugés suffisants par tous les acteurs. Par exemple, selon le SNEP-FSU³³, « Comme dans les autres disciplines, l'EPS souffre de la hausse des effectifs par classe. Plus d'élèves, c'est moins de pratique pour chacun et donc moins de progrès ! Il faut alléger les effectifs dans les classes pour permettre la réussite de tous. Notre pays prend un chemin inverse que la majorité des pays de l'OCDE qui diminue le nombre d'élèves dans les classes ». Le positionnement du SNEP-FSU³⁴ est clair quant à la direction que prennent les décisions ministérielles à ce niveau de problématique. Pour mieux comprendre la politique syndicale du SNEP, on peut se référer à l'ouvrage de Guilhem Véziers³⁵. Suite à l'arrivée du Front populaire en 1936, le syndicat put enfin être entendu et la revendication principale tourna autour de la hausse des traitements des fonctionnaires. Il connaît alors une forte croissance de ses effectifs en 1938. Bien que s'intéressant à la pédagogie, l'objectif premier des revendications se focalise sur la lutte contre « les diverses concurrences et la défense des intérêts corporatifs » (Véziers, p.106). À travers l'histoire de ce syndicat, c'est l'Histoire de l'éducation physique et notamment ses « grands problèmes » comme la guerre des méthodes ou la question du sport qui est revisitée dans sa quête de reconnaissance et de légitimité (Arnaud, 1982). Le sigle « SNEP » est issu de celui du Syndicat National des Professeurs d'Éducation physique de l'Enseignement Secondaire (SNPEPES) de l'enseignement public (fondé le 2 juillet 1926) puis au mois de décembre 1944 du Syndicat des Professeurs d'EP (SPEP). Le sigle actuel est utilisé pour la

³³ Premier syndicat (en nombre d'adhérents) des enseignants d'EPS.

³⁴ Au travers des écrits de Couturier et Lafontan par exemple.

³⁵ Véziers G., *Une histoire syndicale de l'éducation physique (1880-2002). La force du militantisme*, Institut de recherches de la FSU, Centre EPS et société, 2007.

première fois dans le bulletin n° 49 (avril-mai 1956) et officialisé à partir du bulletin n° 61 (mars-avril 1958) selon Attali (b). Dans cet article, ce même auteur détaille l'histoire du syndicat des années 1945 aux années 1981 au travers de différentes périodes comme celle de 1945-1957 qui vit une activité pédagogique distanciée ; celle de 1958-1969 classifiée d'activité pédagogique formelle ; et enfin les années 1970-1981 qui furent celles d'une activité pédagogique orientée. Ces dernières années marquent « le passage d'une conception proche de la social-démocratie à une conception marxiste dont les conséquences sur l'avenir de l'EPS vont être considérables » (p.121). Mais Attali précise « Cependant, en adoptant une attitude conciliante en faveur de la sportivisation de l'Éducation physique, puis en s'opposant à la mise en œuvre de pratiques optionnelles ou en prônant une nécessaire didactisation des contenus, le SNEP a participé à la construction d'une forme originale d'Éducation physique en France à la fois sportive et scolaire dont les enseignants sont massivement présents dans le second degré » (p.125). Véziers³⁶, quant à lui distingue trois périodes phares de l'existence du SNEP : les années soixante-dix qui sont celles de la promotion du courant sportif, les années quatre-vingt qui sont celles du courant « sportif » au courant « réaliste », et enfin les années quatre-vingt-dix qui voient naître la crise des programmes. Dans son article, cet auteur détaille de façon exhaustive ce que fut la politique "didactique, pédagogique et syndicale" du SNEP.

	2006/07	2011/12	2017/18
Collège	24	24.6	25
Lycée GT	28.5	29.2	30.1
Lycées pro	19.9	19.3	19.1

³⁶ Véziers G., EPS, sport et syndicalisme : l'action du Syndicat national de l'éducation physique (SNEP) en débat, dans Éducation physique, sport et loisir, 1970-2000, Terret (dir.), Éditions AFRAPS, 2003.

Tableau n° 4 : Évolution des effectifs moyens par classe dans le 2nd degré (Source : Comité technique ministériel décembre 2016).

Toujours selon ce syndicat, « La réforme du lycée supprime une voie originale de réussite en EPS. Alors qu'elle disposait d'un enseignement d'exploration (5h en 2de) et d'exploration de complément (4h en 1re et en Terminale), réelle voie de réussite et d'apprentissage pour les élèves, la réforme du lycée les supprime. De plus, l'EPS est exclue des enseignements de spécialité. Cette discrimination est inacceptable ! » Là encore, le syndicat exprime sa forte opposition aux décisions ministérielles qui diminuent la part de l'EPS dans le système éducatif en lycée. Cependant, la nouvelle décision concernant l'EPS au baccalauréat émise par le ministère devrait rassurer quelque peu les différents acteurs de la discipline. En effet, à compter de la rentrée 2021, l'EPS occupera une place plus importante dans l'évaluation au bac, et ce en devenant enseignement de spécialité que pourront choisir les lycéens. Il s'agira d'un enseignement de « spécialité sport » à destination des élèves qui veulent faire un métier dans le sport. Reste à savoir de quoi il s'agira vraiment.

« [...] l'ensemble des disciplines scolaires contribue à "développer les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine » (loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013). « Le projet de socle commun proposé par le ministère de l'Éducation nationale (2014) précise que l'école ouvre "l'accès à une culture vivante" qui "favorise le développement physique, cognitif et sensible ; permet d'agir, de conquérir et d'exercer ainsi progressivement sa liberté et son statut de citoyen responsable". L'enjeu est clairement énoncé, il faut réduire les inégalités tout en permettant à

chacun d'accéder au savoir. Les APSA sont au cœur de l'enseignement de l'EPS pour l'épanouissement et le bien-être des élèves. Elles aident au développement des loisirs, à une vie démocratique faite de cohésion sociale. Elles permettent également de lutter contre la sédentarité et le stress (Pontais, 2015, p.67-71)³⁷. Cette auteure poursuit en précisant qu'« En milieu scolaire, il ne s'agit pas seulement de "découvrir des activités", de "s'initier à un sport" ou d'atteindre son plus haut niveau dans un sport donné, ni même simplement de viser la détente par rapport au travail scolaire, mais de faire accéder tous les élèves, de manière critique, à une culture physique, sportive ou artistique qui puisse être un outil de connaissance de soi, des autres et du monde ». Et de préciser : « Tout élève doit pouvoir vivre à l'école des expériences qui le sollicitent de manière originale et spécifique [...] » (*ibidem*), et pour cela, il lui est demandé de maîtriser, aussi bien que faire se peut, les quatre champs d'apprentissages du collège³⁸. En lycée, un cinquième champ est introduit : réaliser une activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir. Ces cinq champs d'apprentissages doivent lui faire vivre « des émotions fortes et des relations diverses [pour] être capables de pratiquer en dehors de l'école » (*ibid*) et du temps scolaire. Il, s'agit de lutter aussi contre la sédentarité et donc pour une meilleure santé. Parallèlement à cela, les différents domaines d'activités enseignés interviennent au niveau de l'accès à la citoyenneté (et pas seulement au respect des règles). Mais cette ouverture à la culture EPS a également pour but de lutter contre les inégalités sociales qui voient les plus démunis être éloignés des pratiques physiques. Et ce dès le plus jeune âge, ce qui nécessite d'avoir une véritable EPS dans le 1^{er} degré ! Il faut « considérer que chaque

³⁷ Pontais C., *Les enjeux de l'éducation physique et sportive en tant que discipline scolaire*, 2015, consultable à <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2015-1-page-67.htm>

³⁸ Il s'agit de : 1. Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée ; 2. Adapter ses déplacements à des environnements variés ; 3. S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique ; 4. Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou interindividuel.

enfant est en capacité d'apprendre et de progresser » (loi pour la refondation de l'école de la République, 2013) et c'est par l'acquisition et la maîtrise de ces cinq champs d'apprentissages que les élèves y parviendront. Mais pour cela, nous estimons que les APSA, que nous nommons Activités Physiques Scolaires (APSc)³⁹, doivent être enseignées sous Forme de Pratiques Scolaires (FPS)⁴⁰ qui peuvent se distinguer des formes scolaires de pratique⁴¹ telle que le prônent les textes officiels. Claire Pontais poursuit en écrivant : « L'adaptation des Apsa à l'école repose tout d'abord sur des règlements et modalités de pratique spécifiques pour que les élèves puissent jouer et apprendre ». L'auteure précise encore que « Depuis cinquante ans, malgré des discours positifs sur son rôle sur la santé et sur la citoyenneté, presque tous les gouvernements ont tenté soit d'externaliser l'EPS (projet de loi Mazeaud de 1975), soit de la rendre optionnelle au lycée (projet Allègre, 1990), soit de réduire ses horaires, soit de l'exclure du socle commun et des examens (projet Fillon en 2006), soit encore de la reléguer l'après-midi, encadrée par des animateurs et non plus des enseignants (opération cours le matin, sport l'après-midi). Il est donc très important que le futur socle commun de connaissances, de compétences et de culture affirme de façon explicite que l'accès à la culture physique, sportive et artistique est une mission essentielle de l'école (ministère de l'Éducation, 2014) ». C'est donc là un gros défi auquel sont confrontés les professeurs d'EPS même si tous n'en sont peut-être pas - encore – conscients ».

³⁹ Nous considérons que les APS doivent être avant tout d'ordre scolaire et ce, qu'elles soient des activités physiques, sportives, artistiques et d'entretien.

⁴⁰ Coordonné par Serge Testevuide, le CEDREPS groupe ressource de l'AEPS a publié son cahier n°14 intitulé « Forme de pratique scolaire, objet d'enseignement et discipline EPS ».

⁴¹ « Les formes de pratique scolaire représentent des transpositions de formes de pratiques sociales dites "de référence" ». Nous avons choisi l'expression de Forme de Pratique Scolaire pour bien insister sur l'originalité de cette culture qui n'est pas pour nous, une simple adaptation de la pratique sociale aux conditions et aux contraintes de l'école, mais bien une pratique originale parce que ciblant des acquisitions particulières. De ce point de vue ce ne sont pas des "mises en forme scolaire" d'une pratique, ce que laisserait supposer l'appellation maladroite et inappropriée : formes scolaires de pratique" » (Dhellemmes R., dans le n° 17 du CEDREPS)

Ces quelques éléments sur le système éducatif français et l'EPS depuis le début de la V^e République jusqu'à nos jours ne peuvent être compris sans un examen (même sommaire) du contexte politico-socio-économique existant.

En 1958, de Gaulle veut moderniser la France et mener « une politique de la grandeur » (Vaisse, 1998). L'intérêt national est prioritaire. C'est la période de la décolonisation en Afrique Noire et du refus du protectorat des USA. Il faut avoir une main-d'œuvre qualifiée et des cadres formés à l'économie de marché et à la concurrence. La France est face aux deux grands pays que sont les USA et l'URSS. C'est la période de la guerre froide. La troisième semaine de congés payés est attribuée en 1956 et la quatrième en 1969. Le « club Med » est créé en 1955. Il y a davantage de plein air, ce qui permet le développement d'une « civilisation des loisirs » (Dumazedier, 1962). Au niveau sportif, la déroute de la France aux Jeux olympiques (JO) de 1960 a des répercussions importantes. C'est une « déchéance pour la France » (Goddet, 1960⁴²). Cela sert de prétexte à une accélération de la politique d'Herzog (Martin, 1999) : rénover le sport français en le structurant au niveau de la Jeunesse et sports (création de conseillers sportifs, d'éducateurs sportifs, des directeurs techniques nationaux (DTN), des conseillers techniques régionaux et départementaux (CTR et CTD), etc. De ce fait, le projet des JO de 1968 est entériné.

De 1968 à 1980, on assiste à une baisse du contexte économique : c'est la fin des « trente glorieuses »⁴³ et l'arrivée du premier choc pétrolier. « Mai 68 » est la remise en cause de l'autorité, des règles, des normes morales pendant ce « temps de la contestation » (Dreyfus et Armand, 2000). Il faut « vivre

⁴² Page de couverture du journal l'Équipe

⁴³ Baverez publie en 1998 *Les trente piteuses*, contrepoint de l'ouvrage de Dumazedier et où il dénonce l'état de la France qu'il juge malade dans une « Europe décadente ». L'auteur constate le dérèglement de son système politique, son renouement avec une « spirale de déclin comparable à celle des années 1930 ». Pour lui, les Trente Piteuses ont pris la suite des Trente Glorieuses.

autrement » (Le Goff, 1998). C'est aussi la démission de de Gaulle et l'élection de Pompidou. Pour ce qui est de l'EPS, 1968 à 1975 est « l'âge d'or du sport fédéral » (Chantelat et Tétart, 2007). Après la mort de Pompidou en 1974 et l'élection de Giscard d'Estaing la même année, c'est en 1975 qu'apparaît la Loi Mazeaud, relative au développement de l'EPS et du sport et à laquelle le SNEP et le SNEEPS⁴⁴ s'opposent fortement, notamment à cause de la réduction des postes au CAPEPS avec un budget Jeunesse et sports de 1975 encore pire que celui de 1974. Les syndicats sont également opposés aux transferts de postes et aux CAS⁴⁵ et les professeurs d'EPS choisissent à 95 % de garder l'AS dans leur service⁴⁶. Puis vient la période où les IREPS deviennent des UER-EPS. Et pour former plus de professeurs pour ces établissements, il y a la création de la nouvelle ENSEPS. Le doctorat de 3^e cycle, le DEUG et la licence STAPS sont également créés. En 1978, le plan Soisson diminue d'une heure le forfait d'AS qui passe de 3 heures à 2 heures. Heureusement, cette décision ne durera qu'un an.

1981 est l'arrivée de la Gauche au pouvoir avec l'élection de François Mitterrand. C'est aussi l'augmentation du chômage et des difficultés économiques. Les congés payés sont dotés d'une cinquième semaine et les 40 heures de travail hebdomadaire passent à 39 heures. La société se convertit au « culte de la performance » (Ehrenberg, 1991). Il faut se construire, se réaliser, avoir un projet personnel, se singulariser. Chevènement (1985) déclare même qu'il faut « apprendre pour entreprendre ». Il faut préparer les jeunes à leur future autonomie (carte bancaire à 14 ans, conduite accompagnée à 16 ans, etc.). L'augmentation des temps libres voit le « règne des loisirs » (Huet, Saez, 2002).

⁴⁴ Ce sont les deux principaux syndicats des enseignants d'EPS de l'époque.

⁴⁵ Les CAS sont les centres d'animation sportive qui regroupent les écoles de sport (distinctes de l'EPS) et participent également à la pratique du sport optionnel en EPS.

⁴⁶ Rouer J. (2004), La fameuse loi Mazeaud, *Contre-Pied*, Centre EPS et société.

La défaite de la Gauche aux législatives en 1986 et la période de cohabitation qui s'en suit ne modifient pas le paysage économique-sociologique de la France. Et la réélection de Mitterrand en 1988 voit la poursuite des travaux entrepris sous son 1^{er} septennat. Pour notre discipline, c'est le retour intégral au sein du MEN en 1981 (quitté en 1963). Mais le retour aux 5 heures d'EPS, perdues en 1971 par les circulaires Comiti, est abandonnée. Les TO de 1985 demandent aux collégiens de Réaliser, Analyser et de S'investir. Et ceux de 1986 proposent aux lycéens de Se connaître (soi-même), Connaître les APS et Connaître les autres. Ce sont les nouvelles compétences dominantes et les niveaux d'exigences formulés. Les « IO de 85 adaptent les formulations et justifient théoriquement les IO de 67 » (Terret et Saint Martin, 2000). 1981-1992 est la période du « paradigme de l'auto » (Mon, 1993) : auto-organisation, auto-évaluation, évaluation formative (pour réguler les apprentissages), pédagogie différenciée (pour favoriser les progrès de chaque apprenant). L'EPS est asexuée sauf dans les évaluations de la performance. Selon Pineau (1987), en « plus de former, il faut désormais enseigner ». C'est l'époque de la naissance du GAIP de Nantes (Groupe Académique d'Innovation pédagogique). L'élève est à la place centrale de l'enseignement. On a affaire aux principes d'action, opérationnels, de méthodes, de gestion, de connaissances et de savoirs, aux situations de références, etc., que l'on retrouve dans la Loi d'orientation de 1989.

En 1993, la Droite gagne les législatives et c'est la 2^e cohabitation qui se met en place, sous gouvernement Balladur, François Bayrou devenant ministre de l'Éducation nationale, poste qu'il conserve lors de l'élection de Jacques Chirac à la présidence de la République, en 1995. Ce sont aussi les années d'augmentation du chômage avec la « césure historique » et la fin du règne de cette « mythologie entrepreneuriale (Mongin, 1998). La « misère du monde » (Bourdieu, 1993) éclate au grand jour. « L'individu souffrant semble avoir

supplanté l'individu conquérant » (Ehrenberg, 1995). C'est la fin de l'État providence. Durant cette période de 1993 à 2012, l'EPS voit apparaître les domaines d'action motrice où il faut identifier les grands problèmes moteurs posés à l'élève, sur la base des travaux de Parlebas. Un texte est publié en 1997, explicitant la Mission du professeur. La même année, Touraine⁴⁷ s'interroge : « Pourrons-nous vivre ensemble ? ». En 2005, apparaît la notion d'items du socle commun.

Après les mandatures des présidents Chirac et Sarkozy, la période de 2013 à 2019 est celle du quinquennat de François Hollande (2012-2017) et du début de celui d'Emmanuel Macron (2017 à ce jour). « La France connaît une situation difficile, marquée par une croissance faible, et ce depuis la fin de la crise de 2008-2010. Si la chute de la production au moment de la crise a été modérée, la France est au sein de l'Union européenne un des pays où la croissance a été particulièrement faible dans les années post-crise. L'économie française doit aussi faire face à une demande déprimée, une situation qui résulte à la fois des politiques conduites par le gouvernement Fillon (2010-2011), mais aussi par les gouvernements qui se sont succédés sous la Présidence de François Hollande (2012-2017). Le chômage reste donc très élevé, et s'aggrave même tandis que la situation financière du pays n'est pas stabilisée. Même si « [...] la reprise intervient en 2014, elle sera nécessairement atypique⁴⁸. » Selon Le Figaro du 12 mai 2014, « Une grave crise de la représentation politique frappe la France de 1958 comme la France de 2014. [On a le] sentiment que les responsables publiques se préoccupent davantage de leurs propres intérêts que du bien commun et ne tiennent pas compte de ce que pensent les Français (88 % en sont convaincus selon le même sondage). [...] En 2014, les interrogations sur

⁴⁷ Touraine A., *Pourrons-nous vivre ensemble ?*, Paris : Fayard, 1997.

⁴⁸ Fontan S., 2014, *L'économiste*.

l'identité de la France et son destin sont d'une autre nature, mais tout aussi vives. Le pays connaît une pleine mutation et questionnement sur lui-même, autour des questions de la maîtrise des frontières, de la cohésion nationale, du modèle « multiculturel », de sa place dans la mondialisation et dans l'Europe ». À l'approche du début du quinquennat d'Emmanuel Macron, le Monde du 06 mai 2017 nous indique que « En moyenne, le revenu disponible brut des ménages a progressé de 4,8 % par an depuis 1980. En termes de pouvoir d'achat pour l'ensemble des ménages, la progression n'est cependant que de 1,7 % par an », observe l'Insee dans son rapport "Trente ans de vie économique et sociale". [...] « Cependant, il est prématuré de conclure que cette interruption est durable : pour des générations plus éloignées, c'est-à-dire de parents à enfants, la hausse des niveaux de vie demeure la règle », nuance France Stratégie dans un rapport publié l'an dernier (le rédacteur de ce rapport est désormais conseiller économique d'Emmanuel Macron). [...] Pourtant, le sentiment de déclassement social s'est fortement accru : selon le baromètre d'opinion de la DREES, près de la moitié des Français considèrent que leur situation globale est moins bonne que celle de leurs parents. Ils n'étaient qu'un tiers à se ranger à cet avis dix ans plus tôt ». Et selon France Stratégie citée dans le même article : « Les Français sont de plus en plus nombreux à partager le sentiment que les inégalités s'aggravent [et] les inégalités ont augmenté depuis le milieu des années 2000, mais dans une proportion limitée : la France demeure un des pays les moins inégalitaires ». Ces analyses ne sont pas optimistes pour l'avenir et la crise économique et sanitaire actuelle ne peut que faire empirer la situation présente.

Toujours selon France Stratégie : « Depuis la crise, les trois quarts des niveaux de vie les plus modestes ont reculé, et ce recul a été plus marqué dans le bas de la distribution. Dans le même temps, le quart des niveaux de vie les plus élevés s'est globalement maintenu. Les très hauts niveaux de vie (le top, 5 %)

ont même continué d'augmenter dans un premier temps, mais se sont repliés depuis 2011. Pour significatives qu'elles soient, ces évolutions – qui expliquent sans doute largement la perception que les Français ont des inégalités – restent cependant d'ampleur mesurée ». La période correspondant à la moitié du quinquennat actuel est marquée par un fort mécontentement social (Gilets jaunes, réforme des retraites, etc.) qui se caractérise par de longs moments de grève dans moult secteurs publics et privés. Comme dit précédemment, on peut s'interroger sur l'évolution du climat social en raison de la crise mondiale que l'on subit actuellement.

Les différentes analyses économique-sociopolitiques exposées avec celles sur l'EPS du début de la V^e République à nos jours nous montrent les imbrications existantes. Doit-on en conclure que l'EPS ne peut évoluer (ou régresser) qu'en fonction des politiques mises en place ? Nous pensons qu'au contraire, les enseignants d'EPS peuvent faire avancer leur discipline et nous faisons le pari de cette deuxième option. Pour mieux saisir l'évolution de l'EPS, nous proposons, ci-dessous, l'étude de l'histoire des différentes formations au professorat d'EPS en France. Pour cela, nous établissons notre analyse à partir de la V^e République.

Chapitre 3 : Histoire de la formation des professeurs d'Éducation physique et sportive

Les personnes interrogées ayant été pour la plupart formées en Bretagne, le tour d'horizon de leur formation est incontournable. Or, la formation des enseignants d'EPS est une histoire à rebondissements. En effet, « Il semble que la formation des enseignants d'éducation physique ait été l'objet d'enjeux et de controverses tout au long du XX^e siècle » (Vincent, 2000). La mutation de cette formation se poursuit d'ailleurs avec la réforme 2020 de la formation des masters préparant aux métiers de l'enseignement. Cette transformation est due à de nombreux facteurs internes et externes, comme par exemple les formations initiales du public et du privé. De même, les instructions officielles se modifient au fil des orientations politiques. En parallèle, à l'instar de la société, les profils des professeurs d'EPS changent. Ce sont ces différents éléments que nous étudions ici.

Nous rappelons au préalable que l'« Éducation physique est obligatoire dès 1880 avant même l'École » (Lebecq, 2005, p.8), ce qui montre son ancienneté dans le système éducatif français⁴⁹. L'histoire de notre discipline a été largement étudiée et commentée par de nombreux auteurs⁵⁰ : Attali et Saint-Martin (2009), Sarreméjane (2004), Lebecq (2005), Fernandez (2004), Bréhon et Chovaux (2009), Martin (2002 ; 2004), Seners (2005), Travaillet (2013), Fuchs et Renaud (dir., 2020), pour ne citer qu'eux. Nous faisons ici un rappel

⁴⁹ Et ce même si les vocables utilisés pouvaient différer : gymnastique fin 19^e, ou plus près de nous, EP, puis EPS. Différentes formes peuvent également être déclinées suivant les structures de formation, les vocables d'éducation physique utilitaire ou d'éducation physique professionnelle ayant été utilisés dans des centres d'apprentissage ou des lycées professionnels.

⁵⁰ Il convient de noter l'impact non négligeable dans les concours de recrutement d'une épreuve écrite de connaissance de l'histoire de l'EP, de l'EPS et du sport depuis la fin du 19^e siècle. Le programme de cette épreuve a parfois été raccourci (par exemple, réduit à la 5^e République pour plusieurs années de CAPEPS interne), voir écarté dans le cadre de certains concours réservés. Il reste que la production d'études sur l'histoire et la sociologie de l'EPS a été naturellement dopée par la nécessité de sources bibliographiques pour les étudiants passant les concours. Notre objet n'est pas ici de tout recenser, et nous nous limiterons à quelques ouvrages en lien avec notre recherche.

historique de l'EPS, car il permet de comprendre l'évolution des formations des PEPS. En effet, celles-ci étaient et sont basées sur l'histoire de la discipline (au sens le plus large et varié possible) et cette large thématique est à la source des différents concours de recrutements des professeurs d'EPS. Ces concours sont toujours (ou presque) placés à la fin des études, dont une partie comporte également des travaux en histoire de l'EPS (notamment en licence STAPS Éducation et motricité). Les travaux historiques ont porté autant sur les évènements constitutifs de l'histoire de l'EPS que sur les aspects didactiques, pédagogiques, sociologiques, psychologiques de la discipline, avec un fort ancrage sur les APSA, elles-mêmes largement étudiées sur le plan historique. Pour autant, la période qui nous intéresse est celle de la 5^e République. Aussi, sans négliger les périodes précédentes, nous proposons une synthèse de l'histoire de l'EP en cinq grandes périodes principales : 1958 à 1967, 1968 à 1980, 1981 à 1992, de 1993 à 2012 et de 2013 à nos jours.

De 1958-1967, c'est la période gaullienne qui voit la création du Haut-Commissariat aux Sports dirigé par Maurice Herzog. C'est également la période de la gymnastique construite (dont la « gym de maintien » est à la base) et de la gymnastique fonctionnelle (jeux et sports de plein air), qui sont prioritaires par le biais des Instructions officielles (IO) de 1959 (Travaillot, 2013)⁵¹. Celles-ci sont cependant atténuées par le complément du 25-06-1959 qui fait la part belle aux sports et aux activités de pleine nature (APPN). L'EPS fait son entrée obligatoire au bac en 1959. Dans les années 1960, le contexte économique, social et culturel est très dynamique et axe la pratique physique sur le prestige, la compétitivité et le progrès. Grâce ou à cause d'Herzog, l'Éducation physique (EP) devient sportive (Fernandez, 2004).

⁵¹ Même si l'on sait avec Herr (1989) que « plus un texte est flou, plus il est applicable ».

De 1958 à 1961, l'« ouverture de l'enseignement secondaire devient une priorité politique » en raison de l'augmentation du nombre d'élèves en lycée (Attali et Saint-Martin, 2004). L'école primaire prépare au secondaire. L'EP est sportive en conformité aux IO de 1959 et 1960. D'ailleurs, la référence d'évaluation est celle de la table Letessier, qui permet de chiffrer les performances. En 1961, la demi-journée de plein air devient une demi-journée de sport... « Un outil de politique sportive de masse » est institué : le Brevet Sportif populaire (Attali et Saint-Martin, 2009). S'en suit pour les PEPS une « initiation et perfectionnement sportifs des élèves » (Travailot, 2013). L'EPS est principalement tournée vers l'initiation, l'entraînement et la compétition aux sports. On essaye d'avoir le plus de connaissances techniques et d'entraînement physique (Fernandez, 2004). Cette époque est celle de « l'effritement du monopole médical » (*ibidem*, p.120). De Rette (1962) précise même que « la gymnastique de grand-père est morte ». Les acteurs référents de cette époque sont Herzog, Mérand, Marchand, Teissié. C'est aussi la période de l'expérience du lycée de Corbeil-Essonnes et de la République des sports de Calais. Il faut « adapter l'enseignement [et l'EPS] au monde et à la jeunesse moderne » et passer de la découverte à la spécialisation dans un souci de polyvalence (*ibid.*).

Certains s'opposent à ce dictat, comme Parlebas (« L'EP en miettes » dans la revue EPS de 1967) ainsi que Le Boulch et Brohm notamment, mais leurs travaux ont très peu d'impact. Avec les IO de 1967, l'EP devient officiellement Éducation physique et sportive⁵². Avec le sport (en priorité), l'EP forme un « tout éducatif » (Delaubert, 1968), et ce même s'il est précisé dans les IO que « l'EP ne doit pas être confondue avec certains des moyens qu'elle utilise ». Si la grande masse des PEPS suit le mouvement, il existe certain-e-s

⁵² Signalons pour autant les controverses sur ce passage de l'EP à l'EPS. Néaumet (1992) signale par exemple que le CAPES est devenu CAPEPS en 1942.

rebelles comme Claude Pujade-Renaud qui écrit sur l'expression corporelle en 1976⁵³.

Dès lors, commence la période 1968-1980, durant laquelle l'EPS est majoritairement sportive. Il y a une « extrême imbrication entre le sport scolaire et le sport civil (Gougeon, 2000). Ainsi, le projet de construction de 500 stades, 1000 piscines, 1000 clubs de jeunes et de nombreux COSEC (complexe sportif évolutif ouvert) est programmé. Les principaux acteurs en EPS de cette décennie sont Comiti⁵⁴, Mazeaud⁵⁵, Soisson⁵⁶, Parlebas, Pujade-Renaud, Brohm à nouveau, matérialisés pour certains dans les travaux du G.R.E.C (Groupe de Recherche En Expression Corporelle). Toutefois, de façon dominante, les finalités de l'EPS sont en référence aux IO de 1967, avec une forte valence sportive.

Notons quelques autres éléments. Selon Mérand (1968), l'EPS est « réaliste », et les situations problèmes sont utiles à l'enfant parce que riches et variées (Marsenach, 1973). L'année 1973 voit la création des Sections Sport Études. Ce qui fait dire à Delaplace, (2000) qu'en 1975, « l'EPS est sous tutelle sportive ». Cette même année 1975 est créé le DEUG STAPS, puis la licence STAPS en 1977. On passe de la pédagogie du résultat à la pédagogie des opérations. Par le biais de la formation des enseignants, les travaux de Wallon et de Piaget entrent dans le champ de l'EPS, ainsi que ceux de l'ENSEP (École normale supérieur d'EPS)⁵⁷ et de l'AE-EPS (Association pour l'enseignement de l'EPS). Les travaux des stages Maurice Bacquet (FSGT) et du SNEP (Syndicat national de l'éducation physique) sont également d'actualité. La

⁵³ Pujade-Renaud C., *Expression corporelle. Langage du silence*, 1976, consultable à https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1976_num_34_1_2089_t1_0071_0000_1

⁵⁴ Comiti est notamment connu pour la mise en place des CAS et des SAS, citée par Combeau-Mari (1989)

⁵⁵ Dont la loi du 29 octobre 1975 (relative au développement de l'éducation physique et du sport) porte le nom

⁵⁶ Qui, pour l'histoire, essaye en 1978 de supprimer le forfait d'AS, et le fait passer sous la pression de 3 heures à 2 heures hebdomadaires

⁵⁷ Mérand y fut nommé professeur en 1946 et Parlebas de 1965 à 1973.

référence aux Sciences de l'éducation fait jour elle aussi. Et les travaux de Landsheere, Hainant et Hameline sur la PPO (Programmation par objectifs) apparaissent avec les objectifs comportementaux, opérationnels et spécifiques. On commence à parler de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Les recherches de Bloom au Québec font état de taxonomie dans les domaines cognitif, affectif et moteur. La France n'est pas en reste avec les travaux de Catteau et Garoff en natation, Deleplace et Conquet en rugby, Bayer en sports collectifs et Carrasco en gymnastique. Arnaud (1983) parle de Pédagogies Corporelles de l'Intelligence. Les travaux de Le Boulch et Brohm⁵⁸ sont cette fois-ci davantage pris en compte. Parlebas, quant à lui, crée sa « praxéologie motrice » (science de l'action motrice) et considère que l'EP doit « s'intéresser moins à l'exercice et plus à celui qui s'exerce » (1967). Pujade-Renaud (2003)⁵⁹ estime qu'il faut « sortir l'EP de son ghetto ». On passe de pédagogies non directives à la Pédagogie Par Objectifs (PPO) et il faut traiter les APS à des fins d'enseignement (Fernandez, 2004).

Malgré tout, l'EPS reste « techno-centrée » (Marsenach, 1982) et les professeurs d'EPS ont fait « une lecture sélective » des textes officiels en se fixant sur la programmation des APS (Herr, 1989). Selon During (2005), ils sont des « animateurs et transmetteurs de techniques sportives, des conseillers techniques ». L'EPS est en crise (During, 1981) et il faut sortir d'une politique sportive pour un ancrage scolaire. Il faut « réhabiliter la connaissance et la formation intellectuelle » (Mougniotte, 1996). Le professeur d'EPS doit être un enseignant d'EPS et non plus un animateur (Fernandez, 2004).

⁵⁸ Notons que la revue « Quel corps ? » dont il fut le créateur et l'animateur, est tirée et vendue à cinq mille exemplaires pour ses premiers numéros.

⁵⁹ Voir aussi en 1974 et 1975 ses travaux sur l'expression corporelle et le langage du silence.

À la suite de l'élection de François Mitterrand, 1981 est l'année du retour intégral de l'EPS au sein du ministère de l'Éducation nationale (MEN). En effet la proposition numéro cent quatre du candidat socialiste envisage d'intégrer l'EPS au sein du ministère de l'Éducation nationale. La mise en œuvre de cette promesse consacre de longues années de luttes en lui attribuant un statut de discipline d'enseignement à part entière (Attali, 2002). Cela veut dire que l'on veut politiquement différencier l'EP du sport, en plaçant l'EPS au MEN, et en laissant le Sport à la Jeunesse et Sports. « 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 du ministère de l'Éducation nationale. Ces objectifs sont clairs : lutte contre l'échec scolaire, lutte contre les inégalités à l'école, lutte contre le chômage des jeunes. » (Savary, 1981)⁶⁰.

L'EPS doit être une discipline scolaire, c'est-à-dire une discipline d'enseignement avec tous les signes distinctifs de ce statut (Fernandez, 2004). L'identité de la discipline se fera par une « didactique de l'EPS » (Pineau, 1990). Les principaux acteurs de cette période sont Savary, Avisse, Hébrard, Pineau, Marsenach, Mérand, Famose, Parlebas, ... C'est également l'année de la création de la Maîtrise STAPS (Sciences et techniques des APS). En 1982, la 74^e section (les STAPS) est créée au Conseil Supérieur des Universités (CSU, aujourd'hui CNU), ce qui officialise l'universitarisation des STAPS. Cette même année, un DEA STAPS (Diplôme d'études approfondies) voit le jour à l'UFR STAPS de Montpellier. C'est la voie ouverte au 3^e cycle menant au doctorat. Parallèlement, l'EPS monte en puissance et est même reconnue pour ses qualités formatrices : La formation en EPS est reconnue. « [...] Cela est particulièrement vrai dans le domaine de la formation initiale et continue des

⁶⁰ Savary A., Éditorial. *Revue EPS*, n° 175, mai-juin 1982, p.4.

enseignants, tant sur le plan de la méthodologie que des structures organisationnelles (...) » (de Peretti, 1982)⁶¹. L'année suivante, l'agrégation d'EPS récompense ses premiers récipiendaires. C'est aussi la fin de l'existence des professeurs-adjoints (PA), formés dans les CREPS. En formation initiale, il n'existe donc plus dès lors que des formations de professeurs certifiés et/ou agrégés dans les universités.

En 1984, les UEREPS deviennent des UFR-STAPS⁶² confortant ainsi la multiplicité des formations en STAPS. On assiste en même temps à la création du DEUST (Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques dans les métiers de la forme, ce qui montre l'élargissement de la formation STAPS). Par ailleurs, une « cellule EP » est fondée à l'INRP (Institut national de recherche pédagogique) avec Mérand, Marsenach, Motta, etc., et pour la faire fonctionner, des enseignants d'EPS obtiennent des décharges horaires ou sont payés en heures supplémentaires. La séparation de l'EPS et du sport est plus nette avec la création du Professorat de sport et la suppression des bonifications pour titre de sportif au CAPEPS. En parallèle, la didactique et la sociologie prennent plus d'importance, ainsi que l'histoire de l'EPS (sous l'impulsion notamment de Pierre Arnaud) et des sports (avec notamment Christian Pociello). De nombreuses réflexions sont menées sur les contenus d'enseignement qui se forment en « contenus de formation (Pineau, 1986) clairement explicités aux élèves. Le cognitivisme est le paradigme dominant de l'époque. À cette même période, les travaux d'Amade-Escot et de Marsenach sur l'évaluation sont remarquables. Les compléments Collège (1986) pour les niveaux 6^e et 5^e paraissent

⁶¹ Rapport de De Peretti André au ministère de l'Éducation nationale de la commission sur la formation des personnels de l'Éducation nationale, 1982.

⁶² En France, une unité de formation et de recherche (UFR), est un type de composante d'une université créé par la loi Savary de 1984. Elle associe des départements de formation et des laboratoires de recherche. Les UFR correspondent à un projet éducatif et à un programme de recherche mis en œuvre par des enseignants-chercheurs, des enseignants et des chercheurs relevant d'une ou de plusieurs disciplines fondamentales.

un an avant ceux de 4^e-3^e. Ils précisent les contenus et les méthodes propres à ces niveaux d'enseignement. Ils les articulent également avec les différentes procédures d'évaluation. C'est une base d'une réflexion approfondie sur les contenus de formation par APS et par niveau. En 89-90, l'agrégation interne et le CAPEPS interne sont créés. L'évaluation devient officiellement formative et la pédagogie différenciée⁶³. En cohérence avec la loi de 1989, elle est celle de la réussite, du projet et du contrat. Les niveaux d'habiletés, les critères de réussite et la connaissance du résultat sont partie intégrante de l'enseignement de l'EPS. L'organisation et la promotion des activités physiques et sportives sont corroborées par la Loi n° 84-610 du 16 juillet 1984 dans laquelle il est précisé que l'éducation physique et sportive et le sport scolaire et universitaire contribuent à la rénovation du système éducatif, à la lutte contre l'échec scolaire et à la réduction des inégalités sociales et culturelles.

Au début de la période 1993-2012, un nouveau schéma directeur du programme d'EPS (Hébrard et Pineau) apparaît avec la parution dans la revue EP&S de plusieurs articles portant sur le concept de domaines d'action et notamment dans le numéro 245 de janvier février 1994. Ces derniers constituent une classification de l'activité physique humaine. Développés en France par le groupe technique disciplinaire (GTD) pour l'éducation physique et sportive dans les années 1990, ils font leur apparition sous la forme d'une production qui se veut officielle dans les textes d'évaluation (bac 1994), mais ne sont pas comptés comme texte officiel de type programme. Ils se déclinent ainsi :

- Domaine 1 : Actions dans un environnement physique stable
- Domaine 2 : Actions à visées esthétiques et expressives
- Domaine 3 : Actions d'oppositions individuelles

⁶³ Notons le côté innovateur de l'EPS, qui avait anticipé ces évolutions de l'évaluation (Maccario, 1980).

- Domaine 4 : Actions de coopération et d'opposition
- Domaine 5 : Actions dans un environnement physique porteur d'incertitude

L'idée est ici que l'EPS soit officiellement centrée sur l'élève et que les APS ne soient que des moyens pour travailler cette centration. Est-ce une rupture définitive avec le sport ? Les objectifs généraux sont clairement explicités et précisent les enjeux éducatifs. Toujours est-il que pour les étudiants formés à cette période, c'est un objet de réflexion important, qui vise à interroger l'essence même de l'EPS.

En 1996, la pratique de l'EPS en sixième passe de trois heures à quatre heures et les textes officiels sont repensés dans la continuité de l'école primaire. On parle alors de compétences spécifiques, propres et générales (Giordano et Mons, 1996). Une attention particulière est portée à l'enseignement de la natation dès l'entrée au collège, certains dispositifs initiés par Bayrou en 1994 permettant d'ailleurs d'obtenir des moyens supplémentaires pour les non-nageurs, sous forme d'heures d'EPS supplémentaires. Avoir une bonne image de soi est également abordé. Les objectifs de l'École tels que l'éducation à la santé, à la sécurité, à la solidarité, à la citoyenneté, à la responsabilité et à l'autonomie sont aussi des thèmes enseignés en EPS. Pineau, Hébrard, Parlebas, Delaunay, Metzler, Gréhaigne, DAVISSE, etc., sont les principaux artisans de cette période. C'est aussi l'époque de la dualité entre « didactique des APS » et « didactique de l'EPS ». La première émane du courant culturaliste et est centrée sur l'objet (les APS) plus que sur le sujet (l'élève), alors que la seconde est issue du courant développementaliste centré sur le sujet (l'élève). Les tâches, les ressources, logiques internes et conduite motrice sont des termes récurrents. Il existe un troisième courant qui est celui de la didactique sociopsychologique. Il est interne à l'élève et se réfère à ses comportements sociaux, culturels et

affectifs. L'élève doit être autonome et réinvestir ses acquisitions. Il lui faut « apprendre à apprendre ». L'Éducation physique agit sur la santé, la sécurité et la solidarité. Les contenus d'enseignements sont des règles et des opérations à mettre en œuvre par les élèves. Il leur faut aller de la connaissance au savoir. Les PEPS doivent baser leur enseignement sur les principes d'utilité, de cohérence et de faisabilité (Fernandez, 2004). Toutes ces remarques sont appuyées par la parution des textes officiels de ces différentes périodes. Notamment par la Loi d'orientation sur l'éducation (Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989). Cette loi notifie notamment que « Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté » (article premier). C'est donc le droit à l'éducation qui est mis en priorité. Pour les enseignants, la Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 précise quelle est la mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel (notons que cette circulaire sera re-précisée en 2013). Nous signalons également que c'est à la fin des années 1990 qu'apparaissent de nouveaux programmes EPS en collège : 1996 avec le « Programme d'éducation physique et sportive au collège - Classe de sixième » (Arrêté du 18 juin 1996) ; 1997 et le « Programme d'éducation physique et sportive du cycle central des collèges » (Arrêté du 10 janvier 1997) et 1998 avec son « Programme d'éducation physique et sportive des classes de troisième des collèges » (Arrêté du 15 septembre 1998). Les années 2000 concernent les programmes des classes de lycées. Ainsi le B.O. Hors-Série N° 6 du 31 août 2000 se rapporte-t-il aux Programmes des Enseignements de la classe de Seconde générale et Technologique ; alors que le B.O. Hors-Série N° 7 du 31 août 2000 s'adresse aux « Nouveaux Programmes de Classe de Première en EPS, Séries Générales et Technologiques ». Le B.O. Hors-Série n° 5 du 31 août 2001 vise les « Programmes des classes du cycle

terminal des séries générales et technologiques ». Enfin, le B.O. N° 37 du 09 octobre 2003 précise ce que sera l'« Évaluation BAC 2004 »⁶⁴.

Va-t-on vers un consensus au milieu de cette décennie ? Nous pouvons le penser grâce aux travaux des principaux acteurs de cette époque que sont : Hébrard, Eisenbeis, Klein, Durand, Famose, Royer, Bécker, Couturier, Dubet et les Groupes d'Experts des APS. De 1996 à 2000, Il faut réaffirmer la spécificité motrice de l'EPS autant que son caractère scolaire en se centrant sur le développement de l'enfant et la formation citoyenne en acte (*ibidem*). Car, de fait, depuis 1999, les programmes officiels concoctés pour le lycée sous la direction de Gilles Klein ont replacé l'élève, au cœur de la logique disciplinaire. C'est bien de nouveau autour de cette dernière, et non des APS, que s'organisent en effet les apprentissages et qu'ainsi se renoue le fil de la continuité avec les tentatives antérieures à 1996. C'est d'autant plus vrai depuis la parution des nouveaux textes officiels du collège (2015) du lycée général (2018) et ceux à paraître pour le lycée professionnel. La dichotomie de la didactique de l'EPS avec celle des APSA est toujours d'actualité, car comme le remarque fort justement Jacques Gleyse (2010), « pas un anthropologue digne de ce nom n'envisagerait un instant de réduire la culture relative à la motricité aux seules activités sportives » et « Distinguer les tenants de la "culture sportive" des partisans de la "culture de l'action motrice" serait assurément beaucoup plus judicieux ». C'est également l'apparition du concept d'action située⁶⁵ (Durand,

⁶⁴ Source : http://www.eps.ac-aix-marseille.fr/textes_creteil/listecomplete/Droiteliste.htm

⁶⁵ « L'action est envisagée comme une « action située », possédant des propriétés d'auto-organisation. Cinq propriétés de l'action de l'enseignant sont présentées : 1) la codétermination de l'action et de la situation : la situation est construite par l'acteur et n'a pas d'existence indépendante de son action ; 2) la construction de significations dans l'action : l'action est organisée en unités de significations construites *in situ* ; 3) les objets comme artefacts cognitifs : l'action est un accomplissement en contexte et l'enseignant utilise les objets comme des « ressources pour l'action » ; 4) l'organisation de l'action de l'enseignant par couplage avec l'action des élèves : l'enseignant organise son temps et son espace de travail ; en retour, cet arrangement spatial lui offre des ressources pour agir et définit la structuration temporelle et spatiale de son action ; 5) l'organisation de l'action et les structures archétypes : l'action présente un caractère cyclique et répétitif » (Durand, 2001).

2001) avec l'importance de la mise en situation de l'élève et de l'adaptation aux contraintes environnementales. Les compétences spécifiques, générales et méthodologiques font leur apparition non sans créer des interrogations sémantiques chez nombre d'enseignants d'EPS.

Pour revenir aux programmes de collège, en 1997, les programmes du cycle central (5^e-4^e) sont présentés, précèdent d'une année les programmes relatifs à la 3^e. On y découvre les compétences propres aux différents groupes d'activités. De 1997 à 1999, les professeurs d'EPS sont aidés dans leur enseignement par les documents d'accompagnement : d'abord ceux des 6^e, 5^e et 4^e puis suivis de ceux de 3^e. Même si ces documents ne sont pas officiels, ils sont d'une aide précieuse pour les enseignants qui peuvent ainsi planifier les contenus d'enseignement et de formation avec plus de clarté et de cohérence. En 1999, le programme de seconde apparaît. Il sera définitif en 2000. Suivent ensuite les programmes de première et de terminale. L'EPS vise une « citoyenneté en acte » avec prise en compte de la diversité et des projets personnels des lycéens (Fernandez, 2004). Les APSA font partie du patrimoine culturel national ou régional aux épreuves du bac. Des documents d'accompagnement viendront en appui de ces instructions officielles en 2001. Cette même année voit l'École Normale Supérieure (ENS) d'EPS s'installer sur le site de Rennes (à Bruz plus précisément). Il faut attendre 2008 pour voir de nouveaux programmes en collège, 2009 pour le lycée professionnel et 2010 pour le lycée général. En 2012, de nouveaux textes apparaissent pour le bac et le DNB (Diplôme national du brevet en 3^e).

Revenons à la formation des enseignants. En 2010, la maîtrise des formations est officiellement instaurée et fait passer la reconnaissance de la formation des enseignants à bac +5. Celle-ci est marquée en 2013 par la transformation des IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) en

ESPE (École Supérieure du Professorat et d'Éducation), qui deviennent INSPE en 2019 (Institut Nationale Supérieur du Professorat et de l'Éducation). Sur le plan des postes d'enseignants proposés aux concours, après une période 2004 – 2012 de réduction (cf. annexes 5), c'est le retour à des années plus fastes. Par exemple, pour le seul CAPEPS externe, au-delà de la présence de deux concours la même année en 2013-2014 (suite de la mastérisation), les besoins en postes d'enseignants titulaires repartent à la hausse. On assiste à un retour à un système similaire à l'avant 2009, mais avec l'obtention d'un master en plus. Si l'importance de la formation des enseignants dans l'histoire de l'EP est évidente, les variations de nombres de postes suivant les années vont avoir un rôle important sur la structuration des cohortes successives d'enseignants (voir annexe 5). Nous donnons également en annexe 5 bis, les données statistiques des différents concours EPS de l'enseignement public et privé de 2008 à 2020. Au-delà d'une influence mutuelle, la formation est constitutive de nombre de moments clés de l'histoire de l'EP et de ses acteurs. Jusqu'en 1975, la formation des enseignants d'EPS peut être considérée comme très singulière, puisque relevant de structures non universitaires (IREP, ENSEP). À ce propos, on peut se référer à l'article de Fuchs & al⁶⁶. Mais à partir de 1975, on tend à cette uniformisation. On constate donc l'acceptation d'une certaine orthodoxie de formation, tout en essayant de conserver une certaine singularité. « Contribuer à une histoire de l'EPS, discipline d'enseignement, c'est à la fois : identifier les conditions qui ont permis à l'EP de s'intégrer dans l'école ; examiner les conséquences de l'assimilation "des règles du jeu scolaire" ». (Arnaud, 1989). Il reste qu'aujourd'hui, les formations qui conduisent au métier d'enseignant d'EP

⁶⁶ Fuchs J., Michot T., Philippe T. et Renaud J.-N., La formation universitaire aux métiers du sport et de l'éducation physique en Bretagne : acteurs et territoires (1960-2015). in Lespagnol A, Leprince M. (2016). *Les mutations de l'enseignement supérieur en Bretagne (1945-2015)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p.227-244

sont alignées sur celles de la plupart des disciplines (masters MEEF, préparations aux concours internes et à l'agrégation, et même existence d'une ENS pour l'agrégation externe).

En revanche, le statut de l'enseignant certifié d'EPS reste aujourd'hui très spécifique (17 heures de cours + 3 heures d'AS, contre 18 heures de cours dans les autres disciplines, et 14 heures + 3 heures pour les agrégés contre 15 heures dans les autres disciplines). Enfin, l'obligation d'AS reste une particularité EPS, qui n'existe pas pour les autres activités des autres disciplines scolaires (clubs de musique, biologie, astronomie ...)

Il est intéressant de regarder la formation des professeurs d'EPS par le prisme des programmes et sujets de l'écrit 1 (première épreuve écrite d'admissibilité) du CAPEPS. En effet, la prise de connaissance de ce qui était/est demandé aux futurs enseignants est révélatrice de ce qui aura dû leur être enseigné pour se présenter au concours dans les meilleures conditions. D'ailleurs, « Depuis 2013, les évolutions du concours du CAPEPS externe ont permis l'évaluation de compétences professionnelles en cours d'acquisition, mais néanmoins suffisantes pour garantir une entrée dans la carrière de professeur d'EPS satisfaisante tant pour les élèves que pour l'institution scolaire. » (Canel, 2019)⁶⁷. Le tableau ci-dessous présente les programmes et sujets du CAPEPS et CAFEP durant les années 2013 à 2019. Nous y joignons les commentaires des jurys :

Années	Programmes et sujets	Commentaires
--------	----------------------	--------------

⁶⁷ Canel A. Rapport de jury du CAPEPS, session 2019.

2013	Programme	<p>Les permanences et les transformations de l'éducation physique dans le système éducatif en France depuis la fin du XIXe siècle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants et les élèves en éducation physique • Éducation des corps et formation du citoyen en éducation physique • Valeur physique, santé et performance en éducation physique • Place et statut des activités athlétiques et des activités de combat en éducation physique 	<p>: « Le plus souvent, elles sont centrées sur l'EPS sans lien avec ce qui se passe autour. Encore trop de devoirs se contentent de raconter l'évolution de l'EPS alors que certains distillent à très faible dose quelques références à la valeur physique ou à l'évaluation. [...] Les références extérieures au champ de l'EPS restent rares ; en particulier dans le domaine des sciences de l'éducation. Il ressort de l'ensemble des copies le sentiment que l'EPS se fait seule, dans l'école ».</p>
	Sujet	<p>« <i>En quoi et comment la connaissance théorique des processus de planification et d'interaction en situation d'enseignement – apprentissage, permet-elle à l'enseignant d'EPS de mieux conduire les leçons relevant des deux compétences propres suivantes : « Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique » et « Réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi ».</i></p> <p><i>Vos champs d'illustration couvriront nécessairement les deux cycles d'enseignement du second degré.</i></p>	
2014 ⁶⁸	Programme	<p>L'évolution de l'EP dans le système éducatif en France de la fin du 19e siècle à nos jours :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants et la diversité sociale et culturelle des élèves • L'éducation des corps, de la personne et la formation du citoyen • Les enjeux sanitaires et sécuritaires de l'activité corporelle • La place, le statut et le rôle des activités physiques, sportives et artistiques au regard notamment de la question des identités sexuées. 	<p>Pour ce qui est des connaissances et de la contextualisation : Si l'éducation peut être définie sommairement comme l'action d'une culture sur une nature (Ulmann, 1966), la définition d'E. Durkheim, déjà citée, s'avère pertinente pour amener la question de la formation du citoyen par</p>

⁶⁸ Il faut noter que ce concours correspond au 1^{er} concours dit « rénové »

Sujet	<p>« <i>L'éducation physique s'est toujours préoccupée de l'éducation des corps et de la formation du citoyen</i> ».</p> <p>Vous explicitez en quoi et comment l'éducation physique et sportive, au cours du XXe siècle, l'EPS a su dépasser cette dualité pour s'intéresser à l'éducation de la personne".</p>	<p>l'école, elle est aussi l'occasion de faire le lien avec l'éducation physique, toute éducation impliquant une éducation du corps. Plus largement, les liens entre l'éducation, la culture et le corps permettent d'introduire l'éducation physique ».</p> <p>L'argumentation qui définit, discute, explicite et contextualise la façon dont les acteurs-rices de la discipline ont su dépasser la dualité pour s'intéresser à l'éducation de la personne. Les références sont issues de différents champs scientifiques, en particulier ceux de l'histoire et de la sociologie de l'EPS, du sport, et plus rarement de l'école. Un traitement explicite et explicatif du « en quoi » et « comment » qui s'appuie sur les manuels, règlements, instructions officielles, programmes, conceptions de la discipline et l'évaluation en replaçant l'élève et l'enseignant dans un contexte singulier. Le choix des analyseurs est varié, bien référencé et au service d'une argumentation riche et précise ; approche qui nuance le propos à travers une mise en tension entre les affichages institutionnels, les prescriptions théoriques et la réalité des mises en œuvre professionnelles.</p>
-------	---	---

2015 (même programme quand 2014)	Programme	<p>L'évolution de l'EP dans le système éducatif en France de la fin du 19e siècle à nos jours :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants et la diversité sociale et culturelle des élèves, • L'éducation des corps, de la personne et la formation du citoyen, • Les enjeux sanitaires et sécuritaires de l'activité corporelle, • La place, le statut et le rôle des activités physiques, sportives et artistiques au regard notamment de la question des identités sexuées. 	<p>Dans les connaissances et la contextualisation, il était principalement demandé d'« Apporter des éléments de réponses aux élèves les plus fragiles ». Cet élément est passé généralement sous silence par la majeure partie des candidats ».</p>
	Sujet	<p>« <i>Il n'y a pas de fatalité à ce que l'école soit la plus inégalitaire d'Europe. Je mettrai toute mon énergie à apporter des réponses aux élèves les plus fragiles. Car ce sont eux qui ont le plus besoin de l'école de la République.</i> » (Extrait d'un discours de la ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 23 septembre 2014).</p> <p><i>Dans quelle mesure, depuis la fin du XIXe siècle, cet engagement a pu être une préoccupation des enseignants d'EPS, soucieux de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves tout en s'adaptant aux transformations scolaires.</i></p>	<p>« Hétérogénéité des élèves » ;</p> <p>« Transformations scolaires » font également partie des thématiques à développer au regard des attentes du jury.</p>
2016	Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Les composantes du métier de professeur d'EPS ; • La prise en compte en EPS de la diversité des élèves ; • L'activité de l'enseignant et les apprentissages des élèves ; • L'évaluation des acquis des élèves au regard des compétences énoncées dans les programmes ; • Les examens en EPS dans le second degré. 	<p>Les connaissances et la contextualisation devaient traiter DES MIXITES (sociale, sexuelle, ethnique et culturelle, qualifiées à partir d'oppositions : riches <i>Versus</i> pauvres, favorisés <i>Versus</i> défavorisés, intégrés <i>Versus</i></p>

	Sujet	<p>« <i>La mixité sociale est un avantage pour tous les élèves sans exception</i> » Nathalie MONS, présidente du Conseil national de l'évaluation du système scolaire, octobre 2015. Vous discuterez cette affirmation et vous montrerez en quoi et dans quelle mesure, notamment depuis 1960, la question de la mixité des publics scolaires a dû être prise en compte par les professeurs d'éducation physique et sportive ».</p>	<p>exclus, forts Versus faibles, autochtones Versus étrangers, jeunes Versus vieux, uniformité Versus diversité – hétérogénéité, dominant(e)s Versus dominé(e)s).</p> <p>Ces mixités qualifiées sont articulées principalement avec les évolutions structurelles et pédagogiques du système scolaire et celles de l'EPS. » C'est du moins ce qui était attendu des meilleures copies.</p>
2017	Programme	<p>Les enjeux de l'éducation physique dans le système éducatif en France de la fin du XIXe siècle à nos jours :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants d'EPS face à l'évolution des savoirs à enseigner • Expérimentations pédagogiques, transformations de l'EPS et du sport scolaire ; • La scolarisation des pratiques de pleine nature et des pratiques artistiques ; • L'éducation des corps, de la personne et la formation du citoyen <p>Les connaissances et la contextualisation sont décrites dans les meilleures copies par le traitement « [...] des enseignants et des différents types de savoirs qu'ils transmettent en ayant soin que leurs élèves se les approprient à court, moyen et long terme. La problématisation s'appuie sur la définition des notions référencées de « savoirs » - de « compétences » et des verbes « transmettre » et « approprier ». Le problème posé par le sujet est mis en tension à travers des débats d'acteurs en EPS et/ou des postures (missions) professionnelles.»</p>	<p>il était donc attendu des candidat-e-s qu'ils-elles soient en mesure de « <i>mettre leurs savoirs en perspective dans le cadre d'un exercice professionnel</i> » et ainsi de manifester un « <i>recul critique vis-à-vis de ces savoirs</i> ». « Que doit-on apprendre à l'école ? » permettait de mieux identifier les enjeux sous-jacents et en particulier le rapport des élèves aux savoirs, à la fois sur le plan des discours mais aussi et surtout sur le plan des pratiques professionnelles, c'est-à-dire celles qui sont mises en œuvre au quotidien</p>

Sujet	<p>« Les disciplines, au-delà de leur ancrage historique et de leurs finalités pédagogiques propres, souffrent toujours de cet écart entre les programmes tels qu'ils sont prévus, les cours qui sont enseignés et ce qui est, au bout du compte, véritablement appris par les élèves. C'est pourquoi on ne parle plus seulement aujourd'hui de « programmes », mais plus largement de « curriculum », en prenant en compte non seulement les connaissances transmises par l'enseignant, mais l'appropriation de celles-ci par les élèves, ce qu'on appelle les compétences. En ce sens, les programmes concernent aussi la place et la réussite des élèves à l'école, ainsi que les modes d'évaluation puisqu'il ne s'agit plus seulement de demander aux enseignants de se conformer à une liste de prescriptions, mais de viser l'acquisition de compétences par les élèves qui leur sont confiés. Le véritable enjeu de la transmission est de donner la possibilité aux élèves de s'approprier les savoirs dispensés, et c'est bien l'objectif du socle commun qui identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire ». (Terra Nova, <i>Que doit-on apprendre à l'école ?</i> » (27 mai 2016).</p> <p><i>Vous discuterez cette prise de position, en fin d'extrait, et vous montrerez dans quelle mesure les enseignants d'EPS ont pu répondre à cet enjeu depuis 1945.</i></p>	<p>dans les différents établissements scolaires et aux différentes époques. [...] interroger la nature des savoirs évalués dans les quatre composantes de la note d'EPS obtenue au Baccalauréat grâce au contrôle en Cours de Formation (CCF) instauré au lendemain du retour de l'EPS à l'Éducation nationale, nécessitait d'accorder une importance cruciale aux déterminants contextuels du début des années 1980. Quelle que soit donc l'époque, une constance semble être identifiée. Les savoirs et/ou compétences apparaissent divisés en plusieurs catégories, les savoirs proprement dits (théoriques), les savoir-être qui relèvent de la morale et/ou de l'attitude et les savoir-faire qui concernent plus particulièrement la dimension motrice, c'est-à-dire celle du mouvement humain.</p>
-------	---	---

2018	Programme	<p>Les enjeux de l'éducation physique dans le système éducatif en France de la fin du XIXe siècle à nos jours :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants d'EPS face à l'évolution des savoirs à enseigner • Expérimentations pédagogiques, transformations de l'EPS et du sport scolaire • La scolarisation des pratiques de pleine nature et des pratiques artistiques • L'éducation des corps, de la personne et la formation du citoyen 	<p>Les connaissances et la contextualisation se situent au niveau de « L'alignement des différentes structures du propos (Sport Scolaire, EPS et politique éducative) [...] maîtrisé. [...] Le lien de complémentarité entre le Sport Scolaire et l'EPS se tisse avec finesse et pertinence, jouant d'une complémentarité distincte à une complémentarité imbriquée tout au cours de la période. »</p>
	Sujet	<p>« <i>Le sport scolaire est une des composantes de la politique éducative de notre pays, au service de la réussite, de la responsabilisation, de la santé et du bien-être des élèves ... En complément de l'enseignement de l'éducation physique et sportive, il offre à tous les élèves volontaires la possibilité de pratiquer des activités physiques et sportives dans le cadre l'association sportive scolaire</i> »</p> <p><i>Extrait du Rapport parlementaire établi par Robert Lecou, « Le sport à l'école et le sport scolaire », février 2012.</i></p> <p><i>Cette affirmation est-elle selon vous le résultat d'une évolution lente et continue du sport scolaire ou l'expression de ruptures successives ? Vous situerez votre réflexion de 1960 à nos jours.</i></p>	
2019	Programme	<p>Les enjeux de l'éducation physique dans le système éducatif en France de la fin du XIXe siècle à nos jours :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants d'EPS face à l'évolution des savoirs à enseigner-Expérimentations pédagogiques, transformations de l'EPS et du sport scolaire • La scolarisation des pratiques de pleine nature et des pratiques artistiques • L'éducation des corps, de la personne et la formation du citoyen 	<p>Pour les connaissances et la contextualisation, « Ont été placés au niveau 4 [le meilleur], les candidats « réflexifs » qui ont embrassé le sujet dans toute sa complexité et pour cela, ont répondu obligatoirement aux deux premiers critères, puis à l'un des trois suivants :</p>

Sujet	<p>« Soucieux d'équité, tiraillés par la question des inégalités de potentiel et de développement des adolescents, les enseignants d'EPS ont relativisé l'usage de leurs chronomètres et de leurs décamètres.</p> <p><i>L'évaluation des seules performances révélait une injustice profonde par sa référence à des facteurs biologiques, physiologiques, génétiques, inégalement répartis entre les individus » (Cécile Vigneron, Revue française de pédagogie n°154, 2006).</i></p> <p><i>En quoi les réflexions autour de l'évaluation, synthétisées ici par Cécile Vigneron accompagnent-elles une transformation du regard que l'enseignant d'EPS porte sur l'élève sous la Vème République ?</i></p>	<p>(+) Tout en évoquant la citation, le candidat traite la façon dont les réflexions sur l'évaluation accompagnent la transformation du regard que les enseignants portent sur leurs élèves sur la totalité du devoir.</p> <p>(+) Il donne de l'épaisseur à ses réponses abordant des typologies d'enseignants, des formes plurielles d'évaluation, une diversité de regards.</p> <p>(+) Un critère complémentaire obligatoire parmi les trois propositions suivantes :</p> <p>◇ Il nuance ses réponses, questionne le sens de la relation entre « réflexion sur l'évaluation » et « transformation du regard ».</p> <p>◇ Il prend appui sur la citation, la questionne et replace les propos de C. Vigneron dans des contextes évolutifs.</p> <p>◇ Il identifie des enjeux sous-jacents (liés notamment aux préoccupations évolutives du système éducatif) et met en exergue des explications.</p>
-------	--	---

Tableau n° 5 : programmes et sujets du CAPEPS et CAFEP-CAPEPS de 2013 à 2019.

Ces données en tableau doivent être lues au regard d'une analyse succincte des programmes et des sujets du CAPEPS durant ces sept années. Pour les programmes, toute la période étudiée va de la fin du XIX^e siècle à nos jours. Ceci est une constante pour toutes les années excepté pour 2016 où rien n'est précisé à ce propos. C'est donc un siècle d'histoire de la discipline qui est ici survolé⁶⁹. Ce sont les éléments de chaque programme qui diffèrent sauf pour les années 2014 et 2015 où programmes et items sont les mêmes tout comme pour ceux de 2017, 2018 et 2019. Le terme d'« élève » est utilisé de 2013 à 2016 et il est sous-entendu pour les trois dernières années en étant remplacé par le mot « personne ». Ceci peut paraître logique, puisque c'est bien auprès d'élèves que les professeurs d'EPS interviennent. Il n'y a qu'en 2016 que les termes de « citoyen » et de « corps » n'apparaissent pas. Les trois premières années se focalisent aussi sur « la place et le statut » des APSA en se centrant sur celle de combat en 2013 et sur la question des identités sexuées les deux années suivantes. Les notions d'« apprentissage » et d'« expérimentations pédagogiques » apparaissent sous ces termes de 2016 à 2019 alors qu'auparavant on parle d'« éducation des corps ». On peut remarquer également que la didactique est plus fortement convoquée pour ces dernières périodes. Nous pensons que ceci est dû aux avancées de la recherche dans ce domaine. Nous constatons aussi qu'une plus grande place est faite au praticien réflexif (Schön, 1994 ; Perrenoud, 2002). Enfin, la différenciation pédagogique vient en

⁶⁹ « Survolé » est un mot juste. Néo-historiens, les candidats au CAPEPS externe, inscrits en master MEEF EPS, à la suite quasi exclusive d'une licence Éducation et motricité, n'ont qu'une connaissance parcellaire de l'histoire de l'EPS. Malgré la pression du concours, et les contenus de licence STAPS en histoire de l'EPS, ils ne peuvent atteindre qu'un niveau limité de connaissance de cette histoire. En outre, l'épreuve d'écrit 1 n'est pas forcément la préférée d'une majorité de candidats, qui sont souvent obligés de « limiter la casse », préférant l'écrit 2, davantage tourné vers le cœur de métier. En quelque sorte, cette première épreuve d'un décathlon dont la seconde partie est constituée des épreuves d'oral, est souvent subie, et son impact sur la construction de l'identité professionnelle est très variable, et mériterait d'ailleurs à lui seul des travaux de recherche. La transformation en 2021 des épreuves d'admissibilité au concours pourrait être la source d'une évolution des savoirs à acquérir pour pouvoir passer ce cap de l'admission au concours.

appui de cette posture de l'enseignant. Nous notons que tous ces programmes sous-entendent un lien direct avec les textes officiels de chaque année.

En ce qui concerne les sujets du CAPEPS, la diversité est beaucoup plus large, car c'est à ce niveau que se fait la sélection des meilleures et des moins bonnes copies. C'est ce que notre analyse des rapports montre précédemment. En 2013, l'accent est mis sur les connaissances théoriques du candidat sur deux compétences propres précises. L'année suivante voit l'intérêt de l'éducation à la personne en priorité. La prise en compte de l'hétérogénéité des élèves est l'axe principal du sujet de 2015. Cette même notion est abordée l'année qui suit par le prisme de la mixité sociale. 2017 fait appel à des connaissances sur le « curriculum » en EPS et les compétences des élèves⁷⁰ en lien avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Le sujet de l'année suivante est axé sur le sport scolaire à un moment où son existence même est souvent évoquée. La question centrale de l'évaluation⁷¹ est directement abordée dans le sujet de 2019. Comme pour les programmes, les sujets sont en lien direct avec les textes officiels. À la lecture des uns et des autres et notamment de Julien Fuchs⁷², nous constatons qu'une certaine connaissance et maîtrise de la culture générale de l'Histoire de l'EPS est une exigence première demandée aux futurs professeurs d'EPS (Fuchs, 2014). La question est de savoir dans quelle mesure cet aspect structurera dans son parcours futur l'identité professionnelle de chaque enseignant. Cette culture générale se situe au niveau des champs

⁷⁰ Chez les élèves, "La compétence est "un ensemble structuré et cohérent de ressources (habiletés motrices, habiletés méthodologiques, connaissances déclaratives, attitudes) qui permet l'adaptation dans des situations complexes" (Delignières et Garsault, 2004 cités par Visioli et Martin G. dans Visioli et Petiot, p.269)

⁷¹ « L'enseignant semble ainsi être passé "d'une évaluation simple du produit d'une action à une évaluation complexe du processus permettant de justifier un apprentissage" » (Abonnen, 2016, p.11 dans Visioli et Petiot, p.323)

⁷² Fuchs J. (2014). Les connaissances sociohistoriques à l'écrit 1 du CAPEPS : utilité ou nécessité ?. *EPS : Revue éducation physique et sport*, Éditeur EP&S, 2014, p.26-29.

disciplinaires de l'EPS que sont l'histoire, la didactique, la pédagogie, la sociologie, la psychologie, etc.

Ces quelques rappels historiques de l'évolution de l'EPS durant les soixante dernières années sont à mettre en parallèle avec l'existence de différents courants de l'EPS. Au nombre de quatre (Créteil, Dijon, Lyon et Nantes) selon Seners (2005), ils sont notamment marqués par les apports de Davaisse, Roche, Goirand et Delaunay. Ils sont principalement caractérisés par une EPS sportive puis culturaliste (entrée par les APSA) dans les programmes de 85, 86, 96 et le bac de 2002. L'EPS devient développementaliste (effets recherchés sur l'élève – didactique de l'EPS) avec les programmes de 93, 94, 95 avec les domaines d'action et avec les compétences méthodologiques en 99 et 2004. Cette distinction est réductrice, car les quatre veulent mettre en place la meilleure EPS possible dans l'intérêt des élèves avec les valeurs et les évolutions de la société (Seners, 2005).

Delignières et Garsault (2004, p.39), quant à eux, désignent trois grandes conceptions de l'éducation physique (au sens d'EPS) : « Le développement des "capacités organiques, foncières et motrices" correspondant à des préoccupations de type naturaliste, l'accès aux "pratiques corporelles et notamment (aux) pratiques sportives et d'expression" à une optique culturaliste et l'acquisition de connaissances "concernant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence" à des perspectives de formation citoyenne ». Et ces deux auteurs de préciser (p.33) qu'« Il n'existe pas d'éducation physique "purement" naturaliste, culturaliste ou citoyenne ». Au travers de ces quelques rappels précédemment développés, on comprend aisément que la formation initiale des professeurs d'EPS a pu elle aussi subir des modifications dans son fonctionnement durant toutes ces années.

Le tableau suivant est un court et rapide rappel de l'histoire des formations en EPS. Il synthétise l'évolution des appellations des centres de formation en EPS et permet de comprendre la transformation, dans le temps, des acronymes des établissements de formation des professeurs et professeurs d'EPS.

Dates de création	Filières de formation : public privé
1933	L'École Normale d'Éducation physique (ENEP) ouvre ses portes dans les locaux de l'Institut d'Éducation physique de Paris
1944	Création de l'ILEPS (Institut Libre d'Éducation Physique et Sportive)
1963	Les CREPS (Centre Régionaux d'Éducation Physique et Sportive) deviennent lieu de formation des professeurs certifiés d'EPS
1964	Création du Centre Féminin d'Éducation physique et sportive (futur IFEPS)
1966	Création des IREPS (Institut Régional d'Éducation Physique et Sportive)
1969	Création des UEREPS (Unité d'Enseignement et de Recherche d'EPS) en remplacement des IREPS
1974	La maîtrise d'EPS devient Professorat-Adjoint d'EPS
1977	Appellation officielle de l'IFEPSA (Institut de Formation en Éducation Physique et Sportive d'Angers)
1981	L'ILEPS s'ouvre aux jeunes femmes et devient mixte
1982	Création de la Maîtrise STAPS
1983	Unification de la formation dans les seules UEREPS

1984	Fin de l'existence des CREPS en tant qu'établissement de formation des professeurs d'EPS → fin également du recrutement des Professeurs-Adjoints
	Création des UFRSTAPS ⁷³ (Unité de formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) en remplacement des UEREPS
1990	Création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM)
2010	Mastérisation du Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF)
	Création de l'Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique de Bretagne (ISFEC de Rennes) en remplacement de l'IFPB.
2013	Remplacement des IUFM par les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE)
2019	Les ESPE sont remplacées par l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE)

Tableau n° 6 : les filières de formation dans le public et le privé.

Les différents centres de formation⁷⁴ ont préparé à différents concours d'enseignement de l'EPS⁷⁵ parce que la formation initiale a subi de « profondes

⁷³ Les STAPS de Rennes existent depuis 1971, d'abord comme UEREPS, puis UFRAPS en 1984. Ceux de Brest, comme département STAPS sont nés en 1996 et ils sont devenus UFR Sport et Éducation physique en 2001 (Fuchs, Michot, Philippe et Renaud, 2016)

⁷⁴ Cf. Annexe 14.

⁷⁵ Le CAPEPS est le Certificat d'Aptitude au Professorat d'Éducation physique et sportive de l'enseignement public passé au tour extérieur. Son pendant dans l'enseignement privé sous contrat d'association du 2^d degré est le CAFEP-CAPEPS. Pour des commodités rédactionnelles, nous écrivons PA. Ext pour Professeur Agrégé au tour extérieur de l'enseignement public, CAFEPS pour le CAFEP-CAPEPS, CAER-PC pour Professeur Certifié-interne et CAER-PA pour Professeur Agrégé-interne de l'Enseignement Catholique (EC). Le CAER est le Concours d'accès à l'Échelle de Rémunération de professeur certifié dans l'enseignement privé. Il est l'équivalent du

modifications »⁷⁶). « Ce sont bien des actions entreprises par une personne ou un petit groupe d'individus, qui constituent les prémices de la formation des enseignants d'EPS » (Hugedet, 2020, p.34). Mais on peut aussi constater que l'évolution de la formation initiale se fait par des apports extérieurs : « L'étude de la formation des enseignants d'EPS et de ses conséquences identitaires au cours de la période 1970 à 2000 nécessite une triple observation : celle de l'évolution des établissements chargés de la formation et de la préparation à l'enseignement de l'EPS, celle des modifications des concours de recrutement d'EPS ou de la création de diplômes et enfin celle des transformations liées à l'évolution de la population étudiante et enseignante. Ces trois approches historiques doivent nous permettre de comprendre comment les enseignants d'EPS ont construit et diffusé leur identité par conformité et différenciation (Clément, 1993) aux valeurs et normes du moment. » (Vincent, 2000). Dans le cadre de notre travail, nous allons nous intéresser plus particulièrement aux centres de formation "bretons". Nous mettons des guillemets, car en ce qui concerne l'enseignement catholique, les deux seuls centres de formation se trouvent paradoxalement en dehors de l'académie de Bretagne. Ils se situent à Angers-Les Ponts-de-Cé (49, IFEPSA) et Cergy-Pontoise (95, ILEPS). Il y a bien l'antenne de l'IFEPSA sur le site d'Arradon (56), mais celle-ci est trop récente (2016) pour nous y référer. Notons également que même pour Diwan (enseignement privé laïque) la formation a longtemps été extrabretonne, le master MEEF que passent les formés à Kelenn (centre de formation du privé breton à Quimper (29)) ayant longtemps été rattaché à l'université de Perpignan, dans le cadre d'un conventionnement des centres de formation en langue

CAPEPS-Interne de l'enseignement public. Ces deux concours sont appelés « interne », car ils sont réservés à des enseignants non titulaires ou vacataires, mais en poste au cours des 6 années précédentes au concours. Le Professorat adjoint (PA) était préparé dans les CREPS en remplacement du Monitorat d'EPS à partir de 1975 et jusqu'en 1984.

⁷⁶ Léziart Y., L'évolution des formations en Staps (1987-2007), Contre-Pied n°20 d'avril 2007

régionale. Depuis quelques années, le centre est en partenariat avec l’Inspé de Bretagne. Accessoirement, nombre d’admis au CAFEP ont suivi la formation dans un master MEEF public. Par exemple pour 24 enseignants du privé interrogés, nous en dénombrons qu’un seul passé par l’un des instituts privés. Pour autant, leur place dans la formation est importante, et c’est par ces deux établissements que nous débutons notre présentation.

Commençons par l’ILEPS (Institut libre d’éducation physique supérieure). C’est au lendemain de la libération, en 1944, que l’ILEPS est créé. Il a été implanté sur différents sites : Paris, Poissy, Chartres, Meaux, Paris et Cergy. En 1953, l’institut est déclaré Association loi 1901, et c’est en 1969 que l’ILEPS devient autonome et obtient le statut d’enseignement supérieur en signant une convention avec l’Institut Catholique de Paris (ISP). L’année 1981 est l’année de la fusion de l’ENEP (filles) et de l’ILEPS qui ne fait plus qu’un (mixte). En 1991, l’établissement s’installe sur le campus de L’Institut Polytechnique Saint-Louis (IPSL) de Cergy-Pontoise. En 1999 l’ILEPS ouvre de nouvelles formations pour répondre aux besoins économiques. Pendant longtemps, l’ILEPS a formé ses professeurs d’EPS jusqu’au statut de MAII (licence) ou MAI (maîtrise). Son offre de formation s’est faite en parallèle de celle de l’enseignement public : DEUG-STAPS (1975), licence (1977), maîtrise et DEA (1982), doctorat (1984). Une étude de son histoire a été compilée dans l’ouvrage « ILEPS, 75 ans d’histoire »⁷⁷. Sa nouvelle appellation est aujourd’hui : ILEPS – École Supérieure des Métiers du Sport. La consultation du livre « Le trait d’union. Formation à la vie – Vie de formation » de Nauleau et Garet nous a également aidé. On y remarque l’importance de l’accompagnement et l’aide des aînés auprès des ”bizuts”.

⁷⁷ ILEPS, Cergy-Pontoise, www.ileps.fr, 2019.

Pour sa part, l'IFEPSA (Institut de formation en éducation physique d'Angers) a d'abord été appelé Centre féminin d'éducation physique, avant de devenir l'Institut féminin d'éducation physique (IFEP) en 1973⁷⁸. Il s'appelle IFEPSA à partir de 1981. Pour de plus amples renseignements concernant l'histoire de cet institut, nous dirigeons le lecteur vers l'ouvrage d'Attali et Gomet (2017) « Une histoire des formations aux métiers du sport. L'Institut d'Angers » (Presses universitaires de Rennes). On y découvrira les multiples tractations politiques et en interne de l'Enseignement Catholique qui jalonnent son histoire. Mais pour l'essentiel, « Né en 1964 comme centre de préparation à la maîtrise UGSEL pour jeunes filles, l'IFEPS est confronté durant les années 1970 à un défi majeur : s'adapter aux mutations des formations du public et aux choix opérés à cet égard par l'UGSEL » (Gomet et Froissart, 2017, p.79). Il faut attendre les années 1981-1991 pour qu'apparaisse « Le temps de la stabilisation » (Gomet et Renaud, 2017, p.81-97), années durant lesquelles « [...] l'offre de formation est enrichie et diversifiée » : trois maîtrises STAPS et des formations continues voient le jour. (*ibid*, p.96). De 1992 à nos jours, c'est « Le temps du changement » (Attali et Renaud, 2017, p.99-125) qui va « modeler l'offre de formation en référence aux nouvelles du domaine des STAPS » (*ibidem*. p.124). « [...] d'autres instituts complètent la formation initiale en EPS : l'EMEP à Caen, l'ENEP à Paris pour les filles [...] Après trois années d'études, les étudiants obtiennent le titre envié de « Professeur d'EPS » de ... l'enseignement catholique, sans équivalence de licence. Ceux qui ont le baccalauréat sont reconnus MA 2^e catégorie ... à vie ! » (Prié, 2017)⁷⁹.

⁷⁸ Même si aucune des personnes interrogées n'est concernée directement par les écoles et instituts qui ne formaient que des femmes ou des hommes, nous verrons plus loin que le genre est un indicateur fondamental de l'identification professionnelle.

⁷⁹ Consultable à <http://ressources-eps.e-monsite.com/pages/historique-du-groupe-recherche-en-eps-de-l-isfec-rennes/>

Il existe un troisième centre de formation dans l'enseignement catholique : l'Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique à Rennes. Il réunit les enseignants (et futurs enseignants) du 1^{er} et du 2^d degré. En EPS, sa formation n'est cependant pas aussi complète que celle de l'ILEPS et de l'IFEPSA, puisqu'elle ne commence qu'à partir du Master 2 MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation), c'est-à-dire une fois que les étudiants en EPS sont reçus au concours du CAFEP-CAPEPS. Nous manquons de source concernant cet institut. Contrairement à l'ILEPS et à l'IFEPSA, aucun ouvrage n'a encore été écrit sur l'ISFEC. Cependant, la consultation du site de Jean-Jacques Prié⁸⁰ permet de comprendre l'histoire des formations des enseignants d'EPS dans l'enseignement catholique⁸¹.

Qu'en est-il des formations du public ? Reprenant les travaux de Levet-Labry (2007), Fuchs *et al* montrent que « Les oppositions de structures, les conflits de personnes et les stratégies de groupes de pression organisent les relations entre les établissements et leurs transformations » (2016, p.228). C'est sûrement là que se trouve une partie des raisons de la création des différents centres de formation publique d'EPS en Bretagne. Nous les synthétisons ci-après.

Le CREPS de Dinard est créé en 1945 et se trouve en concurrence avec l'IREP de Rennes créé quant à lui en 1929. Ce dernier est moribond et, de ce fait, Dinard a la quasi-exclusivité de la formation des professeurs et maîtres d'EPS dans la région Bretagne durant une longue période. Nous n'entrerons pas dans « les points de divergence qui sont le plus souvent liés à des contextes locaux spécifiques ou à l'influence de personnalités fortes qui pilotent ces formations » (Condette, 2020, p.9) et préférons laisser le lecteur à la

⁸⁰ Prié J.-J., <http://ressources-eps.e-monsite.com/pages/historique-du-groupe-recherche-en-eps-de-l-isfec-rennes/>

⁸¹ Un master MEEF 1^{re} et 2^e année va ouvrir à Brest à la rentrée 2021.

consultation de l'ouvrage de Fuchs et Renaud (2020) pour mieux comprendre les tenants et les aboutissants de cette période. Ce qui est certain, c'est que « [...] c'est bien avec une réelle puissance de formation, sans aucune concurrence, que le CREPS de Dinard existe dans l'environnement local de la jeunesse, des sports et de l'éducation populaire à l'aube des années 1970 » et que « la réussite des candidats du CREPS de Dinard au CAPEPS, au concours d'entrée à l'ENSEP ou au diplôme de maître d'éducation physique est importante et participe au rayonnement de la structure » (Fuchs et Renaud, 2020, p.229-233). Cependant, « La nature universitaire est séductrice à l'heure de la massification du corps enseignant ; et peut-être plus encore au niveau d'une EPS en quête de reconnaissance et d'autonomie » (*ibidem*, p.240) et ceci marque la fin des années glorieuses de Dinard. « Le fonctionnement du CREPS de Dinard après 1945 [jusqu'aux années 80] atteste de l'importance de cette structure dans le paysage régional et national des instances de formation des enseignants d'EPS. [...] Pour autant, les conditions institutionnelles amènent l'UER EPS à récupérer, petit à petit, l'ensemble des strates de la formation des enseignants d'EPS, qui achèvera de s'uniformiser à la fin des années 1970 » (*ibidem*, p.247). Durant les dernières années de son existence en tant que centre de formation de professeurs d'EPS, Dinard ne formera plus que des professeurs-adjoints d'EPS et ce jusqu'en 1983.

De ce fait, c'est l'UER EPS⁸² de Rennes, sous cette appellation depuis 1968 (puis UFR STAPS de l'Université de Rennes 2 en 1984), qui devient à cette époque le centre de formation des enseignants d'EPS en Bretagne, autour d'un cursus qui est « Le cycle complet conduisant au passage du CAPEPS date de 1973, à l'UER EPS, deux ans avant la reconnaissance ministérielle du DEUG STAPS et quatre ans avant la licence ». Et les ambitions sont grandes à Rennes

⁸² Parfois écrite et présentée sous la forme UER-EPS et/ou UEREPS

puisque « Dès 1977, une maîtrise, un DEA et un doctorat de STAPS apparaissent dans les projets de développement de la formation. [...] Mais il n'y aura pas de suite » (*ibidem*, p.244-246). Les enseignements sont très orientés vers l'étude et la pratique des APS, mais un clin d'œil à Dinard est fait par l'enseignement d'une psychopédagogie proche de celle du CREPS. Avec le temps, l'enseignement-recherche prend de l'importance au point qu'un deuxième cycle est créé et pérennisé au début des années 80 (*ibid.*, p.246).

« La proximité fonctionnelle avec Saint-Brieuc, par l'ancienne collaboration avec les formateurs P1, puis par l'arrivée d'enseignants briochins à Rennes, indique ce lieu comme direction de déploiements des STAPS. Cette dynamique sera concrétisée par l'ouverture d'une antenne de l'UFR STAPS de Rennes à Saint-Brieuc en 1996, à quelques pas du lycée Renan » (*ib.*, p.247) où la classe P1 est fermée en 1972. Le site de Saint-Brieuc a fêté ses 20 ans en 2016, « et son appartenance à l'université de Rennes 2 ne cache pas une identité forte, qui en fait un troisième lieu de formation, ou perçu comme tel » (*ib.*, p.242). Le deuxième centre de formation se trouve à Brest. « La demande [d'un département STAPS dans cette ville] émane directement du recteur pour pallier les difficultés liées à la rentrée universitaire de 1995 à Rennes ; elle est relayée localement par les enseignants d'EPS du secteur, qu'ils soient en poste au SUAPS ou dans les établissements secondaires du Finistère » (Fuchs *et al*, 2016, p.235). Ainsi le site de Brest est créé en 1996. « L'augmentation des flux, la stabilisation des formations et la structuration de la recherche permettent à cette jeune institution de croître et d'accéder, en 2001, au rang d'unité de formation et de recherche » (*ibidem*, p.237). Grâce aux efforts financiers de l'UBO, des installations sportives dignes de ce nom et un « important complexe sportif de qualité » sont créés en 1998 (*ibid.*, p.238). « Les relations avec l'UFRAPS de Rennes 2 sont complexes, puisque se pose la question de la cohérence des

formations à l'échelle régionale, de la concurrence entre diplômes offerts sur les deux sites. [...] Derrière le conflit, le département pleinement autonome de Brest cesse doucement d'apparaître comme une antenne en puissance, au fur et à mesure également que les personnes en charge des dossiers d'alors laissent la main » (*ib.*, p.238). Les différentes formations existantes aux STAPS de Brest situent bien la place importante que tient cette UFR : Licences STAPS et Sciences de l'Éducation, Masters STAPS, Masters Sciences de l'Éducation, Licence Professionnelle, Diplômes universitaires, etc. Ainsi, « Dès la fin des années 1990, à l'instar de ce qui est proposé à Rennes, l'étudiant dispose à Brest du débouché professionnel délivré par le CAPEPS. Néanmoins, les filières se diversifient et les "stapsiens" peuvent faire le choix de s'orienter vers l'enseignement de l'EPS grâce à la filière "éducation et motricité", ou vers les filières "entraînement sportif", "activités physiques adaptées", "management sportif" ou encore "ergonomie" (Rennes seulement pour cette dernière). On retrouve en Bretagne le fait que les STAPS ne servent plus uniquement à former des enseignants d'EPS. À partir de 1986, la préparation au CAPEPS n'est plus l'apanage des UFR STAPS. » (Hugedet, 2020, p.42).

Pour autant, la formation autrefois assurée par les STAPS s'est déplacée dans de nouveaux instituts. En effet, comme tous les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) créés en France en 1990 et implantés dans toutes les académies depuis 1991, celui de Bretagne avait pour vocation de préparer à la fois aux concours de l'enseignement et de former les professeurs stagiaires des 1^{er} et 2nd degrés de l'enseignement public. Auparavant, la formation des maîtres était cloisonnée : les instituteurs étaient formés dans des Écoles normales. Les professeurs d'enseignement général bénéficiaient, pendant leur stage, d'une formation dispensée par les Centres pédagogiques régionaux, tandis que les professeurs de lycées professionnels étaient formés dans les Écoles normales

nationales d'apprentissage. Les IUFM regroupent ces trois voies (Meirieu, 2008). À partir de ce moment, tous les futurs enseignants des 1^{er} et 2nd degrés sont recrutés à la licence et poursuivent le même cursus : une année de préparation au concours de recrutement et une année de formation en alternance (*ibidem*). Ils reçoivent tous une formation sur les savoirs disciplinaires, la gestion des apprentissages et le fonctionnement du système scolaire, encadrés par des formateurs de terrain, inspecteurs, enseignants experts. Malheureusement, la formation commune n'a jamais été mise en place entre les différents corps d'enseignement et, au contraire, on a surtout assisté à une simple juxtaposition des parcours de formation (Meirieu, *ibid* ; Robert, Terral, 2000). De plus, l'ensemble des formateurs ont toujours eu du mal à travailler ensemble autour d'un même projet. Il n'y a pas eu non plus d'interactions entre les stages pratiques et les enseignements théoriques, d'où le reproche d'avoir une formation trop théorique éloignée de la réalité du terrain, que l'on retrouve notamment dans la thèse d'Élodie Autret (2010⁸³) pour la formation en EPS à la fin des années 2000. Un des reproches qui a pu être aussi être fait à la formation en IUFM, c'est le manque d'intérêt pour la recherche pédagogique. Historiquement, jusqu'en 1972, celle-ci n'était pas la première des priorités dans la formation des instituteurs et des professeurs. Vingt ans plus tard, François Fillon, alors ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche sous le gouvernement Balladur, affirme publiquement que « les IUFM ne sont pas le cadre organisateur de la recherche, même pédagogique » (01/07/93) (Demailly & Zay, 1997). Le changement politique à droite à partir de 2002 aboutit à l'impensable dix ans plus tôt. Dans une période de réaction historique, la

- ⁸³ La formation au cœur du processus de construction identitaire professionnel des étudiants en EPS (Chap. 6) dans Fuchs J., Vilbrod A. et Autret E. (dir.), *Enseignant d'EPS : un métier en mutation*, Paris, Éditions Revue EP&S, 2013.

recherche en éducation devient, avec les IUFM, une des cibles privilégiées des critiques : la solution désormais était de revenir en arrière, puisque le mal venait d'avoir voulu changer la tradition. C'était l'inversion du rapport nouveau=bon / tradition=mauvais (Verdelhan-Bourgade et Boutan (2013). La création du master MEEF (métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) devait remédier à ce manque. En effet, ce master est la meilleure voie pour accéder aux métiers de l'enseignement, que ce soit pour devenir professeur des écoles ou professeur de collège et de lycée. La formation se déroule en deux ans (Master 1 et 2) après la licence ou diplôme de niveau équivalent (bac +3) et dans un Inspé (ou Isfec pour le privé). Créés en 1991 suite à la Loi d'orientation de 1989, les IUFM ont pour vocation d'être des instituts spécialisés dans la formation des enseignants du 1^{er} et du 2nd degré (voies générale et professionnelle). Comme le souligne Philippe Meirieu⁸⁴, « Politiquement, cette unification donne satisfaction à une revendication des maîtres du premier degré qui demandaient la création d'un « corps unique » où le primaire soit traité à égale dignité avec le second degré ». Malheureusement, les IUFM n'ont pas vraiment atteint leurs objectifs en ne réussissant pas à proposer une formation vraiment commune des futurs enseignants et en ne parvenant pas à faire travailler ensemble les formateurs issus d'horizons professionnels différents (enseignants de terrain, universitaires, etc.). Précisons également que mettre le concours d'accès à l'enseignement en fin de première année a rendu de facto cette année comme celle de la préparation exclusive au dit concours. Il a aussi été reproché aux IUFM une théorisation trop importante d'unités d'enseignement par rapport à la réalité du terrain, celle-ci étant survalorisée par les étudiants en formation lors de leurs stages in situ. En ce qui concerne une

⁸⁴ Site de P. Meirieu :

<https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/iufm.htm#:~:text=IUFM&text=Les%20Instituts%20universitaires%20de%20Formation,éducation%20du%2010%20juillet%201989> consulté le 1^{er} mars 2021.

étude plus exhaustive des IUFM et la recherche, il faut se reporter aux écrits de Michèle Verdelhan-Bourgade et Pierre Boutan⁸⁵. Les IUFM ont été remplacés en 2013 par les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), puis par les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE). Voici ce qui est dit des ESPE dans l'Enquête nationale sur leur mise en place (Enquête menée du 1er décembre 2013 au 15 janvier 2014 par le Bureau de liaison du Réseau des ESPE) :

Les administrateurs provisoires ont été interrogés sur trois points positifs et trois points négatifs à retenir pour la mise en place de leur ESPE. Les exemples représentatifs suivants peuvent être cités :

- la reconnaissance du caractère professionnel de la formation et son inscription universitaire forte, la concertation et les échanges constructifs avec les personnels et les partenaires, une dynamique collective positive ;
- l'urgence de la mise en œuvre, le manque de cadrage et l'instabilité des procédures, le contexte budgétaire contraint.

Sur les perspectives ouvertes par la mise en place des ESPE, les administrateurs provisoires les jugent globalement positives et citent majoritairement la professionnalisation de la formation.

Quant à l'IUFM de Bretagne, il a été créé par les décrets du 7 juin 1991 et du 4 septembre 1991 en application de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. L'IUFM comprenait 5 sites (Best, Quimper, Rennes, Saint-Brieuc et Vannes)⁸⁶. Les flux ont toujours été importants en EPS, notamment l'année d'ouverture de la formation sur le site de Brest, qui s'est ajoutée en 1999-2000 à celle dispensée sur le site de Rennes.

⁸⁵ Michèle Verdelhan-Bourgade et Pierre Boutan, (2013), La création des IUFM et la recherche en éducation : témoignages et réflexions : <https://journals.openedition.org/trema/2926>

⁸⁶ Cf. Annexe 13

Poids des différents concours en 1999-2000

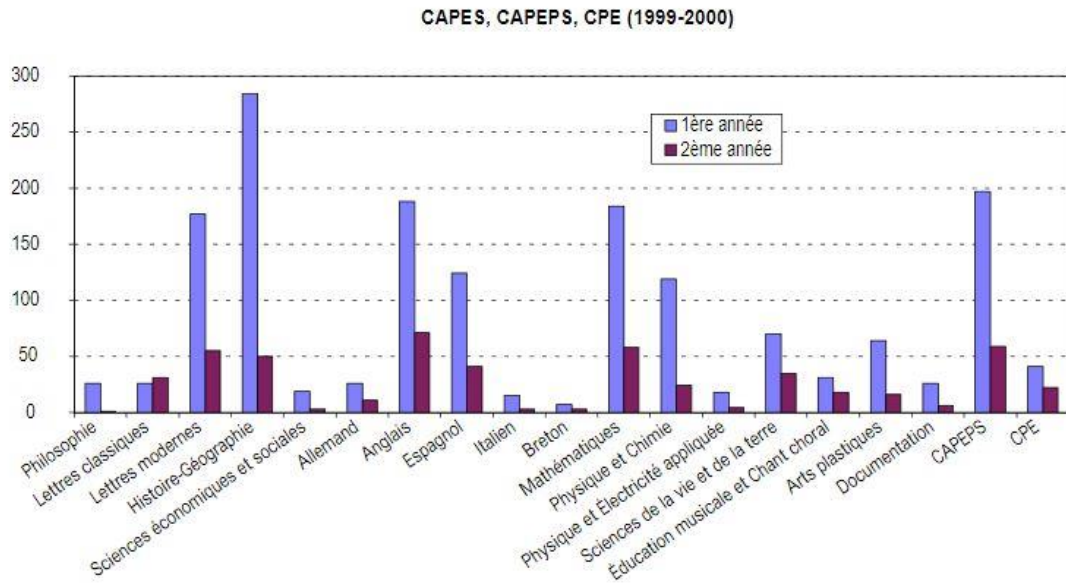
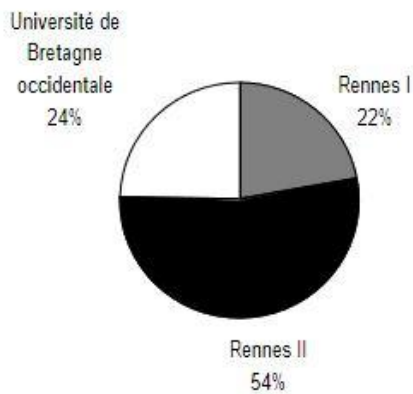


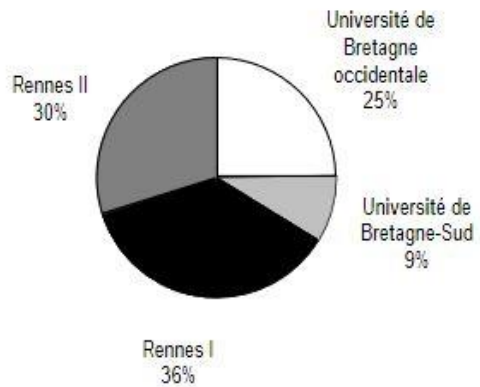
Diagramme n° 1 : Poids des différents concours en 1999-2000⁸⁷.

Le diagramme ci-dessous, nous montre le positionnement (en 1999-2000) de l'Université de Bretagne Occidentale (UBO) de Brest par rapport aux universités de Rennes I, Rennes II et de l'Université de Bretagne Sud (UBS).

Répartition des PLC1 (CAPEs, CAPEPS, CPE, CAPLP2)* par université de rattachement en 1999-2000



Répartition des effectifs dans les universités en 1999-2000



⁸⁷ Source : https://www.cne-evaluation.fr/WCNE_pdf/IUFMRennes.pdf

Diagramme n° 2 : Répartition par université. La première promotion EPS à l'IUFM de Brest date de l'année 2000.

Précisons enfin qu'il existe également une préparation à l'agrégation externe d'EPS à l'ENS de Rennes (localisée à Bruz depuis 2002) qui est reconnue sous cette appellation en 2013, « [...] Le site de Bruz apparaissant comme une vitrine emblématique d'une universitarisation en voie d'achèvement » (*ib.*, p. 242). Ses missions sont de « préparer, par une formation culturelle et scientifique de haut niveau, des élèves se destinant à la recherche scientifique fondamentale ou appliquée, à l'enseignement universitaire ou dans les classes préparatoires, ainsi qu'à l'enseignement secondaire, et plus généralement, au service des administrations de l'État et des collectivités territoriales »⁸⁸. La particularité de cet établissement est de recruter chaque année « une dizaine de fonctionnaires stagiaires et une demi-douzaine d'étudiants destinés aux différents métiers de l'enseignement et de la recherche dans le domaine de l'EPS ou plus largement dans celui des sciences du sport. En 2008, il devient le département des Sciences du sport et de l'Éducation physique (2SEP) » (Hugedet, 2020, p.43). Signalons, pour être complet, que nous n'avons eu qu'un seul interviewé issu de l'ENS (qui plus est issu du statut de Magistère, accordé à quelques étudiants non normaliens, complétant la promotion). Vu le passé récent de l'EPS à l'ENS, les flux d'agrégés venant de l'ENS et la difficulté de revenir en Bretagne ne nous ont pas permis de trouver facilement des personnes à interroger.

Enfin, nous avons en Bretagne une situation privilégiée permettant d'analyser nombre d'aspects liés à l'identification professionnelle des enseignants d'EPS : « En faisant converger dans une même région l'ensemble

⁸⁸ Prioux J. et Kirzin O., Une nouveauté : le département d'EPS de l'École Normale Supérieure de Cachan, *Les cahiers pédagogiques*, n° 441 – Dossier « L'EPS embarras et inventions », 2006.

des particularismes de la formation en sciences du sport et de l'éducation physique (IREPS, CREPS, UER EPS, et plus tard UFR STAPS - à Rennes comme à Brest [...] - et même l'École normale supérieure [...] - la trajectoire bretonne est riche d'enseignement. » (Fuchs *et al*, p.248). On peut d'ailleurs y ajouter l'antenne de l'IFEPSA implantée à Arradon depuis trois ans. Ce ne sont donc pas moins de cinq centres de formation en EPS qui existent en Bretagne.

Afin de mieux cerner l'objet de notre étude, il nous fallait une méthode et une méthodologie de travail. C'est ce que nous développons dans le chapitre suivant.

Chapitre 4 : Méthode et méthodologie

Nous faisons une distinction entre les termes « méthode » et « méthodologie », car comme le précise Grawitz (2015, p.353, n° 256), « La méthode est une conception intellectuelle coordonnant un ensemble d'opérations, en général plusieurs techniques ». Et ces techniques sont justement des « observations ou [/et des] analyses de données » (Boudon et Fillieule, 2018, p.3). Pour notre travail, nous utilisons la forme d'un curriculum vitae (CV), dans lequel les réponses constituent nos variables quantitatives. Pour ce qui est des identificateurs qualitatifs, nous les établissons à partir d'entretiens que nous qualifions de « conversation entre deux individus égaux [quoique...⁸⁹] » "bavardant" autour du sujet, sans pour autant "se laisser aller à une vraie conversation" (Kaufmann, 2011, p.47). Mais dans un cas comme dans l'autre, nous sommes bien dans l'utilisation de questionnaires se présentant différemment. Le premier est un questionnaire d'entretiens semi-directifs construit sous la forme d'un « Fil conducteur d'entretien » (FCE) constitué de questions ouvertes. Celles-ci sont les mêmes pour tous et formulées à l'identique. Quant au « talon » du CV, il est « l'ensemble des questions qui résument le plus efficacement l'origine sociale, la trajectoire et la situation actuelle de la personne interrogée (l'enquêté) » (Combessie, 2019, p.40). On y retrouve la « marque minimale du questionnaire sociologique » (*ibidem*), à savoir : sexe, âge, profession, niveau d'instruction [etc.].

⁸⁹ Il pouvait y avoir des différences de statut entre certains et certaines interviewées plus ou moins diplômées.

4.1 Méthode de recherche

Notre méthode de recherche est qualitative par les recueils de paroles effectués et par la mise en ordre que nous en faisons. Et elle est aussi quantitative par la transformation chiffrée que nous effectuons des réponses ouvertes et fermées de chaque professeur.

Notre « conduite d'entretiens et [notre] traitement des données standardisées » nous permettent de « conduire tous les autres entretiens de la même manière, afin de réduire au minimum les variations d'un entretien à l'autre. » (Kaufmann, 2011, p.19). Cependant, la standardisation des données ne les uniformise pas pour autant. Même si elles peuvent paraître identiques, les réponses sont personnelles. De plus, elles peuvent se situer dans des contextes personnels et professionnels diamétralement opposés qu'il est utile de connaître pour mieux comprendre le positionnement de chacun. Ceci fait d'ailleurs la richesse de ces réponses. Si cette diversité des contextes personnels et professionnels peut être un élément quantitatif non négligeable, elle permet surtout d'enrichir qualitativement notre recherche. Par ce choix plus grand et plus varié de réponses, nous pouvons plus facilement les comparer et en extraire ce qui fait la particularité de chacune d'entre elles. Le choix d'un échantillon de population uniquement constitué d'enseignants de la même discipline⁹⁰ nous

⁹⁰ À ce sujet, il aurait été intéressant de pouvoir travailler en réseau avec d'autres chercheurs, travaillant la même thématique pour d'autres disciplines (mathématiques, français, etc.), de façon à identifier d'éventuels facteurs transdisciplinaires. Cela n'a pas été possible, et reste une piste de recherche pour nos années de retraite.

permet de faire des évaluations comparatives strictes, à partir des mêmes questions sur un même sujet de recherche.

Notre « objet d'enquête » (Beaud et F. Weber, 2010, p.19), est construit sur un « thème qui [nous] intéresse, qui [nous] passionne » (*ibidem*, p.27) : les professeurs d'EPS, dont nous voulons connaître, découvrir les identifications professionnelles. Étant nous-mêmes de la profession, nous sommes là dans « [un] milieu d'interconnaissance [de personnes qui se connaissent mutuellement, de nom, de vue, d'expérience] (...). Et c'est cet état de « milieux professionnels peu connus, méconnus » (*ibid.*, p.8) qui caractérise notre enquête de terrain. En nous interrogeant sur ce qui constitue l'identification professionnelle des interviewés, nous nous intéressons à des hommes et femmes de terrain (*ib.*, p.5) et « Nous voulons connaître les relations d'interdépendance entre « l'individu » et son « contexte » (Combessie, 2019, p.5). Notre objectif est de « comprendre plus profondément et d'interpréter plus justement les phénomènes de la vie collective [des professeurs d'EPS] auxquels ils sont confrontés ou qui, pour une raison ou une autre, les interpellent ». En cela, nous pouvons définir notre méthode comme étant un travail d'ethnographie sociologique (Beau et F. Weber, p.9), puisque nous ne jugeons pas, ne condamnons pas et que nous cherchons avant tout à comprendre (*ibidem*, p.7). « Il [nous] faut apprendre à écouter, ne pas juger, ce qui implique une véritable contre-éducation opposée au manichéisme implicite dans toute socialisation : le bien, le mal, ce qu'il faut faire, ce qu'il ne faut pas faire, les tabous à ne pas transgresser, tous les réflexes conditionnés, but d'une bonne éducation » ; "Il faut savoir ce que l'on fait" (...) [d'où] « la nécessité d'une remise en question de [nos] propres présupposés, la rupture épistémologique, etc., mais aussi la mise en question des techniques » (Grawitz, p.489, n° 429). Par cette méthode ethnographique, nous voudrions également voir disparaître « l'arbitraire de la coupure entre théorie et empirie » (Beaud et F. Weber, 2010, p.10). Nous nous

permettons même de parler de dichotomie plutôt que de coupure tellement nous estimons que théorie et empirisme s'autonourrissent dans notre cas. Il nous faut aussi reconnaître que « les moins rétifs à l'attitude exigée par l'enquête ethnographique sont ceux qui ont, au cours de leur histoire personnelle, connu des expériences sociales contrastées, dans le monde scolaire comme dans des univers extra-scolaires » (*ibidem*, p.13). Et que « Les personnes ethnographiques sont des résultats : le résultat des nœuds de relations avec d'autres personnes, avec des choses et avec des lieux familiers [et/ou professionnels] ». Ceci nous caractérise parfaitement, ainsi que les interviewés, comme les analyses des entretiens le démontreront ultérieurement.

Nous pourrions aussi parler de "méthode d'ethnographie clinique" puisque nous n'étudions que des cas individuels par le biais « d'anamnèse » (Grawitz, p.358-359, n° 276). Enfin, cette "méthode d'ethnographie clinique", comme la "recherche" est aussi un apprentissage de la modestie : « la situation d'enquête s'y prête particulièrement bien, on y apprend à se tromper, les erreurs font progresser, c'est une école de lucidité et d'auto-analyse » (Beau et F. Weber, 2010, p.45) et nous avons autant appris sur nous-même que sur les PEPS. Cependant, il nous reste à prendre la mesure de notre implication personnelle pour conserver la juste distance à notre objet d'étude. En effet, étant nous-mêmes professeur d'EPS, nous pourrions facilement tomber dans une certaine empathie avec les propos tenus par les interviewés et cela pourrait fausser notre jugement. Nous devons donc garder une distance de "neutralité objective" face à nos interlocuteurs.

Notre méthode est donc comparative et hypothético-déductive, puisqu'elle confronte les réponses des uns et des autres ainsi que leurs cursus professionnels, et qu'elle nous permet d'en déduire leurs effets.

4.2 Notre méthodologie

Les outils

Comme nous l'avons mentionné au début de ce chapitre, nous utilisons deux types d'outils (terme que nous préférons à celui de technique) pour nos recueils de données : le CV pour les collectes quantitatives, et les entretiens⁹¹ et le libre propos pour les relevés qualitatifs, il convient dès lors de préciser à quoi correspondent ces deux outils.

4.2.1 Le curriculum vitae

Il s'agit d'un questionnaire individuel (cf. annexe 2), mais identique pour tous les enquêtés, hormis pour quelques questions spécifiques aux professeurs formateurs. Ce questionnement nous permet d'établir un profil du statut professionnel de chaque personne qui sera interviewée par la suite. Nous le proposons sous forme d'un « fichier/tableau » à compléter par écrit. Il ne s'agit que de questions fermées auxquelles il faut répondre par des croix et/ou des chiffres. Seules deux questions sont à compléter par des mots, mais sans faire de phrases.

C'est un cadre rigide⁹² qui nous permet synthétiquement de connaître la « trajectoire de la personne interrogée [par le biais de sa trajectoire scolaire, professionnelle, géographique, etc. » (Combessie, 2019, p.40). Les différentes variables de ce « questionnaire-tableau » nous permettent différentes

⁹¹ Dans un premier temps, nous avons retranscrit intégralement une dizaine d'entretiens. Puis nous avons fait évoluer notre méthodologie, en ayant écouté les quarante autres entretiens dont nous avons fait des extractions de données puis des synthèses de ces extractions. Nous mettons en annexes 8 et 9, deux exemples de retranscriptions écrites d'entretiens. Ce changement de méthode d'analyse en cours de recherche fut à la fois pragmatique et impulsé par l'évolution de nos propres méthodes en cours de recherche. Finalement, nous nous sommes retrouvés à adopter la posture de Kaufmann (*Op.Cit.*), nécessitant d'avoir le plus souvent possible recours à l'écoute des dialogues plus qu'à la lecture de leur transcription, qui en enlève certains aspects non verbaux.

⁹² Boudon R., Besnard P., Cherkaoui M. et Lécuyer B.-P., *Dictionnaire de la sociologie*, Paris, Larousse, 2012 (1989).

classifications en fonction des différents items proposés. Ainsi, nous pourrions les analyser plus précisément. Nous n'avons pas demandé l'attribut sexe (Boudon et Fillieule, 2018, p.20), puisque nous savions déjà à qui chaque CV était envoyé. Nous avons catégorisé les statuts professionnels dans un ordre quelque peu aléatoire pour éviter une hiérarchisation qui ne nous convainc pas. Nous restons sur des données quantitatives plutôt « qu'extensives » (*ibidem*) au regard du nombre restreint de questions. Nos données quantitatives sont chiffrables et leur analyse est "primaire" (une seule hypothèse). De plus, pour les items de questions choisies, ce procédé sociologique nous permet d'ordonner et classer les réponses (Grawitz, 2015, p.407, n° 336).

Cet outil nous permet de savoir que les réponses seront exactes et intéressantes (*ibidem.*) pour nous, ce qui nous aidera à dresser un rapide profil de l'enquête que nous allons rencontrer. C'est aussi un moyen rapide de connaître le statut professionnel de chacun et son processus. Seulement, on pourrait penser que les enquêtés seraient susceptibles de « tricher » sur leur situation professionnelle. Nous sommes sûr que non au regard de la grande sincérité avec laquelle chacun nous a répondu⁹³.

Enfin, grâce à cette technique, nous pouvons comparer les résultats obtenus entre les différentes catégories représentées (enseignement public, enseignement catholique et enseignement Diwan). « Dans la recherche qualitative, le caractère significatif des critères habituels (âge, profession, situation familiale, résidence) devient moins opérant : ils fixent le cadre, mais ils n'expliquent pas, alors que l'histoire de l'individu explique. » Il faut donc « pondérer [ces] critères ». (Kaufmann, 2011, p.40-41)

⁹³ Ce qui n'empêche pas de rester lucide et critique, vigilant et bienveillant...

4.2.2 Les entretiens

Plutôt que de les faire sous des formes différentes, nous avons choisi un format unique afin de ne pas fausser la cohérence des analyses, car on ne peut comparer que ce qui est comparable. Il nous fallait donc un seul et même procédé pour tous les entretiens. Seules quelques questions supplémentaires ont été posées aux professeurs formateurs et aux deux ex-IPR (Inspecteurs Pédagogiques Régionaux) interrogés, en raison de leurs fonctions et ex-fonctions. Pour ce faire, nous avons opté pour des entretiens semi-directifs (ou entretiens centrés) et non directifs comme le précise Combessie (2009, p.24), en nous appuyant sur un ''fil conducteur d'entretien'' que nous avons construit (cf. annexe 1). Nous nous basons également sur l'entretien compréhensif qui nous permet de donner « davantage d'importance à l'informateur » (Kaufmann, 2011, p.16).

Nos entretiens sont à questions ouvertes, « précises, libellées d'avance, suivant un ordre prévu. L'enquêté, lui, est encore libre de répondre comme il le désire, mais dans le cadre de la question posée » (Grawitz, 2015, p.648, n° 640). Mais nous accordons, s'il le faut, une digression avant de revenir à notre fil conducteur d'entretien, surtout si cette parenthèse enrichit notre recueil de données. Cet aparté est d'ailleurs quelques fois de l'ordre du personnel (voire de l'intime) et prouve là que nous sommes aussi dans des « récits de vie » qui sont des « méthodes dites "qualitatives" qui procèdent par "études de cas" (Bertaud, 2016, p.9). En pratiquant des entretiens semi-directifs, nous nous devons d'être dans « une attitude démocratique de respect de la personne » interrogée (Gravitz, 2015, p.652, n° 645). Cette posture nous permet également « d'approcher la réalité, la vérité des autres » (*ibidem*). Comme le précise encore cette auteure, nous nous interdisons toute interprétation des propos tenus (p.653,

n° 646). C'est d'autant plus important que nos entretiens sont soutenus, car contenant trente-trois questions⁹⁴ (sans compter les sous-questions qui les accompagnent). La seule interprétation que nous en ferons sera effectuée au moment des analyses d'entretiens.

Pour rassurer les enquêtés et les renforcer dans leur désir de nous répondre le plus sincèrement et le plus complètement possible, nous entrons « en sympathie » (et même en empathie quelques fois) avec nos interlocuteurs tout en gardant une « distance de neutralité » pour ne pas nous « engager personnellement » (Loubet, Del Bayle, 1989 ; Kaufmann, 2011). Mais nous respectons toujours une totale honnêteté intellectuelle vis-à-vis des personnes interviewées. Cependant, notre engagement était fort, mais discret, personnalisé (Kaufmann, 2011, p.52).

Il nous est arrivé de modifier quelque peu les questions écrites, mais toujours en gardant leur sens originel. Cela a pu arriver pour mieux faire comprendre la question ou parce qu'elle venait en lien direct avec la réponse précédente. Comme l'écrit Gravitz (p.668, n° 667), nous avons « la volonté de mieux comprendre les mécanismes psychosociaux, de découvrir quelque chose à travers ce que pensent » nos enquêtés. D'ailleurs, « Ceux qui sont attirés par ces questions sont en général ceux qui y sont plus sensibles : introvertis, que leurs propres difficultés ont amenés à s'analyser, à se poser des questions, individus qui supportent moins bien l'injustice sociale ou certaines contraintes » (*ibidem*). C'est à partir de la construction de notre fil conducteur d'entretien que nous avons échafaudé notre échantillon. Ce qui est certain, et ce avant même le premier entretien, c'est que notre panel d'interviewés n'est constitué que d'hommes et de femmes de terrain... qui cependant peuvent intervenir en dehors du champ professionnel de leur établissement d'intervention. Il s'agit ici des

⁹⁴ Nous reviendrons plus loin sur la durée des entretiens, certains étant très longs.

formatrices et formateurs interrogés. Outre l'intérêt de ne pas prendre les enquêtés au dépourvu avec nos questions, le fil conducteur d'entretien leur permet aussi de faire "un travail théorique en amont sur [leur] propre vie". C'est bien un travail « véritablement théorique » à faire (Bourdieu, 1988 ; repris également par Kaufman, p.54). Certaines et certains avaient même préparé des réponses écrites.

Malgré toutes nos précautions, certaines personnes pouvaient malgré tout se sentir gênées avant même de commencer du fait de devoir « se livrer » devant nous. C'est une "situation expérimentale" (*ibid*, p.60) pour l'enquêté au cours de laquelle il lui est plutôt difficile de mentir... « Il faut penser à soi et parler de soi, plus profondément, plus précisément, plus explicitement qu'on ne le fait habituellement (...) ». Mais être chez soi ou dans un lieu connu devant l'enquêteur avec juste une tablette et/ou un ordinateur comme moyen d'enregistrement, apportait heureusement une touche d'apaisement, de confiance chez l'interviewé.

Un des intérêts de notre travail se situe dans le fait que les avis recueillis « (...) sont multiples pour une même question, voire contradictoires, et structurés de façon non aléatoire à différents niveaux de conscience » (*ib.*, p.19). Nous constatons alors que les multiples points de vue concernant une même question enrichissent la quantité de réponses reçues, ce qui ajoute de nouveaux éléments à la qualité des échanges. De ce fait, les explications données ne sont pas d'un même bloc, mais bien au contraire différenciées. De plus, nous ne pouvons nous baser sur des certitudes en la matière, car comme le notait Pociello en 1995⁹⁵, « le domaine de la sociologie de l'EPS reste largement en friche... », assertion toujours valable, malgré les 25 années de travaux qui ont

⁹⁵ Pociello C., *Les cultures sportives*, Paris, Puf, 1995.

suivi. C'est justement ce défrichage que nous revendiquons par le biais de notre travail de recherche.

4.3 Plus concrètement

Dans un précédent travail de recherche⁹⁶, nous questionnions déjà des professeurs d'EPS de Bretagne de l'enseignement public (Epb) et de l'enseignement privé (Epv). Pour cela, nous avons utilisé un questionnaire en ligne. Si nous avons fait le choix d'un questionnaire envoyé par internet, c'était pour des raisons de gain de temps et pour pouvoir ainsi toucher le plus grand nombre possible de questionnés par le biais de la liste de diffusion académique, en lien avec les inspecteurs régionaux d'EPS. Nous avons pu de la sorte avoir un échantillon de réponses plus nombreuses, plus représentatives (Navrud, 2011) et donc plus pertinentes pour cette première recherche, focalisée sur les activités de coopération et d'opposition utilisées en EPS. Nous avons donc abordé principalement l'aspect quantitatif plutôt que qualitatif. Cependant, cette méthode d'enquête par questionnaire en ligne a présenté des inconvénients, notamment par l'utilisation de questions fermées apportant par là même des réponses elles aussi fermées. De plus, nous ne savions pas qui y répondait ou qui pouvait y répondre (Gingras et Belleau, 2015⁹⁷). Nous ne pouvions donc pas affiner nos analyses comme nous l'aurions souhaité et ainsi mieux expliquer les résultats obtenus. Propédeutique à notre nouvelle recherche, ce premier travail devait donc se poursuivre par une enquête plus qualitative que quantitative et sur une thématique plus axée sur la sociologie de l'EPS. Le cheminement a fait que

⁹⁶ Marec Jean-François (2012), La socialisation professionnelle des enseignant-e-s d'EPS et les Activités de Coopération/Opposition Collectives en Bretagne, mémoire de master, consultable sur le site EPS de l'académie de Rennes. URL : <http://espaceeducatif.ac-rennes.fr/jahia/Jahia/lang/fr/pid/19386>,

⁹⁷ Gingras M.-È. et Belleau H. Avantages et désavantages du sondage en ligne comme méthode de collecte de données : une revue de la littérature., Inédit, Working paper, n° 2015-02, Centre Urbanisation Culture et Société.

nous avons dépassé la question des activités de coopération et d'opposition utilisées en EPS pour étudier de façon plus globale les questions d'identité.

Il nous fallait alors des réponses ouvertes à des questions elles aussi ouvertes. En donnant une totale liberté de parole à chaque personne interrogée, nous voulons obtenir la plus grande sincérité possible, voire la plus grande spontanéité de chaque interlocuteur. Pour notre recherche de doctorat, nous avons donc opté pour la méthode d'enquête par entretien.

4.4 Notre recherche

« L'objet » de cette nouvelle recherche est « la personne interrogée [qui] parle d'abord à elle-même » (Kaufmann, 2011, p.58 ; Loubet Del Bayle, 1989, p.43). Nous devons être très attentifs à ce qui se dit, et aussi très vigilants sur nos propres remarques, questions et postures lors de l'entretien afin de ne pas influencer l'interviewé-e dans ses réponses. Nous adoptons alors ce que nous appelons une "neutralité bienveillante". Ce qui, de par notre statut de professeur d'EPS, est parfois difficile à tenir puisque nous pouvons être en parfait accord ou, à l'inverse, en total désaccord avec notre interlocuteur. Puisque « Les sociologues projettent presque inévitablement une partie d'eux-mêmes dans les recherches qu'ils mènent » (Paugam, 2012, p.11), nous devons faire preuve de distanciation face à l'objet. « [Celle-ci] est nécessaire face au lien très étroit entre le sujet que nous avons choisi et notre expérience vécue, le milieu social dans lequel nous avons grandi, les rencontres que nous avons pu faire, les difficultés auxquelles nous avons pu être confronté, les problèmes qui nous révoltent, les injustices que nous condamnons » (*ibidem* p.9). Il nous faut également nous « départir des prénotions et de préjugés propres au milieu [que nous étudions] » (*ibid.* p.13). Nous devons voir la profession autrement que par le prisme de notre vécu actuel et de notre propre expérience. Il nous faut

emprunter le chemin d'une neutralité bienveillante qui aide aussi à une plus grande liberté d'expression de l'interviewé qui n'est pas coupé pendant l'échange, ou pire, bloqué dans sa conversation avec nous.

Pour autant, comme nous considérons que chaque entretien est un échange verbal, nous nous autorisons à nous engager dans le dialogue lorsque nous jugeons utile et nécessaire de le faire, que ce soit pour demander une précision, un éclaircissement, un exemple qui peut mieux faire comprendre les propos tenus. Cependant, nous cherchons à toujours garder une distanciation avec les propos de l'enquêté. Nous reprenons les propos de Fournier (p.32), quand il écrit que « Faire de la sociologie c'est évidemment poser des questions et écouter. [...] c'est parler avec les gens, entendre ce qu'ils disent, comprendre les significations qu'ils donnent à leurs actions ». De même, nous abondons dans le sens de cet auteur qui précise que « être sociologue c'est développer des habiletés et des habitus qui relèvent du sens du social : 1) le sens de l'observation, le souci du détail et les aptitudes pour la recherche que sont la rigueur, la capacité de synthèse, l'esprit critique, l'ouverture d'esprit, l'imagination ; 2) la sociabilité, l'entregent, la capacité de travailler en équipe, la tolérance et le respect de la diversité ; 3) le souci de l'autre et un intérêt pour les questions sociales et politiques ; 4) la capacité d'argumentation et les habiletés d'expression orale et écrite ; 5) la maîtrise parfaite de la langue française [...] (*ibidem*, p.42) ». Ce sont toutes ces qualités que nous essayons de mettre en pratique dans notre recherche.

Nos entretiens sont semi-directifs ou semi-structurés comme caractérisés par Van Campenhoudt et Quivy (2013, p.62), car la demande d'entretien vient de nous et non de nos interlocuteurs. Le but est d'atteindre les objectifs de notre recherche. Nous mettons l'informateur en état de réflexion professionnelle sur lui-même pour qu'il fasse un « travail théorique sur sa propre vie » professionnelle (Kaufmann, 2011, p.54) Nous l'interrogeons sur un ou des

moments de sa vie professionnelle, notamment lorsque que l'enquêté a changé d'établissement une ou plusieurs fois dans sa carrière. Les changements internes (directions, collègues EPS...) à chaque lieu d'enseignement peuvent aussi être des faits marquants positivement ou négativement pour l'intéressé.

Notre méthodologie est une approche clinique qui « s'intéresse au sujet singulier dans sa dynamique à la fois psychique et sociale (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996). Nous faisons une approche au « cas par cas, au un par un » (Terrisse, 1999) qui « intègre a priori la dimension du sujet » (Carnus, 2003), ici le « sujet enseignant » (Terrisse et Carnus, 2009, p. 64)

4.5 En pratique

Avant un entretien programmé, nous envoyons un fichier Word à remplir par le destinataire et intitulé « CV d'avant entretien ». Ce dernier indique, outre ses nom et prénom, ses années d'ancienneté dans le métier, son statut (maître auxiliaire, certifié, agrégé... et depuis combien d'années dans chaque catégorie). La structure dans laquelle la formation initiale a été suivie est également mentionnée (CREPS, UFR-STAPS, ILEPS, etc.). Les diplômes obtenus (licence, maîtrise, master...) sont à indiquer. Ensuite, le questionnaire indique dans quel(s) établissement(s) il enseigne et/ou a enseigné, dans quel(s) département(s), le nombre d'élèves pour chaque établissement et son identité (majorité de filles, de garçons ou mixte). Pour chaque type d'établissement fréquenté, il est demandé de préciser s'il est urbain, périurbain ou rural⁹⁸. Il est

⁹⁸ « La zone rurale est caractérisée par une activité de secteur primaire (exploitation des ressources naturelles) ; la zone semi-urbaine, par une activité secondaire (industrie, transformation de matière) voire tertiaire (services) ; et la zone urbaine par un effectif de population très important (communes les plus peuplées de l'arrondissement) » (Egginger dans Condette et Castagnet, 2020, p. 335). Nous nous en tenons à cette définition et ne voulons pas tomber dans « la stigmatisation des populations en fonction de leur lieu de résidence [qui] est connue et [qui] peut d'abord se retrouver dans les définitions par la négative qui tendent à se perpétuer dans le discours social (et médiatique) : tout ce qui n'est pas le centre-ville est la banlieue, tout ce qui n'est pas la ville est la campagne » (Rouillard, 2013).

également demandé à l'enquêté d'indiquer les APSA et les thématiques suivies en stage de formation continue et à quelles années. Le CV se termine par la possibilité d'ajouter des remarques supplémentaires. Nous avons construit personnellement et empiriquement cette fiche récapitulative personnelle.

Comme son nom l'indique, ce « CV d'avant-entretien » créé spécifiquement pour notre recherche, sans référence aucune (il s'agit donc d'un travail de « première main », au sens de Farges, 2017, p.215), nous est renvoyé en amont de l'interview. La lecture des réponses données nous permet de nous faire une idée de la personne que nous allons rencontrer : le statut professionnel (tel que défini par Rui en 2014⁹⁹) est un indicateur d'une évolution de carrière "qualitative" volontaire par le biais de concours passés (externes et/ou internes), et aussi temporels (concours interne, réservé ou par intégration)¹⁰⁰. Ces indicateurs ne sont absolument pas des jugements de valeur, mais simplement des identificateurs de la carrière professionnelle de la personne interrogée comme le précisent les travaux de Hugedet (2020) sur la trajectoire des normaliens¹⁰¹. Ce curriculum vitae nous indique aussi les différentes étapes franchies par cette personne dans sa profession. Si les diplômes obtenus peuvent être eux aussi des indicateurs d'une volonté d'aller plus loin dans la profession, ils ne sont pas pour autant forcément significatifs de la professionnalité du professeur interrogé. Et par professionnalité, nous nous basons sur la définition

⁹⁹ « Pour la sociologie classique américaine, le statut (ou *status*) désigne la position qu'un individu occupe dans un système social donné. [...] La profession est un élément central ». Rui, p.115-116 cité par Paugam, 2014.

¹⁰⁰ Le CAPEPS-interne est le Certificat d'Aptitude au Professorat d'Éducation physique et sportive de l'enseignement public et le CAER-PC est le Concours d'accès à l'Échelle de Rémunération de professeur certifié dans l'enseignement privé. Ces deux concours sont appelés « internes », car ils sont réservés à des enseignants en poste, mais non titulaires.

¹⁰¹ Hugedet F., Panorama synthétique d'une construction dynamique. La lente massification des lieux de formation (1869-2019) dans Fuchs J. et Renaud J.-N., *Former les enseignants en France au XXe siècle*, Rennes, PUR, 2020.

de Dadoy (1986)¹⁰² : « capacités professionnelles, savoirs, culture et identité. [...] la professionnalité correspond à la capacité professionnelle ». Enfin, la description de chaque établissement scolaire fréquenté et l'énonciation successive des stages suivis nous informent, même superficiellement, sur le parcours professionnel du professeur que nous interviewerons. Par ces différentes précisions, nous avons une sorte de profil à l'instant T de la personne que nous allons rencontrer.

Si toutes ces indications sont un moyen de commencer à cerner notre interlocuteur, elles ne répondent pas pour autant à nos interrogations sur ce qu'a pu faire professionnellement le professeur qui sera en face de nous lors de l'entretien. C'est pourquoi, afin de préparer notre conversation, nous envoyions, en même temps que le fichier CV, une fiche « Fil conducteur de l'entretien » uniquement à lire. Nous avons créé nous-mêmes cet outil pour qu'en lisant les différents items proposés, l'enquêté puisse mieux nourrir sa réflexion et ainsi avoir des réponses plus réfléchies, plus construites et peut-être plus argumentées lors de l'interview. « À [notre "fil conducteur d'entretien"] se conjugue alors le fil biographique de l'interviewé pour guider l'interrogation » (Paugam, 2018, p.32).

Nous avons établi quatre à cinq champs d'investigation en fonction de la personne interrogée (PEPS ou PEPS-Formateur)

Nous le sollicitons en premier sur le champ social décrit par Wagner comme « régi par des règles qui lui sont propres et se caractérise par la poursuite d'une fin précise » (dans Paugam, 2018, p.50, mais aussi présenté par Bourdieu, Bachelard, Lévi-Strauss...), où nous abordons sa préformation par le biais de ces origines sociales, l'influence qu'ont pu exercer ses parents, sa fratrie, ses

¹⁰² Dadoy M., *À la recherche de la notion de professionnalité*, Cahier du plan Construction, 1986.

professeurs d'EPS (en collège et lycée), ses pratiques sportives et le contexte dans lequel elles ont été effectuées (où, avec qui, etc.). Sa formation initiale est questionnée pour savoir où elle a été suivie et pourquoi ce choix, ce qu'il y a appris et comment, quelle a été sa vie d'étudiant en EPS et s'il y a suivi, selon lui, une formation professionnalisante. Son domaine professionnel nous instruit sur les influences subies ou pas depuis le début de sa carrière, où et par qui. Nous l'interrogeons sur sa vie professionnelle¹⁰³ sous toutes ses formes dans son établissement actuel (travail par compétences, choix de la programmation, planification des APSA, travail en équipe, etc.).

Le deuxième champ est celui du didactico-pédagogique. Il est nourri des questions sur la conception de l'EPS (Seners 2005 ; Marsault 2009 p.44-47) que l'enquêté a pu avoir dans les années passées et celle qui est maintenant la sienne au moment de l'entretien. Et s'il y a eu modification de cette conception, nous voulons savoir par quoi et/ou par qui et à quel moment elle s'est produite, et comment. Nous interrogeons aussi la personne sur la forme qu'a pris l'EPS depuis le début de sa carrière ; sur les APSA ; sur les relations avec les élèves, les parents, les collègues d'EPS et des autres disciplines ; les directions qu'elle a connues. Nous la questionnons sur les différents changements que la profession a pu connaître.

Le troisième champ examiné est celui de l'EPS en Bretagne¹⁰⁴. La spécificité de cette académie où l'enseignement public et l'enseignement privé occupent respectivement à peu près 60 % et 40 % du territoire breton, en fait un territoire d'investigation particulièrement intéressant à explorer. Ces deux

¹⁰³ Nous entendons par là tout ce qui a trait au métier de professeur d'EPS tout au long de la carrière professionnelle de l'enquêté.

¹⁰⁴ Marec Jean-François, « Professeurs d'éducation physique et sportive du public et du privé : étude des identifications professionnelles. Le cas breton », dans revue *Interrogations ?* N°23. Des jeux et des mondes [en ligne], <http://www.revueinterrogations.org/Professeurs-d-education-physique,531>

''enseignements'' sont-ils proches ou au contraire éloignés l'un de l'autre¹⁰⁵ ? Nous interrogeons notre interlocuteur sur l'enseignement public et sur l'enseignement privé en fonction de son appartenance à l'un ou à l'autre. Nous essayons de savoir s'il connaît ''l'autre enseignement'' que celui où il intervient et ce qu'il peut en dire. Bien que pouvant travailler sur une même installation sportive (sur un stade par exemple), le professeur du public sait-il ce que fait le professeur du privé, et réciproquement ? Chacun d'eux est-il curieux de ce que fait l'autre, et comment ? Ou à l'inverse, chacun campe-t-il sur ses convictions basées généralement sur des préjugés et souvent... des ignorances réciproques ?

Le quatrième champ concerne la(les) projection(s) faite(s) par notre enquêté sur la direction que prend peut-être l'EPS, l'enseignement en général¹⁰⁶ et ce vers quoi il aimerait personnellement aller. Est-il satisfait et en accord avec les nouveaux textes officiels de collège et/ou de lycées ? Est-il prêt à aligner sa pratique par rapport aux exigences de ces instructions officielles ? Le groupe ou l'équipe pédagogique EPS de son établissement va-t-il(elle) fonctionner de concert pour faire évoluer l'enseignement de la discipline dans ce sens ? Ou au contraire, est-ce le chemin inverse qui va être choisi ? Va-t-on assister à un véritable travail en équipe ou à un éclatement par individualités ou petits groupes ? Y aura-t-il consensus sur les contenus d'enseignement et sur les outils à utiliser ? Les questions du ''quoi'', du ''pourquoi'' et ''pour qui'' précéderont-elles celles du ''avec quoi'' et ''comment'' ? Sommes-nous alors

¹⁰⁵ Rappelons que c'était à l'origine des questions que nous nous étions posés en tout début de thèse. Nous avons largement dépassé ce thème, mais l'avons conservé comme élément structurant de la compréhension de l'EPS en Bretagne.

¹⁰⁶ Pour cela, on peut consulter le Rapport n° 2012-070 (juillet 2012) de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN).

au tournant de l'évolution de l'EPS ? Ou continue-t-elle son « émiettement » (au sens déjà évoqué par Parlebas en 1967¹⁰⁷) ?

Notre cinquième champ ne concerne que les Professeurs d'EPS-formateurs (Legrand et Brassart, coord., 2010), à qui nous demandons en plus pourquoi, comment et grâce à qui et/ou quoi ils le sont devenus. Nous nous intéressons à leur(s) thématique(s) d'intervention. Les domaines principaux auxquels se rapportent les demandes prioritaires des stagiaires nous intéressent également ainsi que leurs "manques" les plus apparents, demandes et manques n'étant pas systématiquement de même nature. Ils peuvent être très différents selon les profils des professeurs en formation continue. Un professeur expérimenté aura en général moins besoin d'une formation sur la gestion de classe, à l'inverse d'un professeur en début de carrière et arrivant dans son nouvel établissement d'affectation qui plus est (Autret, 2010 ; Perez-Roux, 2011).

Cependant, si l'aspect qualitatif de notre recherche est constitué, entre autres, des différents domaines d'exploration présentés précédemment, l'aspect quantitatif n'en est pas pour autant délaissé. Nous faisons des recueils de données en chiffres et pourcentages des différentes informations récoltées lors de la lecture des CV des enquêtés. Par exemple, combien avons-nous de professeurs certifiés ou agrégés ? Combien d'établissements ont-ils été fréquentés en moyenne ? Combien l'ont été en milieux urbains, périurbains et ruraux ? Nous établissons des statistiques à partir des renseignements concernant les diplômes obtenus, ou encore le nombre d'années passées dans les établissements pour chaque professeur, etc. Néanmoins, notre méthode d'investigation reste prioritairement qualitative, car le nombre de professeurs

¹⁰⁷ Parlebas P., « L'éducation physique en miettes », *Revue EPS*, n° 85, mars 1967.

interrogés est relativement réduit (51 exactement) et que nous faisons « *une analyse en profondeur des processus sociaux* » (Paugam, 2014, p.34) qui interviennent dans l'identification professionnelle des enquêtés, telles que la famille, les formations initiale et continue, ainsi que sur toutes les relations d'ordre professionnel qui ont pu avoir un impact sur la professionnalité des professeurs interrogés.

4.6 Une étude descriptive

Pour recueillir les propos des personnes interrogées, nous les enregistrons à l'aide d'une tablette électronique et d'un ordinateur portable équipés d'une application d'enregistrement. Nous avons ainsi une double sécurité d'archivage. En cela, nous suivons les préconisations de Barbot (dans Paugam, 2012, p.131) qui démontre l'importance de l'enregistrement sur la prise sélective de notes, bien trop « accaparante » et qui pourrait ressembler à une dictée de l'enquêté vers l'enquêteur.

Nous suivons également un ordre de questionnement duquel nous ne nous éloignons pas. Si certaines digressions apparaissent et qu'elles nous semblent trop éloignées du sujet de la conversation, nous réorientons notre interlocuteur vers le thème abordé. Cependant, nous laissons l'interviewé totalement libre de ses propos. Comme les questions du fil conducteur sont ouvertes, il peut, sans contrainte, libérer sa parole. Et ce, d'autant plus qu'il est assuré du total anonymat de ses dires. S'il le faut, nous reformulons la question pour que celle-ci n'apporte pas une réponse binaire comme oui ou non. Pour éviter également que « l'interviewé acquière vite le sentiment qu'il lui est simplement demandé de répondre à une série de questions précises » (Van Campenhoudt & Quivy, 2013, p.62), nous sommes le moins directif possible en ne rendant pas

l'entretien semblable à un interrogatoire, ce qui permet de converser dans un climat de confiance partagée.

Par cette méthode d'entretiens compréhensifs semi-directifs, notre enquête explore le passé et le présent de chaque professeur d'EPS interrogé, ce qui a pu l'influencer et l'influence peut-être encore, à des degrés divers pour être le professionnel de l'enseignement qu'il est au moment de l'entretien. Comme le mentionne Paugam (2012, p.33), les propos ainsi recueillis nous permettent par la suite de faire une analyse des pratiques professionnelles et sociales des enquêtés. Et c'est à partir de ces extractions de données et de l'analyse que nous en faisons qu'apparaît le processus identitaire professionnel de chaque professeur, ce sur quoi nous construisons notre recherche.

4.7 Une étude explicative

Le CV demandé et le « Fil conducteur d'entretien » envoyés nous permettent, grâce aux différentes questions posées et aux items abordés, de faire émerger les différents éléments constitutifs du processus identitaire professionnel de chacun. Ceux-ci nous expliquent comment, pourquoi et grâce à/à cause de qui et/ou de quoi des changements peuvent intervenir dans la vie professionnelle des interrogés. La vie personnelle et le métier de chaque professeur sont ainsi questionnés chronologiquement. En outre, cette chronologie des questions aide l'interviewé et l'intervieweur dans la linéarité de l'entretien. Cette chronologie nous aide à différentes étapes de notre recherche.

En premier lieu, lors des entretiens, c'est vrai pour l'enquêté qui peut ainsi plus facilement dérouler le fil de son histoire personnelle. Il peut construire sa ligne de vie en commençant par sa prime jeunesse puis par les périodes collège et lycée, suivie par les années de sa formation initiale en enchaînant avec ses

années professionnelles. Et il termine au présent de sa carrière professionnelle avec une projection vers le ’’et après...’’.

En second lieu, cette méthode d’avancement dans la conversation nous aide à suivre plus facilement le chemin suivi par notre interlocuteur. Nous pouvons aussi intervenir plus facilement à chaque étape de son processus identitaire si des explications et/ou des précisions doivent être apportées aux propos tenus. Ce « chemin de vie », comme nous pouvons le définir, ainsi jalonné de différents repères présentés précédemment (dans « questions de recherche ») nous aide dans une première compréhension de notre interlocuteur. En procédant de la sorte, nous sommes aussi dans une démarche de questionnement équitable pour chaque enquêté.

Le fil conducteur d’entretien utilisé nous aide par la suite lors des extractions de données que nous pouvons classer dans l’ordre des thématiques abordées. Cette taxonomie des réponses nous permet aussi de structurer la pensée globale de notre recherche d’une manière structurée, linéaire et plus sûre en nous évitant de nous éparpiller dans des réflexions qui nous sortiraient du cœur même de notre recherche : qui est la personne interrogée en face de nous ?

4.8 Échantillonnage

Nous choisissons l’académie de Rennes comme lieu géographique de notre enquête, car c’est un espace cohérent par rapport à notre problématique¹⁰⁸. Et c’est aussi un lieu emblématique des confrontations public/privé. Il se trouve également que cette académie et celle où nous enseignons. Bien que le nombre de professeurs d’EPS hommes y soit un peu plus élevé que celui de professeurs

¹⁰⁸ Notons que notre idée la plus ancienne reposait sur une dichotomie public / privé, que nous avons dépassée ensuite. C’est dans ce cadre que l’académie de Rennes est particulièrement propice à l’étude de cette partie de notre recherche, un quasi-équilibre y étant constaté entre public et privé du point de vue du nombre d’établissements et du nombre d’élèves.

femmes (cf. tableau p.210), nous essayons d'avoir autant de femmes que d'hommes dans notre échantillonnage, de façon à pouvoir étudier un éventuel effet de genre sur la construction des parcours personnels. Comme nous voulons des personnes d'âges différents, nous établissons quatre catégories d'ancienneté dans le métier : de 5 à 15 ans, de 16 à 25 ans, de 26 ans à 35 ans et de 36 ans à l'âge de la retraite. Nous les espérons enseignants en collège, en LEG, en LEGT, en LEGTP et/ou en LP. Ces établissements urbains, périurbains et/ou ruraux se situent au Nord, au Sud, à l'Est, à l'Ouest et au Centre de cinq départements bretons constitués des Côtes-d'Armor (22), du Finistère Nord et Sud (29.N et 29.S), de l'Ille-et-Vilaine (35) et du Morbihan (56). Nous faisons le choix de diviser le Finistère en deux en raison d'une identité particulière de ce département, partagé entre nord et sud, dans une opposition renforcée par l'ambiguïté d'une préfecture de département à Quimper (avec un peu plus de 60.000 habitants), Brest n'étant qu'une sous-préfecture, malgré ses 140.000 habitants¹⁰⁹.

Cet « échantillonnage aléatoire » nous permet malgré tout « de saisir les situations les plus contrastées et différentes possibles » (Paugam, dir. 2014, p.32). S'il est aléatoire, c'est parce que nous avons choisi nos personnes enquêtées de façon quasi artisanale, une fois les principaux critères définis (zone géographique, genre, âge, appartenance au public ou au privé). Mais, par une approche « quantitative et qualitative », « hypothético-déductive » et « comparative » (*ibidem*, p.14 et 32), nous diminuons cet aspect aléatoire de la prospection.

¹⁰⁹ Cette situation est également héritée du fait que Brest est une préfecture maritime. Les tailles des deux agglomérations est également marquante : 100.000 habitants pour la communauté d'agglomération Quimper Bretagne Occidentale, et 209.000 pour Brest métropole.

4.9 Définition de la population

En établissant des catégories d'âges différentes, nous avons des éléments comparatifs liés à ces différentes anciennetés. En choisissant des femmes et des hommes, nous pouvons faire ressortir les ressentis et les difficultés rencontrées (ou pas) liés au sexe des enquêtés. Tout comme leurs sensations peuvent être différentes en fonction de chaque établissement fréquenté. Pour la constitution des catégories d'âge, nous nous sommes servi des propos de Gelin, D. Rayou, P. et Ria, L. (2007, p.47), reprenant « Les quatre étapes de la transformation professionnelle des enseignants décrites par Huberman (1989) : trois premières années de “survie” et de “découverte”, une étape de stabilisations professionnelle entre les quatre et six années suivantes, l'étape de l'engagement et de l'expérimentation professionnelle de la septième à la dix-huitième année d'enseignement, et enfin, une étape entre la dix-neuvième et la trentième année correspondant à une sérénité professionnelle ou, au contraire, s'apparentant à des états de phénomènes d'usure, de doutes personnels, de repli sur soi. ». Nous en sommes arrivés aux quatre catégories suivantes, quelque peu différentes, mais basées sur une même logique : 5 à 15 ans d'ancienneté, 16 à 25, 26 à 35 et 36 à l'âge de la retraite.

La première tranche d'âge d'ancienneté correspond souvent aux premières années d'enseignement passées dans une académie différente de celle d'origine du professeur et ensuite à celles de sa deuxième affectation. Ceci est particulièrement vrai pour les professeurs de l'enseignement public. La deuxième catégorie représente une sorte de période nouvelle dans la professionnalité où l'expérience temporelle peut porter vers de nouvelles initiatives pédagogiques. Notre troisième période est celle de l'assise professionnelle : le professeur valide et pérennise ses conceptions du métier. Enfin, la dernière partie de notre segmentation est celle des dernières années d'enseignement. Elles peuvent être les années bilan de son enseignement. Ces

traits grossiers ne sont que des tendances, que les parcours individuels peuvent évidemment contredire. Mais ils restent globalement assez structurants.

Le lieu géographique est pris en compte pour expliquer des positionnements différents. Les contextes socioprofessionnels dans lesquels ont évolué et évoluent ces professeurs sont aussi des éléments explicatifs des aperceptions qu'ils ont éprouvées et éprouvent peut-être encore. Ce sont là des éléments qui illustrent la diversité identitaire de chaque professeur et qui nous éclairent sur leur processus identitaire professionnel, ce qui enrichit notre recherche. C'est aussi vrai pour la connaissance du statut de chaque professeur ainsi que l'évolution de ce même statut d'enseignant : un professeur MA devenu certifié puis agrégé par exemple. Nous n'en faisons aucune hiérarchisation de valeurs, même si, dans les représentations, cette hiérarchie existe, ou a existé (« un MA est moins bien [perçu] qu'un certifié qui est moins bien qu'un agrégé, etc. ») comme le dénonçait Michot en 1996. Nous ne faisons aucune distinction entre les professeurs interrogés, quels que soient les diplômes obtenus et/ou les concours passés. Si le terme de « statut renvoie à l'un des critères de classement [de l'INSEE] », comme le précise Rui (dans Paugam. 2014, p.116), ce n'est pas dans ce sens-là que nous l'entendons. Nous l'employons comme "indicateur d'un titre professionnel", même s'il existe des différences de temps de service et de salaire dans les différents statuts de ces enseignants. Car, au final, nous pouvons considérer qu'une fois en cours, toutes et tous ont le même métier, certes exprimé dans des contextes différents¹¹⁰.

Le(s) diplôme(s) obtenu(s) sont des indicateurs du niveau du cursus universitaire de chacun. Mais il faut les replacer dans le contexte politico-

¹¹⁰ Ce point particulier peut toutefois être sujet à discussion, tant des collègues de zones difficiles indiquant parfois qu'ils ne font pas le même métier, tout en exprimant la chance d'être passé par ces zones dites difficiles. Cela a donné lieu à de nombreuses publications, par exemple le dossier EPS 31, *Lettres à nos remplaçants. ZEP et établissements sensibles*, compilation de textes réunis par Annick Davisse, publiée en 1996.

historique de chaque professeur. Dans les années 80, on passait le CAPEPS à l'issue de la troisième année de la licence, ainsi que l'agrégation pour les certifiés titulaires du public, suite à équivalence de maîtrise par le biais de la titularisation (donc à bac +3). Or, les conditions minimums ont régulièrement évolué, et en 2021, il faut avoir au moins un niveau « Bac +4 » pour passer ces concours¹¹¹. La titularisation n'intervient qu'après l'obtention du master MEEF, c'est-à-dire à Bac +5. Le nombre d'établissements fréquentés et leur diversité ainsi que les stages suivis nous renseignent aussi sur la population étudiée. Au vu de tous ces indicateurs, nous pouvons même parler "des populations étudiées" tellement l'hétérogénéité des cursus professionnels des professeurs rencontrés est grande.

4.10 L'échantillon et sa taille

Nous nous référons aux écrits de Kaufmann (2011, p.41), pour préciser que notre « échantillon ne peut être considéré comme représentatif dans une démarche qualitative ». C'est d'autant plus vrai que nous n'avons interrogé que 49 professeurs d'EPS sur les 1862 que compte l'académie-région Bretagne (en détail, 23 du public, 24 de l'enseignement catholique et 2 de Diwan). Notre échantillon est à la fois probabiliste et empirique (Grawitz, 2015, p.535, paragraphe 2) ou non-probabiliste (Paugam, 2012, p.75), car pas tout à fait libre dans la mesure où nous ne choisissons pas totalement nous-mêmes les enquêtés. Ceux-ci nous ont été proposés par les professeurs formateurs que nous avons sollicités, par notre réseau personnel, nos rencontres, ou encore même dans un cas un conseil donné par l'un des enquêtés lui-même. Nous faisons cependant le choix d'accepter ou refuser les propositions qui nous sont faites, ne serait-ce que pour des raisons de catégories d'ancienneté identiques ou de trop grande

¹¹¹ « Bac +4 » et CAPEPS/CAFEP-CAPEPS avec Master 2 à suivre et validé, et Master pour l'agrégation.

proximité géographique par exemple. Ce "morceau ou "parcelle" (Martin dans Paugam, 2014, p.31-32), pourrait cependant être défini comme non probabiliste puisque les 4/5^e des interrogés ont donc été proposés par les formateurs que nous avons sollicités. Il nous est objectable que ces formateurs nous aient orienté vers un type d'enseignant. C'est finalement peu probable, les formateurs n'ayant pas été informés les uns les autres. Peut-on dès lors qualifier notre parcelle « d'échantillon mixte » ? Celui-ci « doit-il être représentatif : encore faut-il savoir de quoi ? » (Champagne, P. Lenoir, R. Merllié, D et Pinto, L., 1989, p.178). En l'occurrence, tout en essayant d'être rigoureux, nous avons interrogé les personnes qui le voulaient bien, ce qui pose la question de savoir si les professeurs d'EPS refusant nos sollicitations constituent une catégorie à part. Mais ce problème se pose à toute recherche de ce type, et nous ne prétendons pas pouvoir résoudre l'un des problèmes majeurs posés par les enquêtes en sociologie.

Par contre, l'important est que notre « population sondée » nous permet par ses réponses de construire des analyses (Combessie, 2019, p.45) à des fins de compréhension et de représentation des contrastes sociaux (*ibidem*) dans lesquels évoluent les personnes interviewées. Et comme le souligne Paugam (2012, p.73), « un échantillon non représentatif sera le mieux adapté, en veillant à ce qu'il puisse inclure la plus grande variété possible ». Cette dernière est caractérisée notamment par les quatre catégories d'ancienneté que nous avons établies et par la mixité des professeurs et professeures interrogées.

C'est pourquoi nous avons interviewé 51 personnes : 11 professeurs-formateurs EPS (3 femmes et 8 hommes), 49 professeurs d'EPS (23 femmes et 26 hommes), 2 IPR hommes à la retraite. Les 51 interviews représentent 137 heures et 03 minutes d'écoute. L'entretien le plus court a duré 54 minutes et 7 secondes, le plus long étant de 6 heures et 11 minutes. La moyenne de durée des

entretiens est de 3 h et 15 minutes. Le tableau ci-après permet de visualiser le nombre et les durées des entretiens :

Entretien	Durées h :mn :s	Entretien	Durées h :mn :s	Entretien	Durées h :mn :s
1	2 :47 :25	18	2 :33 :26	35	2 :13 :44
2	2 :58 :24	19	2 :04 :48	36	3 :03 :58
3	2 :57 :36	20	3 :00 :00	37	2 :04 :08
4	2 :35 :00	21	1 :57 :27	38	1 :33 :44
5	3 :00 :32	22	3 :58 :10	39	1 :54 :14
6	1 :48 :09	23	2 :42 :00	40	3 :11 :39
7	3 :22 :42	24	3 :20 :12	41	2 :35 :21
8	2 :36 :43	25	3 :14 :32	42	0 :54 :07
9	3 :57 :10	26	2 :43 :00	43	3 :15 :36
10	2 :54 :00	27	6 :11 :00	44	2 :26 :51
11	2 :10 :00	28	2 :33 :51	45	1 :56 :13
12	2 :01 :00	29	2 :53 :59	46	1 :46 :48
13	3 :02 :34	30	4 :12 :29	47	2 :42 :00
14	2 :44 :33	31	4 :28 :00	48	2 :17 :48
15	2 :17 :49	32	3 :43 :43	49	2 :08 :44
16	3 :06 :55	33	2 :32 :09	50	2 :04 :21
17	2 :33 :17	34	2 :38 :48	51	2 :15 :33

Tableau n° 7 : Nombre et durées des entretiens

Nous avons exploré 5 départements bretons (le Finistère est divisé en deux : le Nord et le Sud, comme évoqué plus haut). Dans chaque département, nous avons recherché 1 formateur-formatrice et 4 professeurs (2 femmes et 2 hommes) dans l'enseignement public et dans l'enseignement privé. Pour le cas

particulier de l'enseignement Diwan, nous avons cherché 4 enseignants (2 femmes et 2 hommes) là où ils enseignent, c'est-à-dire 2 dans le Finistère, 1 dans le Morbihan et 1 dans les Côtes-d'Armor. La logique mathématique voudrait que nous ayons donc 10 formateurs-formatrices et 44 professeurs (22 femmes et 22 hommes ; certain-e-s ayant le même statut).

Nous avons cependant eu l'opportunité imprévue d'ajouter des personnes, dont le profil nous semblait intéressant. D'où notre choix d'avoir ces professeurs en plus de ce qui était initialement prévu. Nous ajoutons également les entretiens de deux Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IPR) d'EPS à la retraite pour avoir un autre regard et un autre discours sur l'EPS. Ceux-ci, anciennement en conformité avec le discours institutionnel, étaient donc libérés de toutes obligations de réserve. De fait, nous avons 51 interviewé-e-s.

4.11 L'enregistrement et les difficultés rencontrées

Afin de recueillir les données des entretiens, nous avons opté pour une tablette numérique et un ordinateur. De plus, nous pouvions ensuite facilement nommer chaque entretien selon les dénominations choisies ce qui nous permettait un classement rapide et simple. Et comme l'affirment Beaud et F. Weber (2010, p.181) : « Il n'y a pas de bon entretien approfondi sans enregistrement, c'est une condition sine qua non ».

Autre avantage avec l'utilisation de ces deux appareils c'est qu'il y en a toujours un de secours au cas où un incident arriverait. Selon ces auteurs également « le magnétophone [...] évite la prise de notes [et permet] d'être libre dans la conduite de l'entretien ». (*ibidem*, p.182). Cependant, nous prenions souvent quelques notes durant l'entretien, car elles étaient des points d'appui pour nous dans la conduite de l'entretien (Paugam, 2012, p.132). Elles nous aidaient également à « pointer les éléments susceptibles de faire l'objet de

relances [d'être] des points sur lesquels rebondir [...] ou quand l'enquêté [s'était] par trop écarté du sujet, [saturait et se répétait] ». (*ibidem*, p.133).

Nos appareils étaient posés bien en évidence entre l'enquêté et nous. Ainsi rien n'était dissimulé et cela participait au climat de confiance et à la cordialité du face-à-face. Les principaux obstacles à surmonter se situaient aux niveaux : 1) temporel, 2) géographique, 3) structurel et 4) statutaire.

1) Le temporel concernait la juxtaposition des temps libres des uns et des autres, et les temps de recherche.

Les temps libres des deux interlocuteurs : la principale difficulté se situait dans la possibilité à l'interviewé et à l'intervieweur d'être disponibles en même temps sur leur temps scolaire. Il fallait donc avoir des créneaux libres communs dans l'emploi du temps professionnel de chacun, ce qui a souvent été plus difficile pour l'interviewé que pour nous.

La probabilité de se rencontrer durant les vacances scolaires était aussi une possibilité que nous avons pu exploiter. Mais là se posait alors le problème de la vie personnelle de l'enquêté (vie familiale et autres obligations...).

La faisabilité de la durée de chaque entretien qui devait s'insérer dans le temps libre dont disposait l'interviewé ce jour-là pouvait constituer un obstacle, que nous avons pu surmonter en faisant notamment trois entretiens en deux fois chacun.

2) En tant qu'intervieweur, nous devions nous trouver des temps réguliers et spécifiques de recherche. La régularité des périodes de travail était importante pour ne pas risquer une démotivation toujours possible. La spécificité de ces temps consacrés à la recherche était un rendez-vous que nous nous fixions avec notre thèse afin de ne pas perdre le fil rouge de la recherche constituée de temps de lecture, d'extraction de données (sous formes graphiques, statistiques et textuelles), d'écriture et de réflexion. Nos temps de recherche précédemment

énumérés devaient eux aussi s'insérer dans les créneaux libres de notre emploi du temps professionnel et avec ceux du « hors scolaire ». Les périodes de vacances ont elles aussi été des temps de recherche importants.

Parce qu'extrêmement chronophages, ces différentes étapes de l'élaboration de notre thèse demandaient une organisation rigoureuse pour respecter notre calendrier prévisionnel de thésard. L'agencement de notre travail devait cependant rester assez souple pour permettre de nous adapter à n'importe quel contretemps. Il fallait donc s'organiser pour que les temps des interviewés et ceux de l'intervieweur s'harmonisent le mieux possible.

3) L'obstacle géographique faisait référence aux différentes villes dans lesquelles nous souhaitions trouver les professeurs d'EPS à interroger¹¹². Comme nous voulions représenter les départements de la façon la plus équilibrée possible, géographiquement parlant, nous les avons divisés en zones nord, sud, ouest, est et centre. Seulement, nous ne pouvions prendre que les professeurs volontaires et là où ils se trouvaient, ce qui fait que toutes les zones ne sont peut-être pas toujours représentées au mieux, au point que parfois, nous avons eu deux professeurs exerçant dans une même ville. Mais dans ce cas, nous ne prenions pas des enseignants exerçant dans un même secteur d'enseignement : public ou privé. Nous avons fait une exception pour Diwan en raison de son faible nombre d'établissements.

4) Nous voulions les structures d'enseignement (collège, LEG, LEGT, LP et LEGTP) les plus représentatives de ce qu'on pouvait trouver dans chaque département. Mais là encore nous devons faire avec la réalité des réponses reçues. Pour autant, nous avons essayé d'avoir, autant que faire se peut, le moins

¹¹² Ainsi il y a 280 km entre Rennes et Brest et 164 entre Vannes et Saint-Malo.

de déséquilibre possible dans le nombre de structures d'établissements dans les différentes zones géographiques. Précisons qu'à chaque zone géographique, nous ajoutons une contrainte supplémentaire qui est celle de la représentativité territoriale, puisque nous cherchions des établissements scolaires en zones urbaine, périurbaine et rurale.

5) Enfin, nous voulions un nombre de professeurs certifiés et agrégés correspondant à la moyenne académique. Nous ne cherchions pas à en faire de même avec les professeurs MA ou TZR, car leur grande flexibilité géographique ne permettait pas toujours d'avoir une expérience d'enseignement dans le même établissement. Cependant, nous en avons interrogé quelques-uns, car ils étaient en poste dans le même établissement depuis un an et même plus. En outre, le statut d'un professeur n'était pas obligatoirement établi pour toujours. La réussite à un concours d'enseignement changeait le statut du récipiendaire. Or, depuis le début de notre travail de recherche, certains professeurs étaient dans ce cas-là. Ils sont passés de certifiés à agrégés et d'autres, de par leur réussite au concours réservé, de MA à certifié (et par conséquent titulaire de leur poste). Ceci montre l'évolution dans le temps de l'identité professionnelle de certains, ce qui correspond bien à la notion de processus identitaire professionnel que nous établissons dans notre travail de recherche.

4.12 Difficultés liées à la collecte

La première difficulté à laquelle nous sommes confrontés est le temps pris pour trouver le nombre de PEPS voulus : n'ayant pas de réseau professionnel véritablement constitué, nous nous sommes appuyé sur des contacts professionnels personnels et sur le « bouche à oreille » de professeurs d'EPS à

professeurs d'EPS pour trouver des volontaires, ce qui pouvait prendre du temps entre le moment où une personne fut trouvée et la date de son entretien.

Au fur et à mesure des interviews, nous avons demandé également aux personnes interrogées si elles n'avaient pas parmi leurs connaissances professionnelles des collègues susceptibles de faire partie de notre échantillon. Là aussi cela a pu être long. Par le biais du site national de l'AE-EPS, nous avons fait paraître un fichier récapitulatif de nos besoins en professeurs à interroger. Il y était précisé que notre demande ne concernait que les professeurs d'EPS de l'académie de Rennes. Nous avons également contacté le syndicat SNEP à qui nous avons envoyé le même fichier¹¹³.

Nous étions donc dans des temps longs de recherche des professeurs et des dates d'entretiens. À cela se sont ajoutées des pertes de temps liées à des accords d'entretiens qui n'ont pas été honorés. Il nous a donc fallu reprendre notre bâton de pèlerin, ce qui n'a fait, là encore, que reculer davantage la date d'aboutissement de notre travail, en rupture avec l'impression initiale qu'il ne serait pas très compliqué de trouver rapidement un corpus de collègues suffisamment étoffé.

Le second obstacle à franchir était celui de l'équilibre de notre échantillon. Nous voulions que celui-ci corresponde aux statistiques académiques : nombre d'hommes et de femmes ; nombre de collèges, de LEG, de LEGT, de LEGTP et de LP ; zones urbaines, périurbaines et rurales ; nombre de certifiés et d'agrégés ; etc. Or, trouver cet équilibre ne fut pas automatique, car c'était soumis à la réalité de terrain, centrée sur le fait de d'abord trouver les personnes volontaires.

Toutes ces variantes mises ensemble ont rendu le travail de collecte de données très irrégulier et extrêmement chronophage.

¹¹³ Les résultats et l'aide de ces réseaux ont été très variables. De fait, nous n'avons quasiment pas eu d'aide par voie syndicale, pour des raisons que nous n'avons pas pu élucider.

4.13 Difficultés liées au dépouillement

Avec l'engouement du début d'une recherche, on espère toujours trouver les données idéales et conformes aux souhaits initiaux. Mais la réalité du terrain nous renvoie toujours à de nombreuses difficultés. Les principales sont venues du fait que tous les interviewés n'ont pas rendu leur CV (malgré des relances) ou que celui-ci ne correspondait pas forcément à notre modèle. De ce fait, nous n'avons pas toujours des données complètes. Si nous n'avons pas tous les éléments escomptés, nous ne les avons pas tous non plus récupérés lors des entretiens. Il faut donc tenir compte de ces facteurs dans la compréhension de nos analyses quantitatives. Certaines informations n'ont pas n'ont plus été recherchées lors des interviews parce que, quelques fois, le fil de l'entretien a pu être "détourné" pour laisser place à des "explications de vie" qu'il était difficile d'interrompre. Précisons aussi que nous n'avons peut-être pas toujours obtenu ce que nous cherchions, car, comme le souligne Kaufmann (2014) : « Les informateurs sont pris dans une dynamique qui les pousse à se livrer avec sincérité, ce qui ne signifie pas qu'ils disent toute la vérité. Ils en disent un peu plus que dans une situation ordinaire, mais les zones de secret restent nombreuses ». De fait, certaines des personnes que nous avons interrogées ont conservé pour elles-mêmes des données dont nous aurions eu besoin.

Maintenant que notre méthode et notre méthodologie de recherche ont été établies, nous pouvons dresser quelques profils des interviewé·e·s en commençant par connaître les principales raisons qui les ont fait devenir professeur·e·s d'EPS.

Chapitre 5 : Pourquoi et comment sont-ils devenus PEPS ? Les principales grandes raisons

« Les enseignants sont pour une grande majorité originaires de la région. C'est un quasi-principe dans l'enseignement privé, où le recrutement est fait essentiellement par concours interne et conduit à des affectations directes dans les établissements catholiques bretons. Dans l'enseignement public, les professeurs du second degré lauréats du concours sont en général en première affectation dans des académies franciliennes avec un retour qui s'opère selon une durée qui tend à s'accroître (entre 4 et 8 ans selon les disciplines). Ensuite les enseignants ne quittent plus l'académie » (Pouliquen, 2010, p.116-117). Ce premier point est essentiel. Il permet de comprendre l'une des évidences que notre travail confirme, à savoir une différence forte sur les parcours géographiques des PEPS du public et du privé. Mais ces parcours sont quelquefois ancrés depuis plus longtemps, avant même la prise de fonction, voire la voie de formation. De fait, le processus pour devenir enseignant « démarre dès la confrontation à l'école et à ses disciplines dans un statut d'élève, se poursuit lors de la formation initiale à l'université, se prolonge, voire se renouvelle au cours de la carrière en fonction des pratiques personnelles, des contextes d'enseignement (équipes rencontrées, types d'élèves), des actions de formation continue suivies, des fonctions occupées (jury de concours, formateur), etc. Il s'inscrit dans un cadre fixé par l'institution, cadre qui a évolué au cours des vingt dernières années » (Bret, p.139, 2013). Nombre de raisons vont permettre d'expliquer tel ou tel parcours, et nous essayons ici d'en extraire les plus marquantes.

Aussi, avant de connaître les raisons qui ont poussé les professeurs d'EPS interviewés à être enseignants, il nous paraît important de savoir de quelles origines sociales ils sont issus. Les tableaux suivants nous donnent un aperçu quantitatif des différentes professions exercées par leurs parents.

Métiers	Père	Mère
Agent administratif	1	1
Agent de maîtrise	1	0
Agriculteurs	6	7
Aide-ménagère	0	1
Artisans	6	1
Au foyer	0	8
Cadre privé	0	1
Commerçant	1	1
Commercial	2	0
Comptable	0	2
Contre maître	1	0
CPE	1	0
Directeur entreprise	1	0
Éducateur	1	1
Éleveur de chevaux	1	0
Fonctionnaire PTT	3	1
Fonctionnaire arsenal	1	0
Fonctionnaire territorial	0	1
Géologue	1	0
IPR vie scolaire	1	0
Juriste	0	1
Magasinier	0	1
Marine nationale	1	0
Marin pêcheur	1	0
Médico-psychologue	1	0

Officier	1	0
Ouvrier	5	5
Policier	1	0
Professeurs du 1 ^{er} degré	1	0
Professeurs du 2 ^d degré	2	7
Professeurs d'EPS du 2 ^d degré	2	0
Professeurs d'EPS du supérieur	2	0
Secrétaire	1	1
Secrétaire de direction	0	3
Secrétaire médical	0	1

Tableau n° 8 : origines sociales des professeurs d'EPS interrogés

Code	Liste des catégories socioprofessionnelles	Père	Mère
1	Agriculteurs exploitants	6	7
2	Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	11	2
3	Cadres et professions intellectuelles supérieures	11	10
4	Professions intermédiaires	4	7
5	Employés	6	5
6	Ouvriers	7	6
7	Retraités	0	0
8	Autres personnes sans activité professionnelle	0	8

Tableau 8 bis : liste des catégories socioprofessionnelles selon la PCS 2003

Nous précisons en premier lieu que nous n'avons pas fait de distinction entre enseignement public et enseignement privé pour ces données. Le premier tableau nous permet de constater que la profession la plus représentée est celle des mères au foyer. Ensuite, nous trouvons celle des agriculteurs, et ce chez les

deux parents, ce qui est somme toute assez logique pour tenir une exploitation agricole. Vient ensuite celle des mères professeuses du second degré. Là aussi, cela n'est pas très étonnant quand on sait que ce métier est très prisé par les femmes au point que celles-ci sont plus nombreuses que les hommes à enseigner. Si nous y ajoutons les hommes professeurs du 1^{er} degré et les PEPS (2nd degré et supérieur), nous obtenons un chiffre identique à ceux des agriculteurs. Enfin, en signe d'importance, nous trouvons les ouvriers, hommes et femmes à égalité. En additionnant les métiers du secrétariat, nous obtenons, chez les femmes, le même nombre que celui des ouvrières. Nous remarquons que les fonctionnaires (hormis les enseignants qui seraient du public) ne sont pas des plus représentatifs de notre panel. Les autres professions se retrouvent à nombres quasi identiques, ce pour quoi nous ne les extrayons pas du tableau. Au vu de ces chiffres, nous pouvons classer les origines sociales des professeurs interrogés dans celle de la classe moyenne. Nous retrouvons en cela les constats faits par Fuchs & al (2013, p.19), ainsi que par Jaboin (2003, p.74) : « les hommes et les femmes du public proviennent plus souvent des ouvriers du côté paternel ; l'ascendance paternelle et maternelle des hommes et des femmes du privé se situe davantage parmi les indépendants de l'agriculture, de l'artisanat, du commerce et de l'industrie (du côté paternel : un tiers de la population masculine ou féminine du privé provient de cette partie de la structure sociale contre un cinquième dans le public ».

Le second tableau, aux normes de l'INSEE, nous indique que la catégorie socioprofessionnelle la plus représentée (père et mère confondus) est celle des cadres et professions intellectuelles supérieures et ce en totalisant presque le double de résultats que les trois suivantes. On peut y voir la confirmation de ce qui est communément admis, à savoir que les enseignants sont souvent fils et

filles d'enseignants¹¹⁴. Les catégories qui arrivent en deuxième position ex aequo, sont celles des agriculteurs exploitants, des ouvriers et celle des artisans, commerçants et chef d'entreprise. Nous observons que les deux premières sont quasi identiques entre « père et mère ». À l'inverse, si le total est égal chez les artisans, il faut noter la très grande différence entre « père et mère (11-2). Ensuite viennent les professions intermédiaires et les employés. Enfin, ce sont les autres personnes sans activité professionnelle qui sont en dernière position avec notamment aucun père, ce qui s'explique par le fait que cette catégorie est constituée des mères au foyer.

Pour continuer à savoir qui sont ces professeurs, nous interrogeons plus particulièrement leurs parcours professionnels. Nous faisons également une analyse de leur expérience de vie scolaire puisque nous les faisons se souvenir, réfléchir sur ce qu'ils ont vécu en tant que collégien et lycéen. Ceci est loin d'être simple, d'autant plus que le regard posé sur leurs anciens professeurs est fait avec leurs « yeux d'aujourd'hui » alors qu'ils sont devenus à leur tour professeurs d'EPS. De plus, nous les interrogeons quand ils exercent dans un contexte professionnel précis qui peut, peut-être, avoir des incidences sur leur ressenti. Même si nous pensons que notre méthode d'investigation fut « douce », nous ne sommes pas certains que la forme de l'entretien n'ait pas eu d'incidences sur les réponses données. Nous avons également essayé de ne pas avoir des propos ou une attitude qui auraient pu orienter ces mêmes réponses. Enfin, nous avons toujours laissé le choix du lieu de l'entretien à chaque professeur interrogé pour qu'il.elle se sente toujours le plus à l'aise possible, ce qui explique pourquoi nombre d'interviews se sont déroulées au domicile de

¹¹⁴ Pour autant, nous restons prudents avec ces données, le panel ne représentant que 3 % de la population bretonne des PEPS, cette dernière étant peut-être elle-même particulière dans l'ensemble des PEPS au plan national. Ces données nous permettent surtout de vérifier que notre échantillon semble assez cohérent avec la population étudiée.

l'interviewé.e. À chaque fois notre objectif a été de laisser chaque professeur s'exprimer librement pendant tout le temps dont il avait besoin.

Il nous paraît maintenant intéressant de savoir qui ils sont au niveau du statut professionnel, des formations initiales suivies, des diplômes obtenus et des établissements fréquentés. À la lecture du tableau synoptique des Curriculum Vitae (CV) présentés ci-après, on s'apercevra de l'hétérogénéité des situations exposées. En effet, il n'y a pas qu'un seul statut chez les professeurs, et ce aussi bien dans l'enseignement public que privé. De même, comme nous l'avons déjà mentionné, les formations initiales se sont modifiées dans le temps parallèlement à la nomenclature des lieux de formation. Ceci a pour effet l'existence de diplômes qui eux aussi ont évolué au fil des différentes périodes de l'histoire de la formation des PEPS (cf. chapitre 3). L'étude des départements des premiers établissements et des structures actuelles d'enseignement montrera également la diversité des situations professionnelles des professeurs interrogés.

Analyse des Curriculum Vitae

Nous commençons notre étude par celle des titres des professeurs interviewés. À savoir combien sont certifiés, agrégés et comment ils le sont devenus (type de concours).

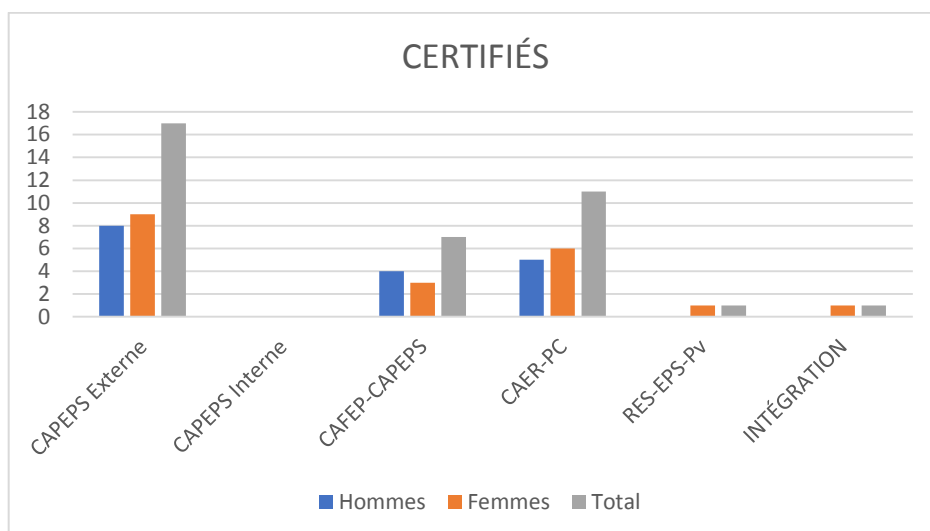


Diagramme n° 3 : les certifiés

Nous pouvons déjà remarquer que tous les professeurs (hommes et femmes confondus) du public sont lauréats du concours externe alors que ceux du privé sont titulaires du CAFEP-CAPEPS, mais surtout que le plus grand nombre sont certifiés par le concours interne (CAER-PC). Nous avons une professeure certifiée par le biais du concours réservé-EPS du privé et une autre par intégration sur la liste d'aptitude. En ce qui concerne les enseignants du public, c'est le hasard qui ne nous a fait rencontrer que des certifiés externes. Mais cela peut vouloir dire aussi que certains ont pu retenter ce concours malgré un ou plusieurs échecs, car il est plus difficile de trouver un poste de Maître Auxiliaire dans le public que dans le privé.

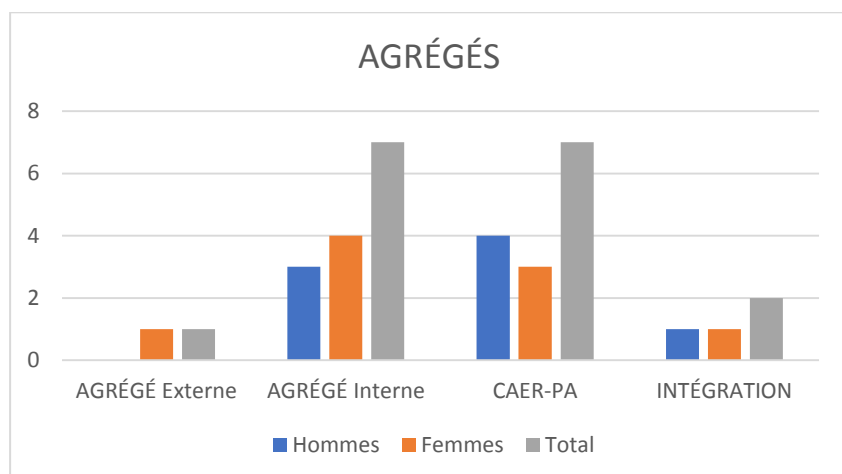


Diagramme n° 4 : les agrégés

Ce qui frappe d'entrée en observant ce diagramme c'est la très nette différence en faveur des agrégés internes par rapport aux externes et à ceux par intégration. Ceci est cohérent avec ce que l'on imagine empiriquement. En effet, en EPS, à l'inverse de plusieurs autres disciplines, il y a eu historiquement beaucoup plus de postes en agrégation interne qu'en externe, ce qui est toujours le cas en 2020, avec 40 postes à l'agrégation externe et 110 à l'interne. En complément, les professeurs ayant plus d'expérience (cinq ans minimum requis)

pour se présenter à l'interne se sentent plus aptes à préparer et à se présenter à ce concours qu'à se risquer à une confrontation avec des étudiants plus jeunes et pour certains formés avec davantage de moyens, en particulier à l'ENS. Cette « maturité professionnelle » peut donc expliquer cet état de fait. Notons qu'il n'y a pas de concours externe à ce concours pour le Privé, pour lequel il n'y avait que 15 postes attribués à l'interne en 2020.

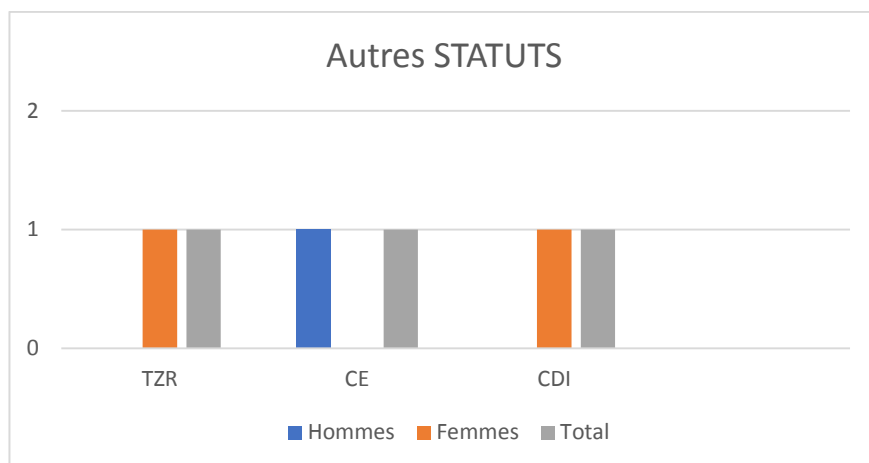


Diagramme n° 5 : autres statuts

Précision d'importance : ces professeurs sont tous certifiés. L'un d'entre eux est même agrégée TZR. Cette Titulaire de Zone de Remplacement a fait ce choix en préférant être remplaçante plutôt que titulaire d'un poste en établissement. Il en est de même pour le professeur chargé d'enseignement (CE) qui a préféré rester à ce statut tout en étant titulaire en établissement. La personne en CDI est depuis devenue certifiée, quittant ainsi un statut quelque peu précaire, même si être en CDI est une situation moins instable que celle de MA. Nous voulons montrer par l'intermédiaire de ces trois exemples la diversité des statuts dans l'Éducation nationale. Et il en existe encore d'autres...

Mais, pour obtenir ces situations professionnelles, il faut obtenir des titres universitaires qui permettent de se présenter aux différents concours de la profession.

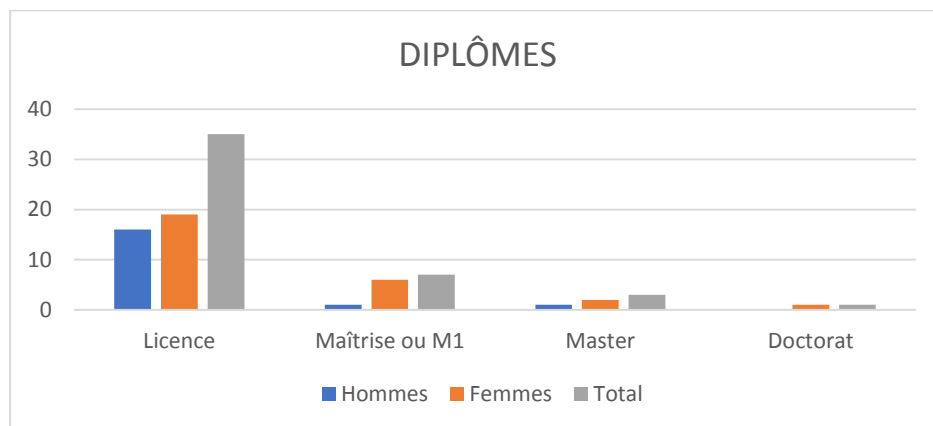


Diagramme n° 6 : Types de diplômes obtenus

Le premier des diplômes exigés pour enseigner est la licence. Ceci explique donc la forte proportion de licenciés par rapport aux autres diplômes. Pour ce qui est de l'EPS, la licence a eu plusieurs appellations en passant d'Éducation et Motricité à l'actuelle licence STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives) spécialité Éducation et Motricité. Elle existe ainsi depuis 1978. Le changement de nom est parallèle à l'évolution de l'histoire de l'EPS (Léziart, 2007) et des changements d'appellations des instituts de formation. Il faut également savoir que la maîtrise pouvait être passée en même temps que l'année du concours ce qui était une surcharge de travail non négligeable. De plus, ce titre universitaire supplémentaire était plutôt fait pour les étudiants désireux de poursuivre leurs études au-delà du « simple concours ». Ce qui en limitait de facto le nombre. Nous n'avons qu'une docteure parmi les cinquante et un enseignants interrogés. Enfin, il faut noter que le master n'est exigible pour enseigner (en plus du concours) que depuis 2010. Un seul professeur du public a suivi l'ENS en tant que magister.

Pour obtenir ces différents diplômes, il faut passer par des établissements de formation initiale. Eux aussi ont évolué et/ou même disparu tout au long de l'histoire de l'EPS (cf. tableau p. 22-23 du chapitre 3). Nous les mentionnons ci-après en commençant par ceux des professeurs du Public puis ceux du Privé.

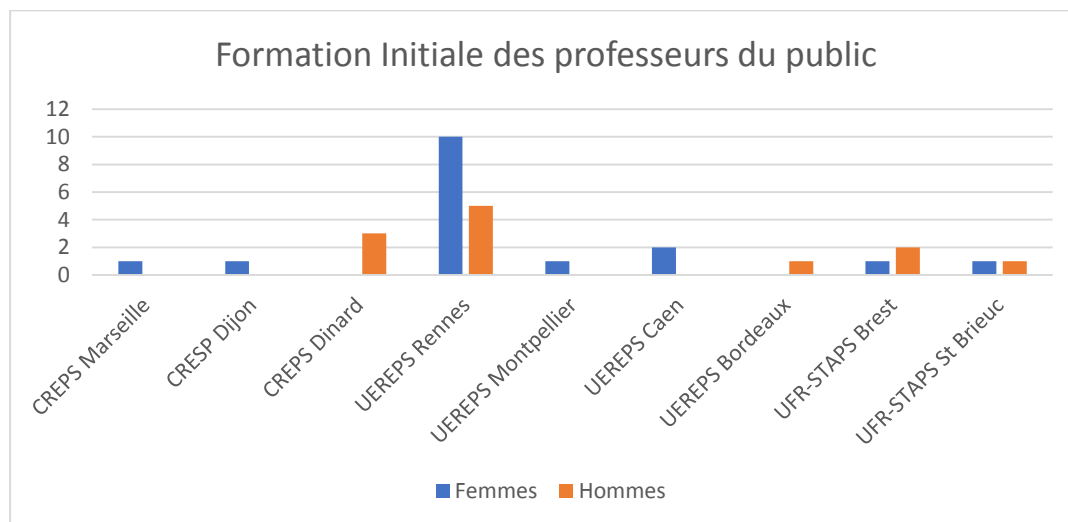


Diagramme n° 7 : la formation initiale des professeurs du public

L'UEREPS de Rennes vient très largement en tête des établissements de formation. C'est somme toute logique puisque nous étudions les professeurs de Bretagne. Nous avons cependant trois professeurs qui ont suivi leur formation initiale en dehors de l'académie de Bretagne. La professeure qui était à Marseille a poursuivi son itinéraire étudiant à Dijon. Il en est de même pour celles et ceux qui ont commencé leurs études à Saint-Brieuc et qui ont dû les poursuivre à Rennes après le DEUG 2 puisque la ville des Côtes-d'Armor ne formait pas au-delà de ce diplôme. Un seul professeur à quant à lui suivi ses études à l'UEREPS de Bordeaux. Quant aux quatre professeurs issus du CREPS de Dinard, un seul y était quand l'établissement ne formait plus qu'au titre de Professeur adjoint alors que les trois autres sont sortis « cafepsien » de l'établissement dinardais. C'est un marqueur de l'évolution de l'histoire de la formation en EPS. N'oublions pas non plus que ce sont aussi les hasards des parcours de vie qui ont fait aller tel professeur dans tel ou tel établissement de formation.

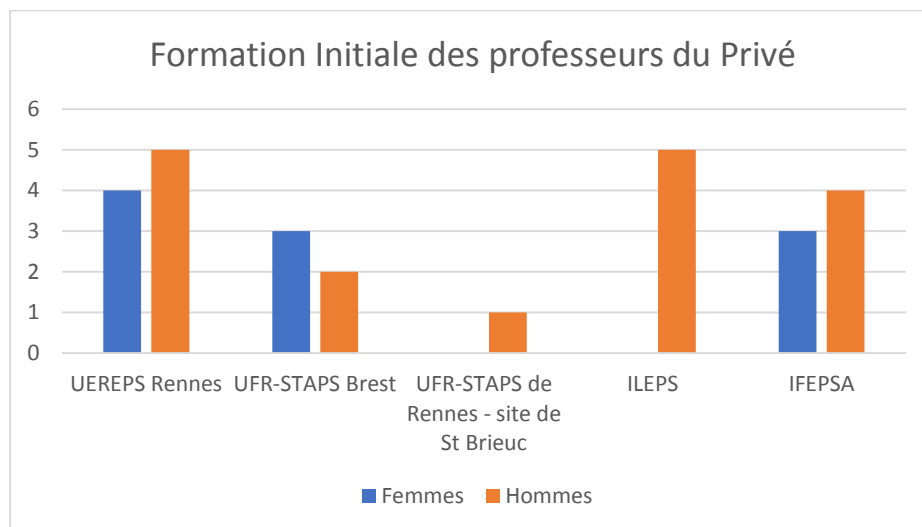


Diagramme n° 8 : la formation des professeurs du privé

Étonnamment, il y a autant de professeurs hommes du privé formés dans un établissement public (ici l’UEREPS de Rennes) que dans un institut privé (en l’occurrence l’ILEPS). Ceci s’explique par le fait que nombre de professeurs non reçus au CAPEPS public, sont entrés dans l’enseignement privé avec le titre de MAII (licence) avant de passer ou pas le concours interne. Cependant, pourquoi n’y a-t-il aucune femme ayant suivi ses études à l’ILEPS ? Tout simplement parce que l’ILEPS ne s’ouvre aux femmes qu’en 1981. Cependant, l’IFEPSA quant à lui est presque à égalité en nombre d’hommes et de femmes y ayant suivi leurs études que l’UEREPS de Rennes. Nous pouvons faire le même constat avec les STAPS de Brest. N’oublions pas que cet établissement est jeune comparativement à Rennes et que la possibilité de s’y former et d’y passer le concours du privé est relativement récente. Pour autant, il y a encore chez les professeurs interrogés plus d’entre eux à sortir du public. Il sera intéressant de voir dans les années à venir si cette proportion est toujours la même après notamment – vraisemblablement – l’ouverture de la préparation au CAFEP-CAPEPS à l’IFEPS d’Arradon (Morbihan) en 2022 ou 2023.

Il nous paraît intéressant de regarder où les enseignants ont effectué leurs premières années d’enseignement en sachant que nous émettons l’hypothèse que

ceux du Public effectuent « leurs premières armes » généralement (pour ne pas dire exclusivement) dans des académies dites déficitaires, voire difficiles.

Département du 1 ^{er} établissement d'affectation		
Public	Privé	Diwan
14-27-29-37-60-63-70-77-93-94-95	22-29-35-44-56-80-92	22-29

Tableau n° 9 : lieux d'exercice de la première affectation

Apparaît ici très nettement la validation de notre hypothèse puisque l'on peut voir qu'un seul département breton émerge des dix autres relevés chez les enseignants du public. Il est flagrant de constater que les professeurs du public vont bien dans la couronne ou grande couronne parisienne pour faire leurs premières années d'enseignement. À l'inverse, un seul département de la région parisienne et celui de la Somme sont dans la liste des professeurs du privé. Nous y voyons là, la confirmation du choix du concours du privé pour rester « au pays » comme énoncé dans de nombreux verbatims.

Nous attachons une grande importance aux contextes d'enseignement dans l'identification professionnelle des professeurs interviewés. Aussi nous paraît-il important de connaître, à minima, la structure dans laquelle ils évoluent le jour de l'entretien.

Établissements publics d'enseignement																			
	F	H	T		F	H	T		F	H	T		F	H	T				
CLG	10	2	12	LEG	1		1	LEGT	1	1		LEGT P	1	1	2	L P	1		1
CPG				ERE	3		3	Université				Autre							

E				A														
				SEG-														
				PA														

Établissements privés d'enseignement																			
	F	H	T		F	H	T		F	H	T		F	H	T		F	H	T
CLG	4	13	17	LEG	1	2	3	LEGT	1	2	3	LEGTP	4	2	6	LP			
CPGE				EREA				Université	1		1	Autre							
				SEG-															
				PA															

Diwan							
	F	H	T		F	H	T
CLG		1	1	LEG	1		1

Tableau n° 10 : structures actuelles d'enseignement

Il est aisé de remarquer que les collèges sont les lieux d'enseignement les plus nombreux, et ce dans le public comme dans le privé. Ce constat correspond à la réalité du nombre d'établissements en Bretagne (et sûrement en France) : il existe plus de collèges que de lycées. Pour ces derniers, nous relevons le fait qu'il y a trois fois plus de LEGTP dans le privé que dans le public. Cela tient au fait que les établissements catholiques sont depuis très longtemps des groupes scolaires où l'on retrouve des collèges et lycées et parfois même des établissements primaires appartenant à la même structure, mais dans des locaux bien séparés, voire très éloignés géographiquement. Ceci explique aussi pourquoi le bâti catholique est bien plus ancien que les lycées du public souvent bien plus récents (notamment depuis quelques années). On pourrait penser que le public a trois fois plus de sections SEGPA que le privé puisqu'ici n'en

apparaît aucune. C'est vrai pour ce qui est de notre panel, mais cela ne veut pas dire que ces mêmes sections n'existent pas ailleurs dans le privé.

Après cette analyse quantitative des CV des interviewés, nous abordons maintenant l'étude qualitative des domaines de la préformation initiale, de la formation initiale (FI) et du professionnel.

Préformation

Nous appelons ainsi la période qui va de la petite enfance (école primaire) jusqu'à la fin de la terminale et l'obtention du baccalauréat (minimum requis pour entamer les études supérieures en EPS). Nous examinons d'abord la petite enfance qui voit nombre des futurs professeurs être déjà engagés dans des pratiques sportives pour une très grande partie d'entre eux. C'est à partir des verbatims¹¹⁵ des professeurs interrogés que nous établissons notre analyse de la préformation.

Cette envie ou besoin de bouger (comme l'enquêtée 38 (E38) qui « *ne marche pas, mais court depuis toute petite* ») apparaît donc très tôt chez certain.e.s. Ainsi l'E33 « *pratique la gym de 3 ans à 15 ans* », tout comme l'E39 « *à 6 ans à la Gym* » ou cette autre qui fait du « *Basket-Ball à 6 ans* » (E18) ou bien encore l'E35 qui « *joue au foot en club dès le primaire puis du Handball* ». Nous pourrions penser que cette inclinaison à pratiquer des sports très jeune vient des parents. Ce n'est pas forcément le cas. La preuve : l'E6 n'est « *pas encouragée pour le sport* » ou encore l'E21 « *pas poussé par les parents, sûrement pas* ». Cependant, l'influence des parents dans la pratique de différents sports est prépondérante chez nombre des personnes interrogées, comme nous le dit l'E53 « *obligatoire de faire [...] du sport, beaucoup de sport* ». L'E40, lui, a été directement « *orienté dès le primaire plus vers sport que la culture*

¹¹⁵ Nous transposons ces verbatims tels qu'ils ont été prononcés, sans corrections de notre part.

(*musique, etc.*) ». Tout comme l'E44 qui fut « *poussée par les parents* » (père sportif, arbitre international de Basket-Ball). À cela, il faut ajouter l'envie personnelle de chacun et chacune comme l'E2 « *toujours curieuse des sports* » ainsi que pour l'E11 « *envie personnelle de faire du sport [...] plusieurs* ». Un autre élément extérieur a pu intervenir dans cette envie de pratiquer très tôt comme l'E32 « *influencé par le sport à la télévision* ». La raison peut aussi être d'ordre médical comme ce fut le cas pour l'E7 pour qui la pratique sportive devait améliorer sa scoliose en faisant de « *la gym à 7 ans* ». Des « *raisons sécuritaires* » ont aussi amené les parents du E26 à lui faire faire de la natation avant 10 ans. Nous pouvons donc noter que les motifs pour pratiquer le sport sont divers et variés, mais que ces motivations personnelles et/ou familiales tiennent une place importante dans la pratique sportive dès la petite enfance.

Mais ce n'est pas pour autant que l'envie de devenir Professeur d'EPS (PEPS ou Peps) naît à ce moment de l'école primaire. C'est plutôt lors de l'entrée en collège que le désir d'être Peps peut apparaître, ce que relève Meirieu (2019, note de bas de page 2, p.36) : « 66 % des enseignants des lycées et collèges reconnaissent que leur choix professionnel a été dicté très tôt par la rencontre avec un de leurs enseignants au cours de leur scolarité, contre 29 % seulement, qui avouent l'influence de leurs parents¹¹⁶ ».

Ainsi, l'E53 est-elle « *influencée dès la 6^e par un vieux PEGC¹¹⁷ qui lui a donné l'envie d'être prof d'EPS* » tout comme l'E28 « *influencé par mon prof*

¹¹⁶ Évaluation et statistiques, "Portrait des enseignants de collège et lycées", ministère de l'Éducation nationale, Paris, avril 2005

¹¹⁷ Les corps des PEGC ont été créés en 1969 et sont historiquement la suite des professeurs de cours complémentaire devenus, après la réforme Berthoin de 1959, professeurs de collège d'enseignement général. Les années 60 et 70 ont été marquées par ce qu'on a pu appeler « l'explosion scolaire » et entre 1965 et 1975, ont été construits 2 345 collèges, trois tous les deux jours ! La demande d'enseignants est pressante et, pour y répondre, l'État crée les centres de formation et le corps des PEGC. Les PEGC vont « cohabiter » avec diverses catégories de professeurs, dans des conditions de grande inégalité : différences de salaires et d'horaires hebdomadaires. Rapidement, les PEGC passent de 23 à 21 heures de cours par semaine et obtiennent un statut de cadre A, mais ils devront attendre les années 90 pour que leurs horaires soient alignés sur ceux des

d'EPS de 5^e » ou l'E51 qui a « envie par ses profs du collège ». L'E5 à quant à lui été « marqué par les profs de sports en 6^e au niveau relationnel » (bienveillance). Tout comme l'E44 qui « veut être Peps depuis la 5^e grâce à la personnalité et le relationnel de sa prof ». Ces deux derniers exemples montrent que l'aspect sportif de la pratique n'entre pas seul en compte dans l'envie du futur métier, mais que l'image du prof d'EPS ou de sport (comme souvent appelé ainsi en collège) est prégnante et que l'impact du relationnel est aussi important. La réussite scolaire est également présente dans cette discipline comme elle le fut pour l'E46 qui « élève en 4^e veut être Prof d'EPS par sa Peps et sa réussite en EPS »

À cette pratique de l'EPS il faut aussi ajouter celle de l'Association sportive (AS) qui compte beaucoup dans l'envie d'être PEPS. Ainsi l'E12 qui est un « garçon manqué » ayant « le goût des sports et de la compétition » voit son professeur de Collège la faire « aller en club et en AS ». C'est la même chose pour l'E5 pour qui « la compé' est venue par l'AS puis en club ». C'est également le cas pour l'E51 qui a été « plus influencé par l'AS » et par ses participations aux "France" de Handball et d'athlétisme. Au travers de ces quelques verbatims, nous pouvons constater que la compétition et l'aspect sportif de l'enseignement de l'EPS sont très marquants chez les collégiens, ce qui veut dire qu'ils sont plus en présence de profs de sports ou d'APSA, tel que nous le dit l'E33 qui pratiquait « du sport en collège avec des profs qui vont vers les APSA ». Nous avons une remarque quasi identique d'E40 quand il nous dit que sa « vocation est venue de la pratique en UNSS par des profs de collège motivants qui avaient de fortes personnalités même s'ils étaient des profs de

professeurs certifiés à 18 heures. En octobre 2019, 684 professeurs d'enseignement général de collège (PEGC) exerçaient encore au collège (SNUipp-FSU, <https://www.snuipp.fr/fonctions/pegc>, consulté le 15/10/2019)

sport ». On peut résumer par la réflexion d'E7 : « *en collège avec un prof de sport et un prof d'APSA attentif à chacun* » et qui utilisait la méthode Carrasco en gymnastique (parcours gymnique et travail par ateliers).

Mais c'est aussi en lycée que la prédilection pour le métier de Professeur d'EPS peut naître, influencée en cela là aussi par les enseignants des établissements. Ainsi l'E43 « *en seconde voulait déjà être Prof d'EPS* ». Pour l'E51, le lycée, « *c'est différent du collège, car il y a plus de réflexion sur la pratique* ». Nous avons même un interviewé (E52) qui a été « *influencé par un "peps", un Frère qui a fait des stages à l'ILEPS et l'a incité à être Prof d'EPS et l'a préparé au concours d'entrée à l'ILEPS* ». Le cas est presque similaire pour l'E23 : « *ce sont mes différents Profs d'EPS qui m'ont toujours influencée, notamment une en lycée à qui je voudrais bien ressembler quand je serai proche de la retraite. Elle était impliquée, dévouée, énergique, à l'écoute* ». C'est elle qui l'a aussi préparée au concours de l'UEREPS, ce qui l'a confortée dans l'envie de faire cette profession. Un autre exemple est celui de l'E33 qui a « *envie d'être Peps en Term par un Prof d'EPS qui a révolutionné l'EPS dans l'établissement par une EPS construite avec une logique curriculaire et de projet. Il y avait un Prof d'EPS et des profs de sports qui ont progressé grâce à lui* ». Un autre enquêté (E27) a été marqué par son « *prof d'EPS en lycée qui questionne sa pratique et qui tentait des trucs* ». On pourrait croire que l'EPS du lycée est moins sportive qu'en collège (voire pas du tout). Ce n'est pas forcément le cas, car, au fil des souvenirs et des périodes, nous sommes face à des professeurs de sports, des professeurs d'APSA ou des professeurs d'EPS dans tout le second degré. Ainsi l'E45 nous dit que « *un prof du collège l'a incitée à faire Prof d'EPS grâce à des APSA nouvelles à l'époque APPN, cirque, escrime, badminton plus l'AS traditionnelle* ». Cet autre (E35) nous dit qu'il a fait « *tous les sports en AS collège avec des profs de sport et en lycée aussi* ». L'enquêtée n° 8 nous parle de son envie de faire ce métier « *par ses profs de 6^e*

et de première qui sont des Profs de sports ». La situation est un peu différente pour l'E61¹¹⁸ qui bien qu'indécis sur son avenir, a toujours vu les STAPS ressortir en premier lors de ses tests d'orientation. Il est vrai qu'il a pu être inconsciemment marqué par son père diplômé de l'ENSEP.

Toujours est-il que, quelle que soit la formation scolaire suivie en EPS par nos enquêtés, ils et elles se sont tournés vers les études qui amènent au professorat d'EPS, celles de la formation initiale.

5.1 La formation initiale

Celle-ci s'est faite dans différents centres de formation comme nous l'indique le diagramme n° 3 (p.8). Nous constatons la très grande similitude de formation entre les différents établissements tant publics que privés, et ce au fur et à mesure de leurs évolutions et appellations dans le temps.

Ainsi les deux premières années d'études se ressemblent toutes : très grandes pratiques des sports (qu'ils soient appelés ainsi ou APS ou encore APSA) ; stage en primaire (en première ou deuxième année). En même temps que cette pratique sportive, les étudiants apprennent la technique propre à chaque sport. C'est la période de « *cours décontextualisés* » où « *l'enseignement des APSA est fait sans cursus EPS* » (E1). L'enquêté n° 11 nous dit « *les premières années sont celles des pratiques et connaissance des APSA* ». Pour l'E28, ces années de « *Deug 1 et Deug 2 sont celles de la découverte de toutes les APSA en théorie et en pratique* ». D'autres y voient une connotation sportive très forte puisque, selon E16, il fallait « *connaître et enseigner les sports [...] pas différent du club* ». Un autre nous dit même plus sévèrement : « *j'aurai pu avoir les mêmes informations dans les clubs* » (E25).

¹¹⁸ À l'origine, nous avons préétabli notre liste avec les numéros dans un ordre chronologique, mais certains numéros n'ont pas « trouvé preneur », ce qui fait que lorsque se sont ajoutées de nouvelles interviews, nous avons ajouté des numéros à partir de la liste préétablie. D'où le fait que nous ayons par exemple le n° 61.

À ces pratiques des APSA en Deug 1 et 2 (ou licence 1 et 2), beaucoup de PEPS nous disent avoir fait du bachotage (E19) pour les matières intellectuelles telles que l'anatomie, la physiologie, la psychologie, la méthodologie, etc. Nous pouvons penser que ces pratiques intenses des APSA et l'étude intensive des matières intellectuelles ont servi aussi d'écrémage à l'institution pour le passage en licence, notamment lors de la massification des études d'EPS.

Ainsi, en troisième année d'études, la formation change quelque peu. Le stage se fait en collège ou en lycée. Pour l'E6, « *en L3 j'ai quatre APS et plus de péda théorique* ». Pour l'E17, c'est le moment de « *connaissances théoriques des APSA qu'elle a pu mettre en pratique* ». « *La péda arrive en L3* » chez l'E18. Mais là encore la dichotomie EPS et sport est présente comme le souligne l'E26 : « *en licence [...] pas d'orientation EPS* », à l'inverse de l'E27 qui précise : « *on commence à parler de l'élève et on commence à rédiger et à réfléchir sur les situations d'apprentissage dans les cours (99-2000)* ». Mais « *tout dépend des profs* » (E11). Ainsi certains ont été marqués par des enseignants comme l'E37 « *influencée par ses formateurs en Licence Staps* ». « *La L3 a été très intéressante avec un prof différent du sport entre APS ou EPS selon l'activité* ». D'autres ont plus particulièrement apprécié un prof de sport collectif (E43 et E47) et une professeure de danse (E39) à Rennes. Enfin, selon les établissements et bien sûr le ressenti de chacun.e, on nous dit que la licence fut « *propédeutique au CAPEPS* » (E2), « *perfusée au concours* » (E33), ou encore que cette année « *de L3 était entonnoir pour l'IUFM* » (E32). Ceci correspond à ce que disait l'E2 citée précédemment.

Nous comprenons les propos de l'E32, car effectivement, l'année qui suit la licence, l'année de maîtrise¹¹⁹ (de PLC1 ou de master 1 actuellement) est l'année du concours préparé en IUFM puis en EPSE et maintenant en INSPE.

Cette année de concours est, quels que soient les établissements de formation, une année « *prépa concours* » (E5, E8, E9, E51, E58, E59, E60) avec « apports théoriques et Professionnels en adéquation avec la fac » (E45). C'est aussi une année de « *bachotage et stage de 3 semaines où je découvre le métier* » (E4), pour qui d'ailleurs « *les années de Licence et de PLC1 sont préprofessionnelles* ». L'E50 trouve d'ailleurs que la « *prépa CAPEPS* » l'a préparée au métier. Nous pouvons donc dire que cette quatrième année est une très bonne année de préparation au concours d'EPS... puisque presque toutes et tous les professeurs interrogés ont été reçus ou sont devenus PEPS par la suite. D'ailleurs, une professeure (E22) nous dit que ce fut une « *formation très complète sur les APS avec pratique assez importante et être sortie avec un bagage APSA assez solide, assez riche* ». Pour l'E61, le parcours initial va au-delà de l'UFR-STAPS où il poursuit ces études : il est quelque part « en avance » sur ses camarades de promotion, car pendant une année, il a observé son père faire ses cours. C'est déjà là le fil conducteur de toute sa carrière.

Pour certaines et certains d'entre eux, il existe une cinquième année (appelée aussi PLC2 ou Master 2 en fonction des périodes). Nous ne l'étudions pas ici, mais dans le paragraphe Domaine professionnel suivant.

Domaine professionnel

Celui-ci est évidemment prépondérant dans la formation professionnelle des professeurs d'EPS interviewés. Et cela commence dès la cinquième année des études avec l'entrée définitive dans le métier en tant que titulaire. C'est en

¹¹⁹ Tous les interrogé-e-s reçu-e-s à la maîtrise ont passé le concours de Professeur d'EPS.

effet l'année de la validation (ou non) du concours. Toutes les personnes interrogées ont vécu cette période de fin d'études et de début de carrière sous la forme d'un mi-temps in situ en collège ou lycée et la poursuite de la formation à l'IUFM ou à l'ESPE. Chacun et chacune l'a vécu de façon différente en raison de ses propres attentes et/ou des contextes d'enseignement. C'est pourtant une année extrêmement importante, car elle est propédeutique à l'entrée dans le métier pour l'ensemble de la carrière, à l'exception des PEPS qui la quittent avant la retraite ou qui évoluent vers d'autres fonctions (inspection, directions d'établissement, fonctions à l'UNSS ou à l'UGSEL, ...). Nous avons quelques verbatims sévères ou pour le moins négatifs sur cette dernière année avant la titularisation, ce qui rappelle les travaux d'Autret (2010). Ainsi, pour l'E2 « *PLC2 et IUFM, loin de la réalité du terrain sauf X... [sa formatrice]* ». Elle est en formation avec « *un Peps pas bosseur* », ce qui entraîne un « *choc des cultures* ». L'E12 quant à elle a eu « *deux années de PLC2 peu formatrices* »¹²⁰. Et elle a « *vu de l'EPS avec un tuteur sur un trimestre en binôme* ». Pour l'E1, l'« *IUFM [est] peu intéressant à cause de la formatrice, mais ça dépendait des formateurs* ». Pour un autre (E27), c'est une année compliquée par la rupture avec la vie étudiante : « *déprime quelques mois, car n'a plus de bouquins, de stimulation* ». De plus, il ne se sent « *pas préparé à vivre le métier comme ça* ». Il s'ennuyait dans un collège de plus ou moins 500 élèves « *avec trois Peps* » dont son tuteur et « *deux profs de sports* ». Pour l'E5, c'est un peu différent en ce sens que « *PLC2 est une année difficile parce que je ne vois pas mon conseiller péda* » (3 visites seulement) et qu'il n'a pas d'aide des Peps de l'établissement qui « *ne s'entendent pas entre eux* ». Son mémoire est une analyse de sa pratique et de ses difficultés et ça l'a fait progresser. Pour l'E28 « *en stage PLC2, j'ai vu des profs de sports et d'EPS, mais pas d'équipe* ». On

¹²⁰ Ce qui signifie soit un redoublement, soit une validation différée pour cause d'arrêt maladie ou de maternité la première année, information que nous n'avons pas obtenue.

comprend aisément dans ces conditions que cette dernière année de stagiaire ne fut pas "rose". Globalement, la majorité des problèmes rencontrés vient de deux aspects : une attente non comblée sur ce qu'ils pensaient vivre avec les PEPS de leur établissement, et une année patchwork où le monde de la formation et la réalité de terrain n'étaient pas forcément en phase.

Heureusement, tout n'est pas "noir". Certaines et certains ont vécu cette année de PLC2 de manière positive. L'E8 : « aime bien le 1/2 tps entre travail *in situ* et l'IUFM. J'ai un tuteur EPS et les Peps travaillent souvent en équipe à deux ou plus ». C'est le même constat pour l'E7 : « les collègues ont un retour réflexif sur le métier et en plus j'ai un tuteur très formateur. Il y a un travail en équipe disciplinaire ». E4 a « trois formateurs, dont deux supers ». Par chance, nous avons dans notre panel les deux formateurs en question, qui nous ont confirmé l'importance du contexte pour cet enquêté, pour qui « la quatrième année en IUFM et le PLC2 l'ont préparé au métier » (E50). Le constat est le même pour l'E46, pour qui ce fut une « grosse année de formation et d'innovation et d'expérimentation avec le mémoire de recherche ».

Nous avons précisé que tous les Peps interrogés ont eu le PLC2 comme année de transition entre la fin des études et l'entrée dans le métier. Il nous faut cependant mentionner deux exceptions qui concernent des professeurs issus de l'ILEPS. Ces derniers ont en effet effectué leur entrée dans le métier tout de suite après leur troisième ou quatrième année (comme MAII) et leur année de validation correspond à leur première année d'enseignement à temps plein.

Cette dernière année avant le « lâcher dans le grand bain » s'est donc déroulée de différentes manières et même souvent de façons totalement opposées selon les contextes d'enseignement à l'IUFM/ESPE et surtout sur le terrain. Elle n'en demeure pas moins une année formatrice, car *in situ* et face à des élèves et sur des temps d'intervention autrement plus longs qu'en stages. Nous pouvons donc confirmer comme le soulignent Méard et Bruno (2009,

p.17) que « les enseignants stagiaires sont éducatibles (comme les élèves, les formateurs et, fondamentalement, tous les êtres humains) » et que « Enseigner est un métier qui s'apprend ». Dès lors, voici ce que nous en disent Guibert et Troger (2012, p.79) : « [...] il n'est pas surprenant que les enseignants dans leur très grande majorité (89 %) considèrent que ces disparités [liées aux contextes d'enseignement] définissent non pas un, mais plusieurs métiers d'enseignants (Périer, 2003) ». Cette affirmation prend tout son sens. Ce qui pose la question du concours qui prépare bien ou pas au métier. C'est ce que remarquent ces mêmes auteurs quand ils écrivent : « Il semble donc bien que la forme traditionnelle du concours soit aujourd'hui inadaptée aux besoins de recrutement, surtout dans l'enseignement secondaire » (p.124). Nous les rejoignons encore quand ils précisent (p.132-133) que « Le modèle consécutif actuel [qui (consiste à recevoir dans un premier temps une formation disciplinaire puis une formation professionnalisante)] est peu adapté à un apprentissage professionnel, car il oppose ce que l'on peut appeler les savoirs disciplinaires et les savoirs professionnels. Un modèle simultané progressif permettrait de garder un haut niveau de connaissance disciplinaire (acquise principalement lors des premières années de formation) tout en permettant une approche graduelle du métier permettant de valider l'orientation professionnelle choisie puis de permettre l'acquisition de compétences professionnelles (en fin de cursus) »¹²¹. Mais n'y aurait-il que le concours à modifier ? La formation initiale est peut-être elle aussi à revoir, du moins sur certains points, comme celui du travail en équipe : « On sait bien qu'aujourd'hui que le travail en équipe est indispensable dans l'école actuelle, mais qu'il demeure trop peu développé, ce qui engendre des souffrances et pas seulement en début de carrière » (Guibert

¹²¹ Didier Delignières s'est d'ailleurs beaucoup exprimé sur ce sujet et on peut retrouver différents articles s'y référant sur son blog : <https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2020/08/30/quelles-maquettes-denseignement-pour-les-futurs-masters-meef/>

et Troger, p.146-147). C'est ce que souligne l'E61, quand il dit que « la compétence du travail en équipe est à développer ». Il va même plus loin en ajoutant qu'il « faut faire se rencontrer les enseignants de toutes les disciplines ».

Il s'agit là d'un problème ou du moins des interrogations que nous aborderons ultérieurement.

L'entrée dans le métier

Pour tous les professeurs du public (sauf deux) les premières années se sont effectuées en dehors de l'académie de Bretagne et pour une grande majorité en région parisienne (cf. tableau n° 2 p.143). Cette première affectation s'est faite sous des formes et dans des conditions bien différentes pour chacun.e.

Pour le public

Ainsi l'E6 est-elle TZR en établissement « prévention violence » (PEP4) et avec « *les mauvaises classes pour elle* ». Qui plus est, il n'y a pas d'échanges avec les autres Peps. Dans ces conditions, « *comment faire évoluer les choses avec des collègues qui ne veulent pas changer ?* ». L'E7 est « *TZR dans le 77* » où elle est confrontée à un « *melting-pot social* ». C'est aussi ce que rencontre l'E19 qui est « *cinq ans à Argenteuil en LP-ZEP* » où il y a « *80 % de filles et des catégories sociopro très défavorisées* ». Elle doit « *d'abord être très culturaliste pour satisfaire la demande et avoir la paix sociale. Il faut redonner confiance en l'École aux élèves : il y a beaucoup d'absentéisme* ». Le premier poste de l'E25 se fait dans un établissement « *Zep du 93. On était à une époque où on enseignait le sport. C'est plus le sifflet et le chrono et ce jusqu'en 81-86* ». On retrouve le même constat chez le l'E26 qui nous dit qu'il enseigne du « *sport plus que de l'EPS vu le contexte* ». L'E11 est lui aussi « *dans le 93* » où c'est de la « *gestion de groupe, gestion de conflits et un petit peu de pratique en Bad si*

on ne casse pas la raquette et rate pas le filet ». L'E17 se retrouve pour « *cinq ans dans le 92, de 2002 à 2007 dans un établissement difficile, PEP4* ». L'EPS s'y pratique sous forme « *d'engagement avec des pratiques urbaines. Les filles et les garçons sont mélangés et pas formés aux apprentissages* ». Ce fut « *cinq années formatrices dans le rapport humain et professionnel* ».

On constate donc que les premières années en région parisienne ne sont pas spécialement faciles. Mais les établissements dits difficiles se trouvent aussi dans d'autres régions. C'est le cas pour l'E24 qui a son premier poste en « *LP difficile à Évreux. Si tu peux bosser là-dedans, tu peux bosser partout ailleurs avec des conditions matérielles assez déplorables et une population difficile avec de la violence* ». Cette autre enquêtée (E22) a effectué sa première affectation en 1974 dans la Haute-Saône et dans un collège rural où elle est « *seule certifiée avec un PEGC et un ancien militaire* ». C'est un choc, car elle est « *accueillie avec beaucoup de méfiance et comme l'intellectuelle* ».

Cependant, ce n'est pas le cas pour tout le monde, fort heureusement. Tout dépend des lieux et des contextes d'affectation. Ainsi l'E5 fait-il « *cinq ans à Argenteuil* » où il n'y a pas « *de relations conflictuelles avec les élèves, sauf un ou deux* » et où il y a des « *projets existants dans ce collège APV-ZEP+* ». Il y travaille avec « *cinq Peps en équipe et avec les autres disciplines* ». L'E12 a fait sa première année en « *zone de Versailles sur deux établissements* » où elle enseigne « *les APSA d'abord, par la connaissance technique, mais des APSA scolaires* ». Mais elle se considère comme ayant été « *animatrice* ».

D'autres ont eu plus de chances dans leur affectation¹²². Le premier poste de l'E59 est dans la Manche. Il y a quatre Peps. Notre enquêtée est « *bien* »

¹²² La notion de chance reste relative, et très liée à chaque personne enquêtée. Dans le dossier EPS cité plus haut (n°31), la première contribution commence par « *Il serait inutile de te rassurer, tu ne me croirais pas si je te disais que tu as de la chance. Pourtant, ça y est, tu es professeur en ZEP* », l'auteur-e concluant ses deux pages par un « *Bonne chance* » (pages 4 et 5). La consigne de ce travail collectif, dont les contributions ne sont

accompagnée par une collègue de cinquante ans ». Elles ont un projet EPS. C'est une « *super année* » où elle est « *marquée par un prof du SNEP* ». Elle passe 10 ans sur son deuxième poste (jusqu'en 86) et toujours en Normandie. Dans « *un collège de 5 profs d'EPS* » où il y a « *une équipe sur l'organisation en fait* », mais ils ont la « *volonté de travailler* ». Cependant, « *la mainmise par un couple, surtout lui du SGEN* » est pesante : il est coordinateur et il y a « *un chef et les autres* » Résultat : elle s'est « *bien accrochée avec lui* ». L'E18 est « *TZR en Normandie de courte durée plus poste fixe pendant deux ans dans un petit collège. Il y a deux femmes et un homme* ». Elle a la chance d'y trouver une « *richesse des installations et un travail en équipe avec des élèves supers* ». La planification¹²³ est faite autour de « *multi APSA* ». Autre exemple de première année agréable, l'E2 est « *dans le Val d'Oise avec une équipe EPS sympa, cinq jeunes dont trois Bretons sur cinq* ». Elle travaille sur « *la gestion de classe et pas sur les contenus, mais c'est de l'EPS quand même et il y a de la solidarité entre Profs d'EPS* ». L'E8 est nommé dans l'Eure pendant deux ans, dans un collège tout neuf. Il y a là une « *super équipe de cinq Peps de conception identique* ». Ils travaillent le projet pédagogique EPS. Il y a également des « *échanges, de la complémentarité* ». Ceux de Bretagne et de la Loire-Atlantique sont plutôt sports collectifs et ceux de Toulouse-Dijon-Marseille sont spécialistes en athlétisme et APPN. « *La direction suit parce qu'il y a une équipe EPS* ». L'E21 est nommé dans l'académie d'Amiens où il y passera 16 ans dans la banlieue nord et dans un LP du bâtiment en milieu périurbain, « *rurbain* » comme il le dit lui-même. Il y a avec lui deux Peps (PA) handballeurs et l'un d'eux a su se transformer et était très inventif. Il a d'ailleurs

pas nominatives, était d'« *écrire au jeune collègue qui allait me remplacer* ». Cette publication très positive tranche avec nombre de discours rencontrés chez nos enquêtés.

¹²³ Pour notre part, nous parlons de planification pour le planning des APSA et de programmation pour ce qui est du programme, des compétences, etc. Il y a souvent confusion, à nos yeux, entre les deux termes.

fortement influencé notre interviewé. Ils travaillent en équipe et ont la « *capacité et la volonté de travailler ensemble* ». Il est demandé pour être formateur par le rectorat. De ce fait, il enseigne à mi-temps en tant que Peps et formateur. Il fait des « *référentiels EPS* ». Quant à l'E20, il fait ses premières années dans l'académie de Versailles dans un poste rural, à sa demande. Ils sont six Peps : « *des PA et d'autres issus des UEREPS plus deux jeunes* ». Il y a deux écoles : « *les anciens et les modernes* ». « *Il n'y a pas encore de traitement didactique des APSA mais évaluation PPO* » (Programmation par objectifs). Enfin, l'E4 fait 14 ans à partir de 2001 en Indre-et-Loire dans un collège où ils sont 3 professeurs (une femme et deux hommes). La collègue ne prend pas les garçons après la 5^e... Elle est de « *la vieille école* ». Il a lancé le cirque et la danse avec un professeur d'histoire. Ils ont créé un festival des arts du cirque avec chapiteau tous les ans pendant 10 ans dans le collège. C'est un « *énorme succès* » : tout le monde y participe et des compagnies professionnelles sont invitées. C'est « *la vitrine du collège* ». L'équipe EPS est renouvelée totalement et ils ont 150 élèves en AS, 50 élèves en AS cirque de 17 h 30 à 19 h 30. Il organise des regroupements AS-cirque. Cette expérience très particulière montre que tout peut arriver.

Deux autres professeurs du public ont tout de suite travaillé en Bretagne. L'un (E16) parce qu'il était Maître Auxiliaire (MA), avant d'être certifié, puis agrégé. Il a été huit ans MAII et a fait une vingtaine d'établissements¹²⁴. Il nous dit maintenant que « *chaque Peps fait dans son coin* » et que « *le contexte est facilitateur ou pas du travail de groupe* ». Sa première affectation en tant que titulaire lui permet de « *travailler en équipe malgré des conceptions différentes* ». Il y a « *un projet pédagogique écrit et rediscuté avec les mêmes évaluations* ». De plus, les Professeurs d'EPS sont « *tous du même âge et de*

¹²⁴ Dans ce type de cas de figure, les MA qui obtiennent le concours après un certain nombre d'années dans une académie peuvent demander à rester dans cette académie en cas de réussite au concours interne.

même formation ». L'autre professeur directement muté en Bretagne est l'E9 qui a bénéficié d'un poste à profil bretonnant, et ce, grâce à son diplôme de compétence en langue bretonne. Très bien placé au concours du CAPEPS, l'E61 a fait son année de formation dans l'académie de Caen où sa tutrice lui a dit qu'à l'observer, il « *avait déjà été prof* ». Ceci est dû, entre autres raisons, à son année de « préapprentissage » du métier lors des observations des cours de son père. Puis il a fait ses armes dans l'académie de Créteil où il a passé et obtenu l'agrégation interne. Ses années cristoliennes ont été déterminantes grâce au vrai travail d'équipe qu'il a pu mener et à une rencontre marquante (voire déterminante) pour la suite de sa carrière en lui permettant d'être très tôt engagé dans les systèmes de formation (avant même d'être agrégé).

Pour les Ex-IPR

Quant aux deux IPR à la retraite, ils ont eu leur premier poste en Picardie pour l'un et en Bretagne pour l'autre. Pour le premier (E57), il est nommé dans un tout petit collège périurbain où il est le « *seul certifié toutes disciplines confondues* ». Il n'y a aucun matériel (pas de gymnase, pas de piscine... rien. « *Tout est à faire avec sa collègue MA* ». Les élèves sont assez enclins à la différence EPS et sport. Son deuxième poste (six ans dont deux en « prépa EPS » (classe P1 qui équivaut à la première année de fac) se fait en LEG. Ce sont des « années très riches » où il est un acteur qui parle sur l'action. Il est tout le temps dans la recherche, la réflexion. Ils sont 6-7 Peps dont « *deux vieux profs avec approche technique décontextualisée puis sport ludique et trois-quatre jeunes avec conception EPS plus deux "mercantis" qui ont un autre job à côté* ». Il n'y a pas de planification des APSA. Le bureau d'EPS est dans une salle de sports à l'extérieur de l'établissement. C'est un lycée expérimental (TV, studio ...). Pour le second inspecteur, il passe cinq ans dans le Morbihan où il y a des conceptions différentes entre les Peps. Lui est EPS alors que les autres sont sur

des « *APSA éducatives* ». Il n'y aucune installation dans le collège. Du moins pas avant deux ou trois ans. Son deuxième poste qu'il a tenu durant 22 ans dans le Finistère Sud s'effectue dans un établissement possédant de belles et réelles installations : un gymnase de type C, une grande halle, une piscine et une piste d'athlétisme en tartan. Ils sont deux nouveaux profs qui prennent la suite de deux profs de sports. « *Ils installent l'EPS* ».

Pour le privé

Deux professeurs de l'enseignement privé ont, eux aussi, fait leurs premières années d'enseignement en dehors de l'académie de Bretagne. Il s'agit de l'E33 qui est à « *Boulogne et Levallois-Perret. Dans le 92 aisé et même très aisé (Boulogne)* ». Ce sont les « *beaux quartiers et c'est un choc au niveau des élèves, au niveau social et des collègues* ». Les parents y sont également très présents. Elle y vit une « *EPS à part et très diversifiée : notation sur grimper de corde* ». Il n'y a pas de travail d'équipe. Ce sont des profs de sport et d'APSA : « *moins on en fait et mieux c'est* ». Il n'y a pas de « *contenus d'enseignement* ». L'E46 est nommé en Picardie pendant deux ans dans un « *petit collège avec niveau social très faible (ZEP ''moins'')* et des élèves difficiles dans un contexte à l'ouest ». Il n'y a pas de projet pédagogique. Il y travaille en commun avec deux Peps chez qui il « *a réveillé leur dynamisme* » et a « *appris d'eux la gestion de l'AS* ». Son deuxième collège est pire. De ce point de vue, les parcours de début de carrière de ces deux PEPS sont atypiques par rapport à leurs collègues.

En effet, tous les autres professeurs du privé ont été tout de suite nommés en Bretagne. L'E28 commence dans un LP hôtelier avec des « *élèves sympas et très sportifs* ». Elles sont deux Peps sans aucun échange professionnel. Sa collègue est prof de sports et spécialiste basket-ball qui fait beaucoup pratiquer... le basket-ball. En fait, elle est « *prof-entraîneure* ». La planification se fait cependant à deux. Pour l'E40, le premier poste se fait avec « *un directeur*

absent, en préretraite », ce qui entraîne « l'autonomie des équipes » et « *pas de dynamique collective* » de plus, il n'y a « *pas de projet péda et pas de projet d'établissement* ». Dans son deuxième collège, il est au Conseil de direction, ce qui l'amène à avoir « *beaucoup d'intérêt à mieux connaître la vie de l'établissement, à être au goût du jour par rapport aux différentes évolutions, aux textes officiels, aux projets à mener* ». Il est informé, « *au cœur de la machine* » pour une meilleure avancée dans la recherche de différentes pistes à mener pour que tout se passe bien (collègues, projets péda, etc.) et « *que les élèves soient bien dans leur travail* ». Malheureusement, les conflits internes des deux dernières années l'incitent à voir ailleurs. Il lui faut « *sortir de la routine au bout de dix ans* ». C'est dans les Côtes-d'Armor que l'E30 trouve son premier poste : dans un collège très rural où il y a très peu de matériel. Il travaille avec « *un PEGC avec une culture sportive* ». Ils se retrouvent le weekend pour travailler, puis par la suite, il est seul Peps en poste. Il « *commence à proposer des choses différentes sur le sport* », « *suit une formation, plus celle de la CRAPEP¹²⁵* ». Mais la direction de son établissement est « *à l'ouest* ». Résultat : il veut partir. Le premier établissement pendant sept ans de l'E42 est un petit collège où « *tout est à construire* ». Notre enquêté a un collègue de l'ILEPS avec lui. Ils préparent leurs cours ensemble tous les lundis : « *font tout ensemble* ». Il y a une reconnaissance de l'EPS et l'AS est extrêmement dynamique. « *EPS et AS sont plus ou moins pareilles* ». L'E51 passe quatre ans dans son premier établissement du Morbihan. Il a été « *marqué par ces années-là* ». Les Peps travaillent en commun (menu en 3^e pour laisser le choix aux élèves) et par l'AS (Trisports). Il « *se retrouve plus en AS qu'en EPS* » et « *mélange APSA et EPS* ».

¹²⁵ La CRAPEP est la Commission Régionale d'Animation pédagogique en Primaire de l'enseignement catholique sous contrat

Ça dépend des classes et des activités » (Volley-ball, p. ex.) ; « *tu fais aussi en fonction des infrastructures, des installations* ». Son deuxième poste (toujours dans le Morbihan) le voit faire de la pluridisciplinarité avec les mathématiques (calcul VMA) et un peu de SVT. Les « *profils d'élèves sont moins difficiles à gérer* ». Ils sont deux Peps : une femme axée EPS (pas du tout AS) et lui APSA. « *Elle est plus dans l'éducatif* » (les compétences méthodologiques et sociales - CMS) et elle a « *un peu de distance avec les élèves alors que lui a un fort relationnel* ». L'E27 fait ses débuts dans le métier sur trois établissements ce qui donne « *trois dimensions et trois univers différents* ». L'E60 est sur deux établissements pour son année de validation du CAFEP-CAPEPS. Il « *entre dans le vif du sujet et ce n'est pas facile* », car il a des niveaux qui vont de la sixième à la Terminale, enseignement général et enseignement professionnel mélangés. Le premier établissement est un LEGTP de quinze PEPS où l'AS est cadrée avec quinze activités. Il y a là « *une équipe dynamique avec beaucoup de réunions* ». Ils « *décortiquent les textes officiels et ont un projet péda malgré des points de vue différents* ». Ils ont la « *volonté de faire progresser l'élève* » ; c'est « *une équipe EPS marquée* ». Le second établissement est constitué de « *six-sept profs d'APSA* ». Il y a une bonne entente, sauf avec un ou deux. « *Certains sont bien investis et d'autres qui discréditent* ». La planification est faite par les APSA pour les deux établissements.

Cet enquêté (E32) a son premier et actuel poste (au moment de l'entretien) dans un établissement appelé « *la prison* ». Il travaille avec un PEGC et il y a de gros soucis avec la direction et les professeurs entre eux. Quand il y revient après son service militaire, il se retrouve avec un nouveau collègue EPS ayant les mêmes conceptions que lui. De plus, ils établissent « *un projet péda avec programmation et planification* » malgré le peu d'installations. Ils « *font avec les moyens du bord* » et travaillent en commun (évaluations communes), mais l'EPS est non reconnue parce « *tout est "coefficiencé"* »,

classé, hiérarchisé ». Il met en place un stage de voile et une AS en place. Il « *s'entend super bien avec les classes difficiles* ». Petit à petit, il « *rentre dans l'EPS* ». Tout ça a duré deux-trois ans. Il y a une augmentation de la fréquentation en AS : la moitié de l'effectif. Puis arrive une nouvelle direction nommée pour « *sauver l'établissement* ». Et « *l'image de l'EPS allait sauver le bahut* ». Un « *changement radical* » s'effectue. L'établissement change par la sélection des élèves, puisque c'est un établissement privé (catholique sous contrat). Le premier poste de l'E49 est dans le Morbihan où il n'y a « *aucun travail d'équipe avec un prof de sport qui a fait sa propre planification* » et un autre établissement où elle peut travailler en commun. « *Les profils d'élèves sont toujours les mêmes quelle que soit la taille de l'établissement* ». Elle a installé le « *une fois deux heures* » au lieu du « *deux fois une heure* ». La direction est « *super importante dans la discipline et la vie de l'établissement* ». Elle n'a « *jamais eu à batailler pour le matériel* » et « *discute avec les collègues, surtout avec ceux qui sont motivés et sur les compétences*¹²⁶ ». Son deuxième poste est aussi dans le Morbihan où il n'y a pas d'heures de concertation. Il est d'ailleurs de plus en plus difficile de se réunir. Elle a fait le projet péda seule et il n'est pas encore finalisé. Mais « *il est très bien fait* » (selon l'IPR). Elle l'a refait toute seule. L'E52 est toujours sur son premier poste dans le Morbihan où il « *travaille en pluridisciplinarité et adore les défis* » et « *a mis l'EPS en place* ». Au bout de 3 ans, ils sont trois Peps, mais « *une peu ouverte* » (qui n'accepte pas le rugby mixte par exemple). Après sept ans ils se retrouvent à « *trois vrais Peps* » et « *sont en phase complète* ». L'EPS bascule au bout de dix ans et les

¹²⁶ Nous y voyons là : « "Penser l'enseignement en termes de compétences, c'est se donner les moyens de construire de véritables situations d'apprentissage centrées sur des objectifs qui contribuent au développement du sujet et pas seulement sur des tâches, nécessaires, mais insuffisantes pour donner sens au travail de l'école" (Ubaldi, 2006, p. 25 cité par Visioli et Martin G. dans Visioli et Petiot, p. 269)

collègues des autres disciplines les voient autrement (les stages EuroPS¹²⁷ y sont pour quelque chose). Il est libéré tous les ans pour suivre trois jours de stage en Belgique¹²⁸. Ils ont « *un projet péda* » et la planification se fait ensemble. Ils travaillent aussi en transdisciplinarité. La direction leur donne la possibilité d'avoir des emplois du temps pour cela (parce qu'ils l'ont mise devant le fait accompli, car eux se « *donnent* »).

Pour l'E45, tout commence par quatre ans en tant que « *pionne* » où elle « *fait faire du sport aux internes* ». C'est pour elle une « *bonne expérience très formatrice parce qu'au contact des élèves* ». Elle y prépare la deuxième de ses trois admissibilités au CAPES, malgré 35 heures de travail tout en entraînant au basket-ball. « *Rien ne change au niveau EPS dans l'établissement durant ces quatre ans* ». Son premier poste est dans les Côtes-d'Armor et dans « *le privé où on peut avoir un poste à l'année parce que le quota d'heures dans le privé plus le taux de réussite et le nombre de postes sont plus grands dans le privé* ». Les élèves « *sont culturellement très pauvres* ». Il n'y a pas d'équipe éducative, pas de projet, etc. Ses « *objectifs sont la gestion de la classe* ». Il y a beaucoup de suppléants, car c'est un « *établissement de passage* ». L'E38 fait sa première année de MAII dans le Finistère Sud où il y a « *deux groupes de tension, ceux de l'UEREPS contre les anciens* » soit « *les APSA contre le sport* ». Elle fait des « *rencontres de danse* » en AS et fait plutôt cinq heures d'AS que trois, mais se « *nourrit de ce que les élèves m'apportent* » ; « *quand je vois des élèves en rupture avec le sport qui s'épanouissent dans leur identité en danse [...] je n'ai pas besoin d'autre chose* ». Il n'y a pas de projet pédagogique, pas de cohérence dans la planification. Sa deuxième année la voit travailler avec deux professeurs : « *un pour l'alimentaire et l'autre va faire secrétaire médicale de*

¹²⁷ Les stages EuroPS sont des stages EPS ouverts aux enseignants de toute la France et Belges francophones, se déroulant en Bretagne.

¹²⁸ C'est à partir de ces stages en Belgique que les EuroPS virent le jour par la suite.

son mari dès que ses cours sont finis ». Alors, elle travaille avec les collègues des autres disciplines et ils font un bon travail sur des projets transversaux. L'EPS est « *considérée selon l'investissement des Peps* » ; « *quand on est sur la perf on n'est pas très pertinent en conseil de classe et les collègues le savent, c'est-à-dire qu'on n'a pas le même regard sur l'élève* ». L'E35 fait trois ans en tant que MAII (deux dans le public et un an dans le privé). Il « *a la même conception sportive sauf la 3^e année où il devient prof d'APSA* ». Son premier poste est dans l'Ille-et-Vilaine et sur deux établissements et y passe quatre années. Le premier établissement est constitué de 1000 élèves et de sept Peps alors que le second a 200 élèves et deux Peps. Il y côtoie des « *conceptions sportives et APSA* », mais les collègues « *sont ouverts à la discussion* ». La planification est commune, en fonction des installations et « *des compétences des Peps* » (escalade, kayak, danse bretonne, course d'orientation). Il y a « *un travail d'équipe et beaucoup de discussions* ». C'est en tant que MAII que cet enquêté (E41) passe trois mois et 6 mois dans le Finistère Sud. Il se sait « *fait pour ça* », mais pas dans le sport : il veut « *donner du sens* ». Il a ensuite un autre poste toujours dans le même département avant d'avoir 13 heures à l'année « *chez lui* », où il passe sept ans avant d'obtenir le CAER. L'E39 est MAI (maîtrise) et fait ses deux premières années d'auxiliaire dans le Finistère Sud. D'abord en collègue et LEGTP où elle travaille avec : un PEGC, un moniteur d'EPS et deux qui sont CAER soit « *deux profs de sports, un d'APSA et un d'EPS* » ? Ça se passe bien. Il y a « *un groupe EPS, mais pas d'équipe* ». Son deuxième poste la voit à temps plein puis à mi-temps en collège. C'est un mélange « *d'APSA et d'EPS officielle* ». « *L'EPS est reconnue à part entière grâce au Peps* ». Bilan : deux ans et demi qui sont une « *entrée super dans le métier* » avant qu'elle ne soit reçue à l'interne au CAER.

Cet enquêté (E43) fait ses premières années durant deux ans comme MAII à Paris à l'Institut national des jeunes sourds grâce au rugby (2^e division au

Racing Club de France). C'est un « *contexte très particulier, mais passionnant* ». Il « *y découvre le métier* ». Il faut « *entrer en communication par les contenus d'enseignement* » (CE), « *le sport est secondaire* ». Ils sont deux Peps et il s'appuyait sur son collègue pour les textes officiels (TO). Il « *se sent utile* » (il a appris le langage des signes). « *L'EPS est considérée parce qu'elle s'adresse au corps* ». Il a fait un travail sur la préparation mentale avec ses élèves auprès de qui il « *doit trouver d'autres APSA, d'autres pratiques* » (l'établissement a les moyens). Cette autre enseignante (E44) est dans le privé à Nantes (aussi pour rester sur place) et « *a beaucoup travaillé en équipe avec une présence forte de Delaunay* ». Sur sept Peps, trois-quatre travaillent ensemble (indiquant même une « *touche Delaunay* » puisqu'ils sont dans l'académie de Nantes où intervenait M. Delaunay en tant qu'IPR ayant fortement marqué cette académie). Pour les autres, c'est dû à des « *problèmes d'âge, de formation et d'envie* », mais ils arrivent à « *faire des évaluations communes malgré tout* ». Les APSA sont traditionnelles, mais elle « *a apporté la danse en collège et lycée* » ; les hommes faisaient acrosport dans un établissement de centre-ville (« *milieu bourgeois et même royaliste* »). Pendant 17 ans, elle a travaillé en équipe avec 2 heures de concertation dans les emplois du temps des Peps. Il y avait « *un projet commun plus l'envie des Profs d'EPS de travailler ensemble* ». « *La reconnaissance de l'EPS se fait grâce au travail et à l'investissement des Peps* ». La programmation se fait par les compétences. Les menus EPS sont « *faits par et pour les élèves* ». Cet autre enquêté (E48) fait un an et demi de suppléance avant d'être reçu au CAPEPS externe et de choisir l'enseignement privé. Il retient de ses remplacements d'avoir côtoyé des collègues très sport exerçant dans des établissements dotés de très peu d'installations. Son premier poste et toujours actuel, le voit commencer avec des profs à « *la conception obsolète* ». Il est le seul Peps à avoir une conception non sportive. De ce fait, sa fibre éducative est en opposition avec celle de ses collègues, lui qui a toujours

été très critique de ce qui se faisait. Il y a une planification commune et c'est tout. Puis ils se retrouvent à quatre professeurs d'EPS (trois MAII et lui Capepsien). « *Ils ont une conception APS alors que lui et sa femme sont EPS* ». Mais, son statut d'agrégé fait changer le regard des autres qui est respectueux et il est plus entendu. Ainsi de nouvelles activités sont mises en place (course de durée, acrodanse, parcours natation et natation synchronisée). Il veut « *faire sortir du moule classique des APSA* ». Il a un projet précis pour les élèves et des référentiels par niveaux : « *permettre à tous de réussir* ».

La particularité de l'E37 est d'avoir été enseignante d'EPS en maison familiale rurale (MFR) pendant 3 ans avant de réussir le CAFEP-CAPEPS, puis l'agrégation et d'obtenir brillamment un doctorat STAPS. Elle n'a à sa disposition qu'un « *terrain de basket-ball et une forêt toute proche* », ce qui lui permet de faire de la course d'orientation (CO) et de « *travailler en pluridisciplinarité avec les mathématiques et la physique* » (elle a aussi une licence de maths-physique). Elle monte le projet ski avec contrôle en cours de formation (CCF) en EPS et un autre projet en voile lui aussi évalué¹²⁹ en EPS. Sa préparation et sa réussite à l'agrégation (sur son temps personnel) « *confortent ses conceptions, mais renforcent l'animosité des profs de sport (intello, pseudoscientifique)* ».

C'est un tout autre univers pour l'E29 qui a été longtemps MAI avant d'avoir un CDI. Elle découvre des contextes d'enseignement et des façons d'enseigner différentes. Dans tel établissement, par exemple, elle a dû concevoir, seule, des grilles d'évaluation alors que les autres enseignants étaient des professeurs d'APSA. Pourtant, dans cet établissement, l'EPS est très bien

¹²⁹ Selon Visioli et Petiot (p. 323) qui reprennent les travaux de Brau-Anthony et Cleuziou (2004, p. 8), « plus peut-être que pour les autres disciplines d'enseignement, la professionnalité des enseignants d'EPS est profondément marquée par le discours évaluatif ».

vue. Dans tel autre LP (et elle a fait plus d'une quinzaine d'établissements en revenant d'ailleurs souvent dans les mêmes lieux d'enseignement), « *il n'y a pas de respect de la part des élèves et elle doit s'imposer* ». « *Elle a fait éducatrice plus que Peps* » et fait son cours « *pour ceux qui sont heureux d'être là* ». Elle se rend compte que « *le vacataire est corvéable à merci* ». Elle est « jugée » sur le contenu d'enseignement (CE) de ses cours par ses collègues et le directeur : « *en neuf ans, n'a été notée [note administrative] que quatre fois* ».

Cette professeure de chez Diwan (E53) a passé cinq ans dans les Côtes d'Armor avant de trouver son poste actuel dans le Finistère Sud en Centre Bretagne. Elle a appris le métier « *toute seule, sur le tas* » et « *par les échanges avec les collègues du public croisés sur les terrains de sports* ». La planification des APSA se fait à partir des installations peu nombreuses. Elle enseigne des APSA classiques hormis le Gouren (lutte bretonne) en option au bac qu'elle « *prépare dès la seconde* ». Elle fait un peu d'interdisciplinarité avec la SVT. Il existe une inspection interne à Diwan pour valider la langue et l'enseignement disciplinaire. « *Le peu de moyens [des parents] est mis dans la culture. La différence entre l'élève lambda et l'élève Diwan est là, l'ouverture culturelle* ». Son collègue Diwan (E55) a d'abord partagé son temps d'enseignement sur deux établissements du Finistère Sud, en collège et en lycée pendant deux ans avant d'avoir son poste définitif en collège. Il a fait « *un gros travail de reconnaissance de l'EPS surtout en lycée malgré un problème de manque d'installation* ». L'IPR l'a encouragé à créer le projet EPS. Il a des contacts avec les autres Peps de Diwan et est coordinateur EPS pour le réseau pendant deux-trois ans. Cependant, il a « *toujours un peu l'impression de prêcher dans le désert* ». Il fait de l'AS (raid aventure, plus du football gaélique avec les îles anglo-normandes et de l'athlétisme). L'UNSS est aussi l'occasion pour lui de s'ouvrir à l'extérieur. Se voit « *plus prof d'EPS que prof de breton* ». « *L'EPS est aussi un support du breton et du socle commun* ».

Nous pouvons constater qu'à travers les verbatims présentés, il y a une grande homogénéité de raisons pour lesquelles les professeurs interrogés sont devenus Peps. Nous relevons plusieurs tendances explicatives : le goût du sport, l'influence du milieu familial pour la pratique sportive, l'importance des professeurs de collèges et de lycées rencontrés ainsi que le désir de certain-e-s à transmettre ce qu'ils-elles ont reçu. Nous précisons que le goût pour les sports est présent chez tous les professeurs et professeures interviewées, que ce soit avant d'intégrer un établissement de formation initiale ou encore aujourd'hui dans leur pratique personnelle. Mais cette appétence pour la compétition sportive est variable selon chacun-e et en fonction des niveaux de pratique. D'ailleurs, à titre personnel, nous avons également vécu cela puisque nous avons commencé notre carrière footballistique à l'âge de 16 ans au niveau prénational. C'est ce qui nous a notamment beaucoup aidé lors du concours d'entrée au CREPS où les épreuves physiques étaient primordiales pour être reçu. Par la suite, notre pratique sportive s'est poursuivie dans d'autres sports et arts martiaux en remplacement du football interrompu sur blessure. Parallèlement à cela, notre conception de l'EPS se heurtait à notre pratique personnelle. On retrouve là, la dualité EPS *versus* APSA. Et c'est en pratiquant un art martial non affilié à la fédération de karaté que notre goût pour la compétition s'est émoussé. En comparant aux collègues que nous avons côtoyés au cours de notre carrière, nous retrouvons nombre d'éléments que nos 51 PEPS nous ont relatés. En ce qui concerne l'influence qu'ont pu avoir certain-e-s professeur-e-s de collègue et/ou de lycée, les mots de Michel Serres¹³⁰ dans « Mes profs de gym m'ont appris à penser » (Le Cherche Midi / Insep) en sont un parfait exemple. Il suppose même que « que les professeurs de gymnastique sont les plus sages professeurs du monde, qu'ils sont vraiment professeurs d'éducation physique,

¹³⁰ lire son interview dans le Café Pédagogique du 17 septembre 2020 : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/09/17092020Article637359267712727154.aspx>

que le sport est pour eux le cadet de leurs soucis. Et que, même si les parents veulent faire de leurs enfants des prodiges de tennis ou d'athlétisme, ils refuseront cette forme de toxicomanie ». Nous pouvons donc légitimement penser que les profils des enseignant·e·s interviewé·e·s sont semblables de ce point de vue. Ce serait oublier que la personnalité de chacun·e fait que les façons d'aborder les cours seront différentes. Et surtout c'est aussi par les profils de classes et donc par ceux des élèves que les contenus et les formes d'enseignement seront propres à chacun·e. Nous sommes donc là dans une « conception ciblée » de l'enseignement.

Nous rejoignons en cela Fuchs *et al* (2013, p.10) quand ils écrivent que « [...] l'entrée dans le corps des enseignants d'EPS est aujourd'hui davantage le résultat d'une mise en cohérence des trajectoires sociale, scolaire et sportive d'un individu que celui, souvent invoqué, d'une "vocation ressentie" ou "d'un appel irréprouvable" pour faire ce métier ». Cet ouvrage est d'ailleurs issu d'un séminaire de recherche qui s'est tenu à Brest en 2013 et où de nombreuses thématiques sur le métier d'enseignant d'EPS ont été évoquées. Ainsi, les thèmes du milieu social et de la vocation, des tendances historiques, du sens des itinéraires professionnels, de quelques innovations pédagogiques et d'une mise en perspective ont fait l'objet de différents chapitres. Ce sont des sujets de recherche que nous abordons également ici dans notre travail.

Mais encore faut-il que par la suite, les études suivies en formation initiale soient en adéquation avec cette envie de transmettre et en fin de compte, d'enseigner l'EPS.

Encore faut-il savoir de quelle EPS enseignée ces professeurs parlent-ils. C'est ce que nous verrons dans le chapitre 7 consacré à « L'EPS *versus* APSA ? ». Mais avant cela, intéressons-nous à ce que nous appelons le « domaine de modifications » et qui constitue le chapitre 6. Celui-ci est consacré à ce qu'ont pu nous dire en plus ou en aparté les professeurs interviewés.

Chapitre 6 : Domaines de modifications

Dans ce chapitre, nous abordons d'autres questions posées lors des entretiens, telles que celle de la définition de professeur d'EPS et d'enseignant d'EPS. Nous voulons savoir si les enquêtés y voient une des différences, par exemple sur la féminisation du corps enseignant en EPS ou encore le regard porté sur l'EPS par différents acteurs du système éducatif. Nous questionnons également la les projection·s que peuvent faire les professeurs et les professeures interrogées. Enfin, nous faisons une digression sur les formateurs (pourquoi et comment le sont-ils devenus ?).

Si nous faisons aujourd'hui la différence entre professeur d'EPS et enseignant d'EPS, nous devons reconnaître que nous ne savions pas vraiment comment définir cette distinction. Nous y voyions la différence entre un professeur expert de sa discipline et un enseignant qui allait au-delà de cette même discipline, et pas uniquement en tant que professeur principal d'une classe, mais plutôt dans un engagement dans la pluridisciplinarité par exemple. C'est en lisant la définition de Debuchy (2016) que nous avons pu y voir plus clair, et nous avons fait nôtre cette définition : « Un enseignant, à l'heure actuelle, ne peut se contenter d'être un spécialiste de sa discipline, mais doit aussi être capable de travailler au sein d'équipes pluridisciplinaires, en relation avec des enjeux éducatifs auxquels sa discipline doit contribuer... »¹³¹. On peut aussi y adjoindre la proposition de M. Develay (2020) : « Pourquoi ne pas faire des enseignants d'une discipline tout à la fois des maîtres de cette discipline et des maîtres des compétences transversales qui leur sont associées ? Le vieil enjeu de l'éducation par l'instruction et de l'instruction par l'éducation. »¹³². À

¹³¹ Questions à Valéry Debuchy, doyenne, groupe EPS de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, dans la Revue EP&S n° 372, septembre-octobre 2016

¹³² « L'école d'après : Michel Develay : Après tout », Dans L'Expresso du Café Pédagogique du jeudi 07 mai 2020.

partir de ces deux citations, certains des éléments fournis par nos 51 PEPS sont marquants.

Professeurs ou enseignant ?

Dans le privé

Plusieurs entrées sont possibles pour comprendre les réponses, à commencer la personne qui définit. À cette question¹³³, l'enquêtée 50 nous répond que « *Prof est la terminologie de l'élève et enseignant celle du prof. Professeur : la profession, le métier et enseignant : la manière de professer* ». Bien que ce soit l'enseignante qui s'exprime, elle déplace la définition sur le statut de celle ou celui qui la donne. A contrario, pour l'E28, « *le prof exprime son savoir. L'enseignant est capable de faire apprendre les élèves. Il est capable de toucher tout le monde. Il marque aussi une ouverture hors sa discipline et c'est quelqu'un qui s'adapte aux élèves* ». Nous touchons ici aux fonctions attribuées aux rôles, qui côtoie aussi celui des statuts, comme l'indique l'E37 : le « *prof c'est le statut social, le côté professoral, celui qui sait. Prof c'est plus conservateur* ». L'enseignant c'est « *quelqu'un en prise avec des élèves qui évoluent, avec une demande institutionnelle qui évolue et que j'essaye de prendre en compte* ». Pour l'E38, « *prof c'est le statut et enseignant c'est transmettre des valeurs, être éducateur* ». Nous voyons assez facilement que des différences sont perçues et acceptées, sans pour autant être identiques chez nos enquêtés. On est à peu près dans le même registre avec l'E30 qui nous dit que « *prof c'est affirmer son savoir et l'enseignant est de plus en plus éducateur* ». Mais nous avons aussi d'autres points de vue, par exemple le fait que « *le prof est généraliste et l'enseignant est un acteur dans l'établissement*

¹³³ Question que se pose aussi Florence Lhomme (2020, p. 171) dans le chapitre « Nommer la relation pédagogique ».

autant que la direction » (E21). Pour l'E42, « *prof est le statut et disciplinaire* » alors que « *l'enseignant pense son acte dans quelque chose de plus large que professeur* ». De même, « *Le prof c'est juste transmettre des connaissances puis basta et l'enseignant c'est celui qui en fait plus dans la pluridisciplinarité* », nous dit l'E44, l'E47 s'exprimant à peu près dans les mêmes termes. L'E48 estime que « *le prof est disciplinaire et l'enseignant est dans l'aspect éducatif* ». Pour l'E52, « *le prof est dans la discipline et l'enseignant est dans l'enseignement, la construction de la personne, moins dans le disciplinaire* ». Seul l'E55 nous dit à peu près la même chose, mais en inversant les définitions, alors que quatre enquêtés pensent que « *c'est pareil* ». Six professeurs sont d'accord avec la définition de Debuchy qui explique dans la revue EP&S n° 372 : « Une EPS qui renforce ses liens avec les autres disciplines » (p.11) et « Un enseignant à l'heure actuelle, ne peut se contenter d'être un spécialiste de sa discipline, mais doit être aussi capable de travailler au sein d'équipes pluridisciplinaires, en relation avec des enjeux éducatifs auxquels sa discipline doit contribuer » (p.16)¹³⁴.

L'analyse des verbatims précédemment présentés indique globalement que les interviewé.e.s sont dans une démarche d'enseignant et que la notion de professeur ne leur suffit plus. Cela se retrouve et s'explique par leur implication dans leur établissement qui va bien au-delà du statut de professeur. Leur engagement et leur investissement dans le rôle d'enseignant sont patents. Ils répondent pleinement en cela au référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013.

¹³⁴ Cette définition ne date que de 2016. Nous n'avons donc pas pu la présenter avant cette année-là. Or, nos entretiens ont commencé en 2013. Kaufmann (2011) évoque cet aspect méthodologique d'une recherche telle que nous l'avons menée, à savoir le fait qu'un élément peut apparaître en cours de recherche, en existant à son début.

Dans le public

« *Le prof analyse et l'enseignant enseigne, transmet, permet voire facilite les apprentissages. Il a un regard sur l'enfant qui apprend de ses actions* » selon l'E7. Pour l'E18, « *prof égale statut et enseignant c'est la mission au-delà de sa discipline* ». C'est un peu ce que pense l'E20 quand il nous dit que « *prof c'est le statut et l'enseignant ne fait pas que de l'EPS, prof principal, etc. Il permet à l'élève de participer à l'évolution de son projet* ». L'E21, quant à lui, « *est sur le versant enseignant. Je ne suis pas techniciste. La majorité est des profs, toutes disciplines* ». Quoique ressemblant aux discours des PEPS du privé, on sent intuitivement quelques variations dans le discours, sans savoir si ça tient à nos enquêtés ou à quelque chose de plus profond. Mais ces variations restent minimales. Certaines définitions sont englobantes, comme par exemple l'E22, qui englobe les deux termes quand elle se dit « *prof d'EPS enseignant des activités spécifiques* », tout en précisant qu'elle est « *enseignante avant tout* ». Elle précise qu'elle est « *enseignante d'un contenu en lien, en relation avec le corps* ». De façon plus classique, l'E4 nous dit que « *le prof enseigne les contenus d'enseignement de sa discipline et l'enseignant éduque au-delà de sa discipline, l'interdisciplinarité, travaille sur des projets* ». Pour l'E57, « *prof c'est le titre et enseignant c'est la fonction* ». Deux enquêtés ne font pas de différences entre les deux termes et quatre de nos enquêtés approuvent la définition de Debuchy.

Finalement, nous voyons là une grande similitude avec les PEPS du privé. Être enseignant dans le public est le « statut » premier de chacun et chacune des personnes interrogées. Leur fonctionnement est en adéquation avec les demandes institutionnelles et vont même au-delà comme chez leurs collègues du privé. C'est ce que résume l'E58 : « *prof c'est le statut et enseignant c'est plus*

généraliste, beaucoup plus englobant, peut-être plus noble. Les nouveaux programmes nous font aller vers être enseignant ».

En résumé, la très grande majorité des interviewés se disent et/ou se définissent comme enseignant d'EPS, que ce soit dans le public ou dans le privé. Cela va dans le sens des travaux existants, et l'on peut peut-être reprendre ce qu'en expriment Fuchs *et al* (2013, p. 10), en écrivant qu'« ils seraient d'abord des enseignants *en* EPS [...] la préposition *en* introduisant, selon nous, une nuance qui valorise la discipline EPS tout en affirmant le statut professionnel de l'individu ».

Les définitions données se ressemblent pour beaucoup, et nous notons qu'elles le sont tout autant chez les hommes que chez les femmes. Il n'y a donc pas de différences sexuées.

Pourtant, comme évoqué plus haut, nombre d'indicateurs montrent que l'EPS est davantage masculine que féminine (ce que confirment par exemple les taux de candidats, d'admissibles et d'admis aux différents concours de recrutement, et ce que notre travail de Master avait également permis de mettre en évidence). Par exemple, 43,8 % des enseignants d'EPS de l'enseignement public sont des femmes, ce taux baissant même à 38,6 % dans l'enseignement privé¹³⁵. C'est la raison pour laquelle, nous trouvons intéressant de demander leurs impressions à ce sujet aux professeurs interviewés.

¹³⁵ RSS (2016), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Un corps enseignant plus féminisé ? Et les APSA ont-elles un genre ? Et comment ces professeurs gèrent-ils la mixité ?

Secteur d'enseignement	FÉMININ	MASCULIN	Total général
Privé	327	445	772
Public	451	639	1090
Total général	778	1084	1862

Tableau n° 11 : effectifs des PEPS en Bretagne¹³⁶

Ce tableau confirme les pourcentages donnés plus haut. Il montre bien le nombre plus important d'hommes Peps que de femmes et ce, dans l'enseignement privé comme dans l'enseignement public. Il permet également de voir la différence en nombre de professeurs d'EPS (hommes et femmes confondus) entre le secteur privé et le secteur public, ce dernier comptant 318 enseignants d'EPS de plus.

L'E50 ne ressent « *pas d'EPS masculine. Les APSA, on reste sur des préjugés* ». Pour elle, les APSA « *sont mixtes* ». C'est un peu ce que nous dit l'E53 pour qui « *chez les professeurs d'EPS, la mixité va s'équilibrer. La pratique scolaire mixte est naturelle* ». C'est assez optimiste. Et tout en restant optimiste, c'est différent pour l'E29 qui voit « *plus de femmes maintenant* »¹³⁷. Pour les APSA, il n'y a pas de « *menus masculins, mais des menus sportifs selon elle* ». Et elle « *ne voit pas trop de notion de genre* ». Nous avons un discours différent chez l'E37, pour qui « *l'EPS attire de plus en plus de femmes* »¹³⁸ et « *les APSA sont marquées socialement, sexuellement, culturellement, historiquement* ». Pour la mixité, elle « *raisonne plus en termes de niveaux, à*

¹³⁶ Service des études, de la prospective, du pilotage et de la performance, rectorat de l'académie de Rennes, en date du 27 mai 2020.

¹³⁷ Pourtant, le nombre de places au CAPEPS a longtemps été régulé par deux concours séparés masculin et féminin.

¹³⁸ C'est d'ailleurs contradictoire avec les écrits de Delignières et les chiffres des rapports de jury des dernières années.

niveau égal, filles et garçons ensemble ». Pour l'E38, c'est la parité totale dans son établissement, puisqu'il y a huit femmes et huit hommes Peps (il s'agit donc d'un gros établissement qui peut être soit une cité scolaire soit un gros lycée). Mais les « APSA sont genrées culturellement. Tout est mixte en collège, moins en lycée selon les menus d'APSA ». Mais ce n'est pas une opinion partagée. En effet, l'E40 ne voit pas de « féminisation des APSA, mais plutôt mixtes et non genrées, mais il faut changer les représentations et les mentalités ». Si l'E30 nous dit qu'« Il y a plus de femmes maintenant », l'E32 ne le pense pas, puisqu'il nous dit : « l'EPS ne se féminise pas. C'est l'inverse ». Il n'y a qu'à voir « le nombre de candidats par rapport au nombre de candidates aux concours ». À l'inverse, l'E35 annonce qu'il y a « de plus en plus de femmes en EPS ». Pour les APSA, « tout vient de la façon d'aborder l'activité face aux représentations ». En ce qui concerne la mixité, l'E35 peut « démixer ponctuellement ». C'est une affirmation contraire pour l'E39 qui trouve que les « femmes sont minoritaires », et que les APSA sont « genrées dans la représentation des gens, mais pas intrinsèquement »¹³⁹. Pour la mixité, « ça dépend des activités. Je démixe sur une séquence » d'une situation. On voit donc des avis très partagés, voire contradictoires suivant la partie de l'EPS abordée. Par exemple, l'E41 nous dit que l'« EPS est plus féminisée, mais qu'il y a plus d'hommes en AS » et que les APSA « restent genrées ». Il précise même que « l'EPS était très masculine à une époque, mais que c'est moins tranché maintenant ». Cette réflexion renvoie aux références sociales des contenus en EPS, plus ou moins importantes suivant le courant dans lequel un PEPS s'ancre, ce qui sort du cadre de notre travail. L'E42 trouve que l'EPS se féminise « de plus en plus et c'est tant mieux ». Pour les APSA, il trouve que « c'est la façon de les appréhender qui les "genrifie" ». Il prend en compte la mixité pour

¹³⁹ Nous ne lions pas forcément la part des femmes PEPS et la question des APSA genrées, mais la réalité des discours fait que c'est souvent lié dans les propos des enquêtés.

« *construire des contextes de relations* » et il peut « *imposer des temps mixtes ou démixés* ». Pour l'E43, il y a un « *rééquilibrage qui le séduit et lui convient. C'est selon les contextes aussi* ».

En ce qui concerne les APSA, pour l'E44, « *ça s'est transformé par les textes officiels* », mais elles sont « *générées sportivement et historiquement* ». Pour la mixité, « *tout dépend de l'activité pratiquée* ». C'est un avis singulier qu'elle nous apporte quand elle nous dit également que « *le fait qu'un homme fasse danse, ça change complètement les choses. Ça démystifie l'activité en fait* ». C'est confirmé par l'E46 (homme) qui enseigne la danse pour « *combattre les connotations* » sur les APSA. Aussi fait-il « *tout en mixité* ». Par contre, pour la féminisation de l'EPS, c'est « *toujours plus ou moins pareil* » selon lui. L'E48 est plus catégorique quand il nous dit « *qu'il n'y a pas de féminisation de l'EPS* » et il n'est pas « *sûr de l'influence des femmes* ». Pour lui, les APSA sont « *et restent générées* ». Cet enquêté (E51) ne sent pas de féminisation « *sur ces 10 dernières années* », car il y a « *plus d'hommes encore* ». Selon lui, les « *APSA sont encore masculines en collège* ». Il peut « *démixer en handball, mais pas en tennis de table ou en badminton avec des contenus d'enseignement adaptés* ». L'E52 n'a « *pas l'impression* » d'une féminisation de la profession. Quant aux APSA, elles sont « *générées historiquement* ». Il était « *très masculin au départ, mais pas dans sa pensée* ». « *Il n'y a plus ces barrières-là chez lui* ». À propos de la féminisation, l'E27 « *ne l'a pas sentie en EPS* » où d'après lui, on doit ne « *pas être loin du 50-50* ». Pour lui aussi les APSA « *sont générées* ». Quant à la mixité, elle peut être « *gérée par les référentiels et aussi en démixant* » et « *c'est par la façon d'enseigner l'activité qu'on peut "dégenrer"* ». D'après l'E60, les APSA « *sont générées par les élèves* ». Avec lui, « *tout est mixte. Il peut démixer le temps d'une situation* ». Chez l'E45, « *il y a plus de femmes maintenant* » et « *les*

APSA sont genrées ». Elle nous dit en substance que « *la précocité de l'enseignement de certaines APSA peut casser les habitudes, mais c'est difficile par rapport aux conceptions habituelles de la société* ». C'est « *50-50 chez Diwan* ». Les APSA sont « *masculines culturellement et historiquement* ».

En résumé, nous constatons que les avis sont encore partagés quant à la féminisation de l'EPS. Cela peut dépendre des contextes d'enseignement, des types d'AS pratiquées en compétition ou en regroupement. S'il y a actuellement toujours plus d'hommes que de femmes professeurs d'EPS, la féminisation semble se concrétiser par une forme d'égalité en nombre d'enseignants. Pour ce qui est des APSA, nous pouvons confirmer les propos de l'E37 qui nous dit qu'elles « *sont marquées socialement, sexuellement, culturellement, historiquement* ». D'ailleurs, les activités sportives continuent de se classer en fonction des stéréotypes de genre (Visioli et Petiot citant Bréau, 2020, p.36). Et nous ne pouvons donc qu'interroger l'affirmation de l'E50 sur la mixité : « *La pratique scolaire mixte est naturelle* », sachant que nos répondants sont partagés sur la réponse. Cependant, la didactique de l'EPS prenant le pas sur celle des APSA, nous constatons que l'augmentation de la pratique des activités scolaires artistiques permet de « *dégenrer* » ces mêmes activités. Cette mixité acceptée peut alors se retrouver plus facilement dans les autres APSA enseignées.

Qu'en est-il dans le public ?

Dans le public

Selon l'E6, « *l'EPS se féminise peut-être, mais combien de femmes sont jury d'agrég ?* » et il y a encore « *plus d'hommes que de femmes reçus à l'agrég* ». Pour elle, « *Les APSA ont le genre qu'on veut bien leur donner* » et « *tout dépend de la manière dont on traite les APSA* ». On peut « *quasiment*

faire mixte tout le temps en ne faisant pas de groupes affinitaires ». Pour elle, il faut habituer les élèves « *à mélanger filles et garçons dans les groupements* ». Nous sommes dans le même ordre d'idée avec l'E2 quand elle nous dit que « *l'EPS est plus masculine en nombre de Peps* » (même si c'est un thème initialement pas abordé) et « *ce n'est pas l'APSA qui est genrée, c'est ce qu'on en fait* », car « *on peut faire de tout avec tout le monde* ». C'est la raison pour laquelle elle veut « *sortir de la référence sociale* », en l'occurrence les sports. Ceci est d'autant plus vrai chez les PEPS prônant une EP scolaire plutôt que sportive. Nous constatons d'ailleurs que ce discours est tout aussi valable chez les hommes que chez les femmes PEPS. L'E12 pense, elle, que l'EPS se féminise. C'est aussi ce que pense l'E7 : « *l'EPS est plus féminisée* » et les APSA « *sont genrées socialement et historiquement et c'est à nous de les modifier* ». Elle démixe « *quand il y a une intention et aussi selon la classe* ». Pour l'E16, l'EPS est « *équilibrée entre femmes et hommes* », même si les « *images genrées sur les APSA restent encore de mise* ». L'E17 n'a « *pas l'impression que l'EPS est plus féminisée* ». Pour ce qui est des APSA genrées, elle dit « *oui à l'origine, mais plus maintenant* » (cette réflexion est peut-être dû à un effet carrière dans sa perception, qui a évolué au fil du temps avec l'expérience) et que « *ça dépend aussi de l'âge des élèves* ». Ceux-ci « *ne mettent plus un genre aux APSA maintenant* » (mais ceci n'est peut-être pas encore le cas dans certains établissements et certaines régions d'enseignement). Elle « *est dans la mixité totale, même en AS et depuis tout le temps* ». D'un autre côté, selon l'E18, l'EPS est à « *dominante hommes* ». Les APSA « *sont genrées, mais tout dépend comment on les enseigne* ». Elle ne démixe pas. Même constat chez l'E19 qui nous dit que les « *APSA sont genrées* », mais il n'a pas de point de vue sur la féminisation. D'après l'E20, il y a « *de moins en moins de femmes en STAPS et 60 % de garçons reçus au CAPEPS* ». Il ajoute « *Oui les APSA ont un genre* ». Il est pour la mixité. Selon l'E21, « *l'EPS se féminise lentement* ».

Tout autre remarque pour les APSA, « *ce sont les élèves qui leur donnent un genre* ». Alors il faut « *casser ça chez eux* ». D'après lui, « *certaines APSA sont plus mixtes que d'autres* ». Sur certains APSA, on peut avoir des effets particuliers. Par exemple, l'E26 a « *changé son regard sur l'APSA danse. Les élèves s'engagent dans les APSA, danse, boxe* ». Il ajoute que c'est une « *question d'éducation et de traitement de l'activité. Tout dépend aussi du comment on traite l'APSA* ». Et il note une « *évolution des mentalités par rapport à la mixité. C'est bien plus facile maintenant qu'il y a plusieurs années* ». « *Ça commence à être plus équilibrée* » en EPS entre les femmes et les hommes selon l'E4. Les APSA sont « *genrées pour les élèves sauf le step pour les garçons dans son établissement* ». Il note toutefois que les APSA conservent un genre : « *combien d'hommes au bac danse ?* ». Il ne démixe pas « *même quand c'est difficile* ». Pour l'E5, « *Les choses sont peut-être en train de changer* » pour la féminisation. « *Au concours agrég, il y a eu plus de femmes reçues que d'hommes* ». Mais il ne nous dit pas à quelle année il fait référence. Et pour lui, pour les APSA, « *c'est un problème culturel en ne permettant pas aux filles de pratiquer plus d'activités, le foot féminin peut y aider* ». Il ajoute que « *C'est aussi notre façon de faire qu'il faut remettre en cause* » et que « *C'est un plafond de verre* ». Pour notre part, nous estimons que c'est par les formations initiale et continue ainsi que par le travail en équipe que les choses pourront changer. Pour la mixité, c'est « *par la relation sociale et les relations gars-filles* » qu'on y arrivera. Il ne démixe pas « *sauf pour une situation éventuellement* ». En ce qui concerne l'EPS et la féminisation, l'E59 nous dit : « *non. Moins de lauréates au CAPEPS* ». L'EPS reste masculine. Les APSA « *sont genrées. C'est notre travail de les dégenrer mais ça avance* ». Il faut « *privilégier la mixité malgré les difficultés culturelles et religieuses parfois* ». Pour l'E57 « *le mélange est salutaire* ». Il est « *plus ou moins à l'équilibre* ». En ce qui concerne les APSA, « *c'est l'enseignement qu'on applique qui fait les*

genres ». Pour l'E58, tout va dépendre des « *évolutions et des représentations sociales* ». On trouve toutefois un constat étonnant chez l'E25 par rapport à tout ce qui vient d'être exposé : « *n'est-ce pas les filles qui se masculinisent ?* ». Elles font « *de la muscu, deviennent aussi dense que les garçons, ont le même langage, la même violence du moins dans la cité* ». Est-ce par ce qu'il enseigne en collège REP+ qu'il nous tient ces propos ? Pour l'E61, on doit être à « *60 % d'hommes et 40 % de femmes* » PEPS et sans différence d'enseignement selon les sexes. Pour lui, dans l'académie de Rennes, les « *marqueurs* » genrés sont moins nets que « *dans d'autres académies* ». D'une part pour des raisons liées aux catégories d'élèves concernés, et d'autre part grâce aux formations initiales et aux efforts faits par les IPR sur le plan institutionnel.

Nous pouvons faire le même constat que pour le privé en remarquant que les avis sont partagés sur la féminisation de l'EPS. Ce dernier point dépend aussi des contextes d'enseignement et du type d'activité pratiquée en AS qui peut être un lieu d'échange. En effet, selon que l'on enseigne dans une équipe mixte (et à parité) ou bien à majorité d'hommes ou de femmes, le regard porté sur la féminisation de la profession peut être différent, voire biaisé. Quant à l'AS, si comme nous l'écrivons, elle peut être un lieu d'échange, cela sera fonction des types de compétitions pratiquées. Pour autant, il ressort souvent que pour la mixité, il faut faire évoluer les mentalités, même si ça doit prendre du temps. Quant aux APSA, elles restent globalement considérées comme genrées. Mais une bonne partie de nos enquêtés considère que c'est par la façon de les enseigner que l'on transformera le regard porté sur elles. Les derniers programmes devraient aider en ce sens et on rejoint, là, les propos des interviewé.e.s.

Justement, à propos de regards sur l'EPS, quels sont ceux des élèves, des parents, des professeurs des autres disciplines et des directions ? Sachant que « Du côté des élèves et des parents, on assiste à une confusion significative, l'enseignant d'éducation physique étant vu comme un "professeur de sport" et la discipline comme l'organisation d'un entraînement polyvalent » (Delignières, 2004, p.97). Et les élèves ont-ils changé pour nos enquêtés ?

Quels regards sur l'EPS ?

Il nous semble intéressant de connaître les ressentis des élèves, des professeurs des autres disciplines, des parents et des chefs d'établissement sur notre discipline, car ce sont d'autres acteurs importants du système éducatif, à différents niveaux.

Dans le privé

Ainsi, pour l'E53, « *la pratique des élèves a changé parce que les profs ont changé. Les profs sont de plus en plus formés en STAPS. Les élèves sont plus pratiquants qu'avant, mais les extrémités sont plus grandes, celui qui a des difficultés, il a vraiment de grandes difficultés* ». En ce qui concerne l'EPS et les parents, « *le regard n'a pas encore changé, ils voient l'EPS comme un loisir, mais tendent à comprendre qu'on a un rôle à jouer dans l'éducation de leur enfant, dans le système éducatif* ». Pour ce qui est de l'EPS et les professeurs, il y a beaucoup d'ironie (« *tu n'as pas de copie* »), mais ils reconnaissent que notre « *regard sur les élèves est différent et qu'on peut apporter quelque chose en plus* ». Pour l'EPS et la direction, il y a un regard « *ironique, mais [je suis] considérée comme enseignante à part entière* ». D'après l'E28, en LP, il y a des « *réticences par rapport à la pratique, beaucoup de dispenses* ». Il y a également « *plus de problèmes de rapport au corps, mais ils aiment cependant venir en EPS* ». Les élèves « *font la différence avec le club* ». Dans la relation

EPS et parents, il n'y a « *pas d'évolution par rapport à ce qu'ils ont fait* ». Pour l'EPS et les autres disciplines, « *beaucoup trouvent ça bien, mais ?* ». Quant à l'EPS et direction, « *il faut toucher le plus de monde en AS* ». Les élèves ont changé : « *ne quittent pas leur smartphone et sont moins présents* ». Nous pensons que la professeure veut dire qu'ils sont moins actifs. Chez l'E33, « *les élèves sont rentrés dans une logique d'EPS même s'ils parlent de sports* ». C'est un « *abus de langage* ». En EPS, les parents « *parlent de sport* ». Il y a un « *gros problème de communication* ». Les élèves ont changé : « *ils sont vindicatifs, revendiquent le contenu d'enseignement, la note* ». Quant au rapport à l'effort, « *c'est selon le contexte* » (elle enseigne dans deux établissements). L'E37 voit deux regards sur l'EPS par les élèves : « *en 6^e, l'EPS c'est "on va s'amuser, on va apprendre"* », en lycée, ils sont « *très demandeurs par rapport à la pression certificative* ». Au niveau du regard que portent les parents : « *il n'a pas vraiment changé en général sauf après explication* » du « *comment elle fonctionne* ». Il y a alors « *étonnement et intérêt* ». Pour ce qui est des autres professeurs, il est particulier. En effet, dans son petit établissement, le Peps est un « *animateur* » ; dans son autre établissement, c'est différent selon l'image donnée par les PEPS. Quant à la vision qu'ont les directions : « *il faut se battre, mais ça commence à être acquis* ». C'est plus le fait d'intervenir dans le supérieur et de recevoir des stagiaires, dans ce cas l'EPS peut être une vitrine « *plus, plus pour l'établissement* ». Pour l'E40, le regard des élèves est « *scolaire ou sportif selon les profils de classes, mais si on leur laissait le choix, ils iraient vers une EPS sportive très proche du fédéral* ». Les parents « *sont toujours dans une représentation sportive de l'EPS, mais la majorité silencieuse semble adhérer, elle, l'évolution de l'EPS par rapport à leur propre vécu* ». L'E30 s'aperçoit que chez les élèves, « *leur vision de l'EPS est subordonnée à la pratique des parents. C'est la perf, mais ça évolue* ». Certains n'aiment cependant pas « *qu'on modifie leur sport* ». Les évaluations ont permis de faire

évoluer leur regard, « *c'est moins injuste* ». Les parents adhèrent « *si on leur explique, mais restent fédéral et sur la note* ». Il y a un regard positif de la direction. Les élèves ont changé : « *oui, mais parce que l'EPS évolue* ». Chez l'E32, « *les élèves entrent dans le moule EPS rapidement* ». En 6^e, c'est la « *découverte* » et en 3^e, « *ils se rendent compte de la richesse de ce qu'ils ont vécu* » (retour d'élèves). Les parents savent que l'EPS est importante dans l'établissement. Mais « *est-ce le cas en profondeur ? pas sûr* ». Les autres professeurs « *voient les Peps comme novateurs, toujours en réflexion et toujours centrés sur l'EPS* ». Les « *directions ont bien évolué, il y a plus de Peps comme directeurs* ». Pour l'E35, « *Les élèves sont très genrés, mais faut les orienter* ». Ils sont aussi « *moins sportifs et plus pour le défoulement. Les moins "bons" s'accrochent davantage grâce au changement d'enseignement* ». Quant aux parents, « *certains sont restés à leur EPS à eux et d'autres pour qui l'EPS est importante et certains qui s'en fichent* ». Beaucoup de professeurs d'autres disciplines voient l'EPS comme « *aussi importante* » et « *l'EPS est souvent en avance* ». Les élèves ont changé au niveau relationnel. « *Il y a moins de respect, réflexions, remises en cause, coupe la parole* » et au niveau de l'ordre éducatif : « *de moins en moins de pratiquants, mais habiles* » grâce au skate notamment. Ils sont également « *plus fragiles musculairement et moins volontaires devant l'effort* »¹⁴⁰. Selon l'E39, « *en primaire [les élèves] parlent d'EPS et de sport en collège* ». Pour les parents, il y a une « *prise de conscience chez certains de l'importance de l'EPS. Ils voient la différence avec ce qu'ils ont fait* » par la pratique de l'ultimate, la danse, l'acrosport. Autres disciplines : « *font la différence entre EPS et sports par le biais des CCF*¹⁴¹ ». Selon elle, le regard

¹⁴⁰ C'est ce que montre d'ailleurs la revue Collectif, *L'avenir du cœur des jeunes*, Fédération française de cardiologie, mars 2017 : « En 1971, un enfant courait 800 mètres en 3 minutes, en 2013 pour cette même distance, il lui en faut 4 ! ».

¹⁴¹ CCF : Contrôle en Cours de Formation.

porté par les directions est que « *l'EPS les emm... avec ses exigences* », mais « *ça dépend des personnes* ». Les élèves ont changé : ils sont « *de moins en moins moteurs* ». L'enquête 41 nous dit que les élèves « *arrivent avec la banane* » et que c'est « *sûrement le cours qu'ils préfèrent* ». Ils font une « *différence entre EPS et sport* », entre « *sport de club et sport scolaire et EPS* ». Quant aux parents : « *ça dépend des personnes* ». Ils « *confondent EPS et sport* ». D'après lui, les professeurs des autres disciplines considèrent que « *les profs d'EPS sont reconnus* ». La direction « *a toujours bien considéré l'EPS comme majoritairement en primaire* ». D'après l'E42, « *le rapport à la compétition est moins net qu'avant* » chez les élèves. Ceux-ci font de plus en plus référence aux mobiles relationnels de l'enseignant. Les parents, quant à eux, sont « *sensibles à ce qu'on leur dit* ». Pour les professeurs des autres disciplines, ils pensent que « *l'effet établissement génère les représentations* », mais c'est aussi « *ce que les profs d'EPS font* ». Les élèves ont changé : ils sont « *gamins et pulsionnels* ». Il y a un « *effet zapping* ». Cet enseignant aime bien « *la notion d'effort consenti* » qui est un « *axe de notre projet d'établissement* ». Cet autre professeur (E43) estime qu'il y a, chez les élèves, une « *forme de transformation à partir des années 2000* ». Ceci est dû à leurs « *parents ayant vécu le changement* » de l'EPS. Les parents justement, ils « *ont une autre vision de l'EPS* ». « *Ils évoluent, mais pas pour un grand nombre* ». Dans les autres disciplines, les professeurs pensent que « *vous avez une autre lecture de nos élèves* », selon certains enseignants. Mais « *l'évolution est importante parce que les collègues sortants ont vécu une autre EPS* ». Les directions « *ont compris le bienfait de l'EPS* ». Les élèves ont changé : il y a « *une baisse des pratiques en club* ». Les jeunes sont « *en diminution physique et physiologique* ». Quel « *goût de l'effort et hygiène de vie* » ont-ils ? Pour l'E44, le regard des autres disciplines est « *bien meilleur, suite aux nomogrammes par exemple* ». Pour les directions, « *l'EPS est une image de leur établissement au travers de l'AS, en*

collège surtout, par les articles dans la presse, les résultats, etc. ». Si « les élèves ont adhéré à l'EPS » chez l'E47, c'est beaucoup plus lent chez l'E48 où « l'évolution est certaine depuis plusieurs années, mais les conceptions évoluent assez peu ». D'après lui, les parents « ont le même regard » qu'avant. Il y a de « l'intérêt chez ceux qu'on voit, mais cela change-t-il leur regard sur la discipline ? Toujours selon cet enseignant, pour les professeurs des autres disciplines « l'EPS reste un peu mystérieuse, mais plutôt positive et pas sous-estimée ». Sa direction est « proche de zéro et dans le discours ». Les élèves ont changé : ils ont « moins de pratique » ou sont dans le « zapping d'activités ». Il y a « beaucoup moins de sportifs qu'avant ». L'E27 constate que les « parents ne changent pas ». Quant aux autres disciplines, elles « relaient un discours entendu partout ». ? Il a l'impression » que les élèves ont changé : ils ont « moins le sens de l'effort, de l'envie de se dépasser ». Le discours est différent chez l'E60 pour qui les élèves « font la différence entre l'EPS et le club ». Par les autres enseignants, il est plus vu « comme un prof d'EPS que comme un prof de sports » Les autres professeurs l'entendent « parler du jeune, de son développement et pas que de la perf ». La direction « a un autre regard même si l'EPS n'est pas la priorité ». Les élèves ont changé : « sont un peu plus sédentaires avec du surpoids, de l'obésité » et la « souffrance » qui va avec. D'après l'E45, les élèves disent venir « en sport pour se dépenser, bouger ». « Les sports collectifs sont de pratique sociale » et « les élèves ont du mal à envisager, intégrer autre chose que du fédéral », « ils n'ont pas envie de découvrir d'autres activités ». Le regard des parents « change grâce aux CMS [Compétences Méthodologiques et Sociales], la prévention, la sécurité, la santé ». Les autres disciplines « changent aussi par rapport à ce qu'ils ont connu » et « se rendent compte du changement ». La direction « sent que leurs profs d'EPS ne font pas semblant ». Les élèves ont changé : « il y a plus d'élèves non pratiquants en dehors du système scolaire » et donc « il y a plus de

problèmes de motricité et de psychomotricité maintenant qu'avant ». Les élèves de l'E55 « *aiment participer* ». Ils sont dans le « *plaisir immédiat, d'autres se cachent, remplissent leur métier d'élève* », mais ils « *s'adaptent par rapport à la différence EPS et sports* ». Les parents sont « *émerveillés de voir les enjeux de notre matière* », ils « *le voient comme un prof d'EPS, mais y a encore des ignorances* ». Les autres disciplines sentent « *qu'il y a des changements, mais ce n'est pas toujours évident pour eux* » comme « *apprendre à apprendre en EPS ?* ». Le regard porté sur l'EPS est aussi en fonction des « *personnes et leur fonctionnement disciplinaire* ». Quant à savoir si les élèves ont changé, c'est « *comme la société, notamment par le numérique, en bien et en mal* ». Ils sont « *approximatifs, rien n'est grave* » et « *ont moins faim* ». Cependant « *il y a du mieux sur l'acceptation de la différence* ». Pour l'E51, les élèves « *parlent sports et pensent EPS* ». Alors que pour les parents, leur regard a « *un peu évolué* », mais il y a « *un problème des dispenses* » avec les « *mots des parents en augmentation pour des broutilles, surtout chez les filles de 3^e* ». Ce professeur estime que pour les autres disciplines, « *ça évolue* ». En ce qui concerne la direction, « *l'EPS a sa place* ». D'après lui, les élèves ont changé : « *ils sont moins sportifs en 6^e* », mais « *sont meilleurs dans la motricité* ». Le regard des élèves sur l'EPS dépend de la catégorie des élèves « *les footeux sont sports* ». Les parents : « *comprennent quand on leur explique* ». Quant aux professeur·e·s des autres disciplines, ils·elles « *ont compris que l'EPS n'est plus du tout ce qu'ils ont connu* ».

Nous constatons que petit à petit le concept d'EPS au lieu de sport, chez les élèves, fait son chemin, mais que c'est un travail de longue haleine. Ce travail est à effectuer encore et toujours auprès des parents, même si ceux-ci sont de plus en plus d'une nouvelle génération et adhèrent plus facilement à cette « nouvelle » notion. Pour les professeurs des autres disciplines, leur regard

évolue là aussi. Quant aux directions, cela dépend des personnes. Mais elles restent sur du sport, vitrine de leur établissement par le biais principalement de l'AS. Ce nouveau regard que doivent porter les parents et les directions sur l'EPS viendra aussi par la communication que pourront/devront faire les enseignants de cette discipline. C'est aussi par un vrai travail d'équipe que les conceptions surannées se modifieront. Les élèves en seront les premiers témoins et c'est par ce qu'ils en diront à leurs parents que l'évolution des mentalités se fera. Ainsi on peut penser que les médias, eux aussi, parleront d'EPS et non plus de sport dans leurs documentaires et articles.

Dans le public

« Les élèves n'ont pas d'aprioris, d'attentes particulières par rapport à ce qu'on va leur proposer » et « on n'a pas besoin de déconstruire pour construire » selon L'E1. « Comme je ne mets pas de notes, les parents viennent pour que je leur parle de leur enfant, de ce que j'attends de leur enfant et de là où il en est par rapport à ce que j'attends de leur enfant. Du coup, je parle vraiment de l'élève ». « On a un devoir d'évaluation, pas de notation ». Selon l'E6, « le regard des élèves sur l'EPS dépend du prof qu'ils ont ou ont eu », « la vision EPS est appréciée par ceux qui sont en difficulté. Pour eux c'est agréable ». Mais « les parents ne disent rien ». Cette enseignante considère que les directions « en collège, les chefs d'établissements ne nous écoutent pas. En lycée, ça dépend des personnes ». Pour l'E2, « le regard sportif est toujours prégnant chez les élèves ». Faisant l'AS, « elle a plus de liens avec les parents mais méconnaissance ou vitrine de l'EPS par le sport ». « L'EPS est reconnue par les autres disciplines même s'il y a encore de la jalousie par rapport au nombre d'heures et aux corrections de copies ». Pour la direction, « cela reste nébuleux. Il y a toujours les matières de base. La présence et le regard des profs

d'EPS sur les élèves est reconnu en conseil de classe ». Selon l'E12, « *les gamins font la différence entre l'EPS et le sport* » et « *ils s'adaptent à la règle* » ? Cependant, c'est peut-être « *moins facile en LP, mais ça vient* ». Le regard des parents a changé, mais « *on est toujours perçus comme des enseignants différents* ». Pour les autres disciplines, elles ont un « *discours hypocrite* ». Quant aux chefs d'établissements, pour eux, il y a « *plein de manières d'être reconnus par l'AS, les options, etc.* ». Ce sont « *une vitrine de l'établissement. Ils ne comprennent pas l'EPS ou ne veulent pas en savoir plus* ». Selon les élèves (E7), L'EPS sera « *du plaisir et de la détente ou une contrainte* ». D'après elle, les parents « *voient la différence entre EPS et sport par rapport à ce qu'ils faisaient* », il n'y a pas que la motricité. Pour ce qui est des autres disciplines : « *leur regard a évolué grâce à ce qu'on fait et ce que eux ont fait* ». Les élèves ont changé « *au niveau de l'intention* ». Ils sont aussi moins attentifs parce que « *leur attention est difficile à maintenir* ». Pour l'E16, l'image de l'EPS n'a pas fondamentalement changé aux yeux des parents, « *ça évoluera que très lentement* ». Selon ce professeur, pour les autres disciplines et les directions : « *ça dépend des personnes* ». Le constat est différent chez l'E17 : « *les élèves ne sont plus dans le défouloir, mais dans l'apprentissage* » et « *les parents portent un intérêt différent. Ils prennent la chose sérieusement parce qu'on parle d'attitude, de bien-être, de sécurité, d'engagement, d'autonomie, de responsabilité, d'estime de soi, de plaisir, etc.* ». « *Les chefs d'établissement nous voient autrement que comme des profs de sports* ». Les élèves ont changé : il y a une « *perte du goût de l'effort* ». Le rapport à l'autorité est vicié, car, « *les élèves ne veulent pas de contraintes* ». Il y a « *beaucoup d'élèves avec plein de soucis qui n'existaient pas avant* ». Les élèves portent un « *regard positif* » sur l'EPS d'après l'E18. Et pour elle, chez les parents : « *même regard qu'avant* ». En collège, ils « *posent des questions sur le choix de certaines APSA, rink-hockey, boxe et sont surpris du retour détaillé par le prof* ». Ils « *apprécient* ».

Quant au regard des autres disciplines, c'est « *pareil qu'avant* », mais c'est une « *question de personnes* » tout comme pour les directeurs chez qui cela est propre à chacun. La conception de l'EPS chez les élèves dépend du contexte d'enseignement selon l'E19 : c'est du sport en région parisienne et de l'EPS près de Rennes : « *se dépenser* ». C'est aussi une « *activité d'interaction et de liberté* » en lycée général. Pour lui, les parents « *peuvent voir la différence entre EPS et sport de par ce qu'en disent leurs enfants* ». D'après ce même enseignant, les professeurs des autres disciplines en sont toujours à « *l'appellation prof de sport encore* », mais il ne bataille plus là-dessus sauf si c'est ironique. Être agrégé l'empêche d'être « *titillé là-dessus* ». Pour l'E20, le regard des élèves est « *positif et bienveillant* ». Ils comprennent que « *l'EPS c'est l'éducation de son physique* ». Les autres disciplines portent un « *regard positif avec toujours la même remarque, en EPS, on voit les élèves sous un autre angle* ». Les directions ont un « *regard positif* ». Les élèves ont changé : ils sont « *moins performants* » parce que les modes de vie ont changé, « *les écrans* ». L'E21 nous dit que le regard des élèves sur sa discipline est « *flou chez eux* ». Ils ne font pas la différence entre le fonctionnement de deux profs et sont « *en demande de sport* ». Seulement, ils « *savent qu'ils sont en EPS avec lui* ». Avec les parents, il n'a « *pas de retour* ». C'est un peu la même chose avec les autres disciplines qui « *savent qu'il fait quelque chose, mais pas de retour* ». Pour lui, les directions : « *font la différence entre les profs* ». Selon l'E23, « *dans la tête des élèves, on est toujours les profs de sport* » malgré le travail « *d'une EP scolaire en collègue* ». Et cette enseignante de renchérir : « *seule la note compte et ils viennent encore en EPS pour se défouler* », « *ça, tu l'entends encore plein de fois* ». Elle continue en nous disant que « *Les filles semblent mieux comprendre la notion d'EP scolaire, mais peut-être parce qu'elles ont une pratique fédérale moins forte. Elles adhèrent plus et elles sont demandeuses d'activités plus "féminines"* ». D'après elle, les autres disciplines « *n'ont aucune idée de la*

formation suivie en STAPS et de ce que les profs d'EPS essayent de faire, ils pensent que l'on connaît mieux les élèves parce qu'on les voit sous un autre jour, mais pour eux ça reste de la gestion de groupes avec comme support du sport ». Et « le coeff au bac n'arrange rien ». L'E24 nous dit que « les élèves sont prêts à accepter les différenciations EPS-sports parce que l'EPS a bien changé, mais avec les 6^e, il faut bien marquer la différence avec l'EPS du primaire ». D'après l'E26, « l'élève entend la différence et la comprend ». Pour l'E4, il y a deux regards sur l'EPS chez les élèves : « les jeux traditionnels en primaire et le sport fait en club ». Et « ça évolue dans le bon sens ». Par contre, les parents « ne changent pas encore ». Le regard est positif de la part de la direction. Les élèves ont changé : « des différences entre rural et urbain. C'est très marqué socialement ». Chez l'E5, les élèves « sont capables de dire ce qui est de l'EPS et du club ». Pour les parents : « c'est mort, c'est du sport, c'est de la gym ». Ils « se réfèrent à ce qu'ils ont fait ». Pour les autres disciplines, « c'est ce que nous faisons qui les éclairera et ce qu'ils ont vécu ». Cet enseignant pense que pour les directions, « ça dépend des personnes et de ce que font les profs d'EPS au niveau disciplinaire et pluridisciplinaire, l'engagement donne une certaine crédibilité ». L'E8 avance que les « parents sont reconnaissants du boulot des profs d'EPS ». Quant aux autres professeurs, ils « nous prennent pour des profs d'EPS. Ils sont respectueux du travail effectué ». Pour ce qui est de la direction, elle est fondamentale sur l'aspect humain et « ça dépend aussi de ce que font les profs d'EPS ». Les élèves ont changé : « ils font plus d'activités club », mais sont dans le « zapping » et « quels sont le rôle et l'attitude des parents à ce niveau ? ». Ils « ont de plus en plus de difficultés motrices (moins toniques, courir, sauter, attraper, etc.) et plus d'obésité », « ils sont aussi plus individualistes ». Selon l'E59, les élèves « faisaient bien la différence entre EPS et AS ». Leurs collègues enseignants des autres disciplines « dont les enfants étaient avec eux [les professeurs d'EPS] comprenaient leur

travail » et « *comprenaient l'EPS* » pendant que « *d'autres restent sur ce qu'ils ont fait eux* ». En ce qui concerne la direction, « *elle était accompagnée par le directeur, mais il faut du temps* ». Pour l'E57, « *certains élèves font la différence* » entre EPS et sport. Ce qui n'est pas le cas chez les parents, car il « *a l'impression que non* ». Pour lui, les élèves ont changé : « *ils sont plus forts* », mais « *il y a toujours un volant d'élèves qui n'ont pas d'éducation motrice* ». L'E58 nous dit que « *c'est au prof de changer leur représentation sociale [aux parents], c'est une de ses missions* ». Il fait le même constat pour les autres disciplines « *liées aux formes présentées par les profs d'EPS* ». Quant aux directions, « *le corps des directeurs est comme celui des profs, ça dépend des personnes* ». D'après lui, les élèves ont changé dans « *les comportements, les conduites, sont influencés par les contextes sociaux* » et « *les offres sont beaucoup plus différenciées alors ils se diversifient* ». Ils « *ont des apprentissages naturels peu nombreux* ». Selon l'E61, les relations avec les APS bougent parce qu'il y a « *une évolution depuis les vingt ou trente dernières années* » et les élèves voient l'EPS différemment et que les pratiques enseignantes changent (rugby pour les filles et danse pour les garçons par exemple). Bien que le système ait évolué, le sport est encore promu. Pour lui, « *les professeurs des autres disciplines voient aussi que les choses ont évolué en EPS* » et non plus en sport même si ce dernier terme est toujours employé. C'est d'ailleurs une « *confusion qui existe encore chez les parents* » et ceci est aussi dû aux discours politiques et médiatiques et... des évolutions des pratiques en club qui, pour certaines, se rapprochent de celles de l'EPS.

Le constat ici est le même que pour le privé : les élèves entrent lentement mais sûrement dans une conception qui s'éloigne de celle du sport fédéral. Cela dépend aussi des structures et contextes d'enseignement (collèges ou lycées, ruraux ou urbains, etc.) ainsi que des niveaux d'enseignement : 6^e ou terminale

par exemple. Les parents, selon leur génération, commencent eux aussi à mieux cerner le travail des professeurs d'EPS, tout comme les professeurs des autres disciplines. Quant aux directions, là encore il s'agit d'une histoire de personnes. Enfin, nous constatons que les élèves ont changé au niveau de leur motricité bien moins efficiente maintenant qu'auparavant à cause d'une plus grande sédentarité avec les différents problèmes de santé que cela engendre. Nous constatons également que les enseignants du public sont confrontés aux mêmes problèmes que ceux du privé. C'est encore et toujours à eux de mieux faire connaître leur discipline pour que les regards portés sur l'EPS changent. Il faut du temps pour cela, mais comme nous l'avons déjà signalé plus haut, c'est pour la plupart de nos enquêtés.e.s un travail de longue haleine. L'établissement d'intitulés de programmes de l'EPS pour les parents et les élèves est aussi une piste importante à mener afin de « vulgariser » la discipline auprès du plus grand nombre, et c'est une donnée que l'on retrouve dans la plupart des entretiens. Et ceci, doit être fait dans un langage clair et compréhensible par toutes et tous. C'est ce qu'il ressort des entretiens effectués, ce qui nous interpelle sur notre propre pratique professionnelle, car cela rejoint nombre de réflexions que nous nous faisons depuis plusieurs années. La notion d'EPS semble progressivement l'emporter sur celle de sport.

Projections

Nous nous intéressons principalement ici à la direction que prennent l'EPS et l'enseignement en général, selon les enquêtés. Nous appelons « divers » ce qui vient en supplément des deux premiers items abordés.

Dans le privé

L'EPS

Pour l'E50, L'évolution de l'EPS est positive et la modification des évaluations a « *changé la donne* », et on est passé de l'élève sportif au non-sportif, au profit de ce dernier. L'E53 s'interroge et se demande s'il ne faut pas « *tendre vers une pratique régulière qui apporte un bien être autre que physique* », alors que L'E29 trouve que l'EPS « *se théorise loin du terrain* ». Sur cette base de trois premiers entretiens, on peut déjà voir des différences, pas forcément très importantes, mais qui montrent les positionnements des uns et des autres. Par exemple, l'E37 voit qu'« *on est perméable aux valeurs de la société et la conséquence pour l'EPS c'est qu'on passe d'une EPS centrée sur des contenus d'enseignement à une EPS centrée sur l'élève dans ses rapports aux apprentissages et maintenant par rapport à ce qu'il doit être, sa trajectoire en EPS* ». Ce quatrième avis est plus détaillé et réfléchi. Il ouvre une voie de réflexion. C'est identique pour l'E32, pour qui nous sommes dans une « *EPS qui intéresse tous les élèves avec les groupes de réflexions académiques sauf un syndicat, le SNEP* ». Mais certains avis sont à la fois plus simples et plus tranchés, et n'expliquent rien : pour l'E42, la discipline est « *institutionnellement vers l'EPS* ». L'E51 trouve qu'« *on a évolué vers des APSA un peu plus innovantes, à la marge. C'est la façon de faire qui change. On va vers un élève plus réflexif qu'avant et dans le projet* ». Dans tous les cas, la notion d'évolution est réelle et on constate que les avis tendent vers une EPS qui a évolué. Par exemple, l'E60 estime que « *l'EPS prend moins sa source dans les sports. Elle est plus scolaire. On [re]parle de jeux* ». Il ajoute qu'« *il y a plus de liberté dans les choix du prof et dans la prise en compte des besoins des élèves* ». Pour l'E45, « *l'EPS est dans un continuum* », c'est-à-dire dans la « *suite logique de ce qui se faisait avant* ». D'après l'E55, « *l'EPS est de moins*

en moins sport et plus axée vers d'autres compétences ». Finalement, les avis montrent une EPS qui a bougé et bouge encore. Elle évolue logiquement, avec toutefois des avis qui divergent sur le sens de l'évolution.

L'enseignement en général

Nous entendons par là l'enseignement dans sa pluralité et non pas uniquement celui de l'EPS. Cela concerne donc toutes les disciplines du système éducatif français.

Pour l'E29, *« l'enseignement général tire vers le bas »*. Ce poncif se retrouve souvent comme image dans l'enseignement. Nous le retrouvons aussi chez plusieurs de nos enquêtés, certains lui donnant des explications. L'E33 nous dit que *« l'enseignement général a un problème de choc de concepts »*. Cependant, il ne nous en dit pas plus là-dessus. Au passage, notre méthodologie, à la fois empathique et inquisitoire, ne nous a pas permis de toujours relever des passages importants, que nous n'avons découverts qu'à l'écoute répétée des entretiens. Il aurait sans doute fallu refaire de nouveaux entretiens sur des points précis pour aller plus loin encore. Mais nous avons déjà un important ensemble d'informations. Par exemple, pour l'E30, *« L'enseignement général est un lien social très important »*. Mais selon l'E32, *« on est en retard avec nos nouveaux programmes par rapport à d'autres pays sur l'enseignement général »*. À l'écoute de l'entretien, nous supposons, sans en avoir l'information, qu'il fait allusion à la Finlande et autres pays du nord de l'Europe. Pour l'E41, *« il y a une évolution dans les valeurs et perte dans l'effort. Le niveau de l'éducation a évolué avec internet, les réseaux sociaux »*. Ce collègue pose un problème peu abordé, à savoir le lien entre l'évolution de l'EPS et les nouvelles technologies. Pour autant, il ne relève pas la contradiction entre la baisse de la valeur « effort » et la hausse de l'éducation qu'il perçoit. Pour l'E42, *« enseignement*

général, c'est un vrai métier. Un prof d'apprentissages, un prof d'une discipline. C'est un métier d'éducation disciplinaire ». Il y voit « *quelque chose de positif, mais...* ». Ce « mais » concerne le manque de travail en pluridisciplinarité et de lien entre les disciplines scolaires. Cela rejoint ce qu'exprime l'E43, quand il indique que « *l'enseignement général est beaucoup trop saucissonné, il faut mettre en lien les compétences disciplinaires* ». On voit aussi une évolution dans la posture des élèves, notamment sur la question du rapport au savoir. Par exemple, l'E51 précise que « *c'est plus à l'élève d'aller chercher l'information maintenant* » et il ajoute une remarque sur la place des nouvelles technologies (« *construction par l'élève de connaissances et de compétences, grâce ou pas à l'EPS et les nouvelles technologies* »). À ce sujet, il serait intéressant de comparer la perception des nouvelles technologies chez des enseignants de plus de 20 ans d'ancienneté et de nouveaux enseignants, juste sortis de leur master. En outre, la période d'enseignement en distanciel a vraisemblablement transformé le sujet de façon notable. Bien sûr, nous n'avons pas eu dans nos entretiens de matériaux sur ce sujet. Pour revenir à la question de l'enseignement général, l'E60 nous dit qu'il va « *vers les compétences et plus de transversalité* ». Pour certains, c'est même un constat amer. Pour l'E45, on assiste à une « *baisse de la culture, des savoirs, on tire le niveau vers le bas* ». L'E55 résume ceci en indiquant que « *dans l'enseignement général, les profs sont un peu perdus face à l'enseignement par compétences plus que par la matière* ».

Enfin, sur cette question de l'enseignement général, les principales informations que l'on peut retenir sont que les enquêtés trouvent qu'il y a une baisse du niveau général de l'enseignement français ; que la France est en retard par rapport à d'autres pays (ce que les enquêtes PISA et autres tendent à démontrer) et qu'il faudrait aller vers plus de pluridisciplinarité.

Divers

Ici, c'est un peu une discussion à bâtons rompus qui s'est instaurée avec chaque interviewé·e et autour de questionnement sur l'EPS, l'enseignement en général, la formation initiale de tous, etc.

On a d'abord dans ce paragraphe l'expression de regrets ou de désirs des collègues interrogés. Par exemple, l'E28 aimerait quatre heures d'EPS en lycée. Elle voudrait « *progresser, évoluer, se diversifier* » et revenir à la théorie pour l'aborder de manière différente. Il faut se rappeler que l'un des soucis de la profession tient dans la difficulté d'une politique de formation continue régulière tout au long de la carrière. Certaines personnes interrogées évoquent avec nostalgie des stages de la DAFPEN, en particulier quand elles sont passées en région parisienne (académie de Versailles et Créteil). C'est un peu le même regret qui amène le souhait de l'E33, qui voudrait « *aller plus en formation et plus universitaire, en auditeur libre* ». Il est facile de percevoir cette nostalgie, couplée à un besoin de faire évoluer ses compétences et ses connaissances pour suivre l'évolution des pratiques. Certains vont plus loin : l'E38 explique que « *pour être enseignants, on devrait tous faire un travail de développement personnel pour connaître nos points forts et nos points faibles* ». D'autres reviennent à des solutions plus traditionnelles. L'E40 pense qu'il faudrait « *augmenter les heures d'EPS* » en passant à deux fois deux heures partout (collèges et lycées) et « *supprimer les une fois une heure* ». D'autres propositions sont plus innovantes. L'E30 voudrait se « *passer des notes pour avoir plus de souplesse. Aménager les emplois du temps, il y a trop d'heures pour les élèves et l'année scolaire est à revoir. Les vacances d'été sont trop longues. On pourrait changer d'établissement tous les 5 ans pour les profs et les directions* ». Plusieurs sujets sont ici abordés, parmi celui, pas si rare que ça, des

effets néfastes d'une forme d'endormissement pour les titulaires de longue durée sur un poste. Certes, il existe aussi des collègues toujours innovants au bout de 20 ans sur le même poste, mais les dangers de la routine sont perceptibles dans plusieurs entretiens. Et d'autres aspects peuvent jouer, comme par exemple la question des conditions de travail. L'E46 « *pourrait rester longtemps travailler dans l'établissement à condition d'avoir un espace de travail* », question dont on sait qu'elle est cruciale dès que l'on évoque le temps total de travail des enseignants¹⁴². L'E32, quant à lui, voudrait « *changer la formation initiale des autres disciplines en mettant de la péda* ». Là, c'est le rapport aux autres disciplines qui est évoqué, avec un mélange de constats divers et de représentations variées. Certains de nos enquêtés ont une vision plus tournée vers les questions de formation. Pour l'E42, « *le métier est trop complexe maintenant pour ne pas s'intéresser à la professionnalisation de la formation initiale parce qu'apprendre c'est dur, il faut du temps. Il faut remettre de la pensée pédagogique et il faut questionner l'utopie éducative au regard de notre projet social en requestionnant le projet politique* ». Enfin, on trouve chez nos enquêtés quelques poncifs, comme chez l'E48 : « *la formation des profs, EPS et autres, est en évolution, mais pas en révolution à cause du système* ». Ce type de réflexion tient plus de l'opinion basique et non réfléchie, qui renvoie à des forces extérieures les causes d'un défaut que l'on trouve au système. D'ailleurs, ça se retrouve aussi dans des réflexions surprenantes, telles que pour l'E55, qui

¹⁴² Ce marronnier revient régulièrement quand il est question d'évaluer l'efficacité des politiques éducatives dans le second degré. La réalité se heurte aux intentions, quand 50 enseignants se partagent la même « salle des profs » et qu'il n'y a pas de bureau de replis pour pouvoir passer du temps au travail hors cours effectués. Quelques ordinateurs en salle des profs (parfois dépassés ou hors d'usage) ne permettent pas une installation durable d'une vie professionnelle dans l'établissement, surtout ces dernières années, avec la facilité offerte par les ordinateurs portables. Les conditions d'accès aux outils informatiques, parfois limités par des usages informatiques gérés localement, ne permettent pas une évolution à ce jour. Il reste que ces éléments apparaissent assez peu chez nos enquêtés, dont une part correspond bien aux travaux déjà anciens de Dorvillé (1991) qui expliquait que pour nombre d'enseignants EPS, la « salle des profs » principale se trouvait au gymnase. Ce point n'a pas fondamentalement changé.

verrait bien la préparation du métier « *en L2-L3* », oubliant par là même que les licences STAPS sont celles qui offrent le plus de stages à leurs étudiants, obligatoires en L2 et L3 depuis la création de la licence STAPS en 1977.

Finalement, nous constatons que les enseignants du privé ont beaucoup de remarques à formuler, non pas pour seulement critiquer, mais aussi pour améliorer le système éducatif, ou du moins la partie qu'ils en connaissent.

Dans le public

L'EPS

Commençons par un constat positif : pour l'E1, « *l'EPS va dans le bon sens* ». Cette collègue n'est plus syndiquée, car son syndicat défend une conception de l'EPS à laquelle elle n'adhère pas, et qui est pour elle un frein à l'évolution positive de la discipline, « *Celle que moi je voudrais voir se mettre en place* ». Elle ajoute que pour elle, il faut « *décentrer les enseignants du résultat pour se poser la question du processus : comment l'élève apprend ?* ». On entre déjà dans des processus liés à un cadre théorique. C'est moins vrai pour d'autres enquêtés. Par exemple, pour l'E6, « *l'EPS va moins vers l'APSA et tente d'aller vers une décentralisation ou un choix par établissement et qu'on construit* ». Mais les avis sont variés. D'un côté, pour l'E2, « *les nouveaux textes officiels lui plaisent plutôt, ça va dans le bon sens* ». De l'autre, pour l'E7, « *l'EPS oublie le développement moteur* ». Les questions sur les nouveaux textes ressortent souvent. L'E17 voit qu'« *avec le nouveau socle¹⁴³, elle [l'EPS] va être encore porteuse pour les autres disciplines* » et « *on va être moins dans la compétition* ». De même, « *On est plus dans le bien-être, la réussite,*

¹⁴³ Rappelons que les tout premiers entretiens remontent pour certains à 2015, et qu'une question alors vive ne l'est plus forcément en 2021 avec autant d'intensité.

l'autonomie, la bienveillance ». Pour lui, il faut cependant faire attention et « *trouver de la cohésion, de la solidarité, ne pas diviser* ». Les avis restent contrastés, quand l'E20 trouve que « *l'EPS ne prend pas la bonne direction* ». Lui veut une EPS « *d'abord sur les apprentissages moteur, une EPS raisonnée et raisonnable* ». En regardant de façon fine les caractéristiques de nos interviewés, ces débats ne sont pas forcément liés à l'âge et l'ancienneté. Pour l'E21, « *on va vers une EPS scolaire, mais y a des freins sportifs même chez les jeunes profs, notamment en jury CAPEPS* ». On pourrait également revenir sur la question syndicale déjà abordée plus haut (voir quelques lignes plus loin l'E57). D'autres thèmes variés apparaissent au fil des échanges. Par exemple, la question des supports de pratique revient de temps en temps. Pour l'E24, il n'y a « *pas d'innovation révolutionnaire de l'EPS à venir, mais une porte pour une EPS scolaire a été ouverte et on est en train de la rater en n'utilisant pas assez d'APSA hors-champ scolaire, balle aux prisonniers, des jeux, Tchoukball, etc.* ». Il ajoute qu'il faut « *en faire des APSA scolaires codifiées et dépasser l'ancrage culturel actuel pour créer un ancrage culturel scolaire d'une EPS scolaire* ». D'autres se situent sur un plan différent : pour l'E25, « *c'est vers une EPS des compétences qu'il faut aller* ». Il reste à voir ce qui est mis derrière cette notion de compétences. Certains regrettent une domination des APSA. Pour l'E5, « *tout est à transformer, ne pas rester cloisonné sur les APSA* ». Il faut « *se détacher des APSA pour aller vers des formes de pratiques scolaires* ». Mais ça pourrait engager des discussions passionnées si on réunissait nos enquêtés. Par exemple, l'E8 pense qu'il ne faut « *pas oublier la pratique et la motricité, cœur du métier* ». La place des syndicats est parfois citée de façon particulière. Pour l'E57, « *un syndicat a aidé à la promotion des sports et des APS* » et ça a été « *un déficit énorme pour l'évolution de l'EPS et le développement des conduites motrices* », car « *la technique ne suffit pas à la construction de l'EP* » et « *le sport a repris le dessus sur la médiocrité de la*

pensée de l'EPS ». Cette position très tranchée, assez opposée à celle du syndicat (ici, le SNEP), se retrouve dans quelques entretiens. L'E57 ajoute d'ailleurs que « *les associations de réflexion sur l'EPS n'ont pas été convoquées* », tendant à laisser penser que la position syndicale a été dominante, aux dépens des sociétés savantes¹⁴⁴. Enfin, d'après l'enquête 61, avec le contexte sanitaire, l'EPS a pris une direction quelque peu « *hygiéniste* ». Cependant, avec l'institutionnel, l'EPS « *laisse de plus en plus de choix aux élèves* »

Nous remarquons que les enseignants d'EPS du public sont « force de propositions », là aussi, pour faire avancer leur discipline.

L'enseignement en général

« *L'enseignement général est une accumulation de connaissances et de compétences listées désespérément disciplinaires* » selon l'E7. C'est peut-être ce qui, entre autres particularités, différencie l'EPS des autres disciplines. C'est d'ailleurs ce que nous dit en substance, cette autre interviewée : l'E17 a quant à elle, « *plein d'attente pour l'enseignement général, mais ?* ». C'est un état des lieux un peu semblable que nous propose l'E20 qui constate que s'il n'y a « *pas de nostalgie* » en ce qui concerne cet enseignement, « *L'enseignement général prend une direction difficile* ». Alors, quels remèdes peut-on apporter ? Si « *L'interdisciplinarité et le travail par projets sont des solutions pour l'enseignement* », il faut « *faire des programmes vers ça* » selon l'E21. Mais là encore, il est fait mention à « *l'enseignement général [qui] n'est pas adapté et manque d'ambition. Il faut monter tout le monde vers le haut et redonner*

¹⁴⁴ Nous ne pouvons pas aller au plus fin des profils de nos interviewés. Mais il faut savoir que certaines trajectoires les ont placés à certains moments au contact de groupes de réflexions divers, voire de sociétés savantes comme l'Association pour la Recherche sur l'Intervention en Sport (ARIS), l'Association francophone pour la recherche sur les activités physiques et sportives (AFRAPS) ou encore des groupes de réflexion académiques, voire nationaux n'ayant pas statut de société savante constituée.

confiance aux élèves en leur apprenant à être autonome. C'est le projet qu'il faut changer » selon l'E4. Pour l'E8, l'actualité de l'Éducation nationale n'est pas encourageante, car « *la manière dont la réforme a été faite fait un peu peur. Tiendra-t-elle encore 15 ans ?* ». Même constat chez l'E57 qui pense qu'« *il faudrait remuer le système éducatif en changeant le système politique* ». Selon l'E58, il faut « *reconstruire le paradigme de l'École en construisant l'intelligence de l'élève. Il faut repenser le rapport au savoir* ». L'enquêté 61, quant à lui, estime que la quasi-suppression des EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires) est une grave erreur et correspond à « *un repli vers le disciplinaire* », ce qui est toujours la norme en lycée général. Et au final, on retrouve chez plusieurs enquêtés qu'il faudrait faire « *se rencontrer les enseignants* » de toutes les disciplines.

Divers

L'E1 pense que « *L'enseignement c'est l'expérience, l'échange, la confrontation, la régulation, la transformation permanente de ce qu'on fait en fonction de ce qu'on a en face de nous* ». Elle est d'accord pour former au métier d'enseignant dès la première année. Pour l'E6, il faut « *rester sur la motricité, comment on développe des ressources, des conduites* ». Il faut également faire « *apprendre à utiliser son corps intelligemment* ». L'E2 propose de « *changer d'établissement comme les proviseurs par exemple* » tous les 3-6-9 ans, ce que propose aussi l'E24 : « *changer tous les 10 ans est hygiénique dans une carrière* ». Ou encore, l'E4 propose, quant à lui de « *muter sur un secteur tous les cinq ans ou plus, ça pourrait être pas mal, mais ça dépend des contextes* ». L'E59 estime qu'il faudrait « *changer d'établissement plus souvent dans un rayon géographique restreint, mais cela demande de sortir de sa zone de confort* ». Pour ces interviewés, on voit des problèmes de fond resurgir : la

formation des enseignants, et la gestion de leurs carrières sur le moyen terme. On trouve aussi des questions d'organisation du travail : pour l'E11, « *un temps de concertation devrait être obligatoire dans les emplois du temps pour travailler en équipe* ». Il devrait aussi y avoir « *des conseillers péda comme dans le primaire. Tout le monde devrait être TZR quand on arrive dans l'académie pour voir ce qui se passe dans les différents établissements* ». Et il pose aussi la question déjà vue plus haut, à savoir « *un turnover des profs d'EPS tous les cinq ans par exemple* ». Un sentiment de fierté émerge parfois : pour l'E7, il est nécessaire de « *revoir la formation initiale des autres disciplines* » parce qu'on « *laisse moins d'élèves sur le bord de la route en EPS* ». Il faudrait « *faire en sorte que tous les profs des écoles fassent de l'EPS* ». Pour ça, il faudrait « *revoir leur formation initiale* ». Il y a nécessité de « *revoir l'organisation de l'École en mettant tout à plat mais problème des syndicats, de ceux qui ne veulent pas changer, etc.* » d'après l'E16. Cette question des syndicats et de la difficulté de faire évoluer les choses (l'image du mammoth chère à Claude Allègre, ministre en charge du ministère de juin 1997 à mars 2000) revient souvent. Celle de l'évaluation aussi. L'E21 n'aimerait que « *des modes d'évaluation par compétences et pas par points, pas de notes* ». Il apprécierait également de « *travailler en groupe* ». La stabilité de l'action dans le temps avec les élèves est également posée. Le souhait de l'E23 est : « *avoir les mêmes élèves de la seconde à la Term* » ce qui, peut-être, « *permettrait à ceux-ci d'avoir une réflexion transversale sur les activités* ». Sinon, il souligne des « *difficultés [pour eux] quand ils reçoivent des enseignements diamétralement opposés* » (ce qui laisse entendre que les programmes laissent une très grande marge de liberté). On entend aussi souvent dire qu'il faudrait « *plus d'heures d'EPS avec une diminution du nombre d'élèves* ». Ainsi, « *on pourrait expérimenter plus de choses* ». L'E20 aimerait « *deux fois deux heures de la maternelle à la Term pour pouvoir parler d'apprentissages* ». La question

de la formation revient régulièrement : il faudrait « *modifier le CAPEPS et la formation initiale* » selon l'E25. La question du lien à la hiérarchie pédagogique est également posée. Il faudrait « *trois ou quatre IPR en plus pour les voir plus souvent* » selon l'E9. En ce qui concerne la formation continue, « *l'institutionnel peut être un sacré levier pour* ». Enfin, en vrac, quelques réflexions reviennent en écho à ce que nous avons déjà écrit. Pour l'E57, « *formons les formateurs et changeons la façon dont les enseignants fonctionnent* », ce qui pose une question qui fâche : « *faut-il garder le fonctionnariat ?* ». L'E58 estime que « *chaque année [de formation initiale] doit être professionnalisante à doses différentes au fur et à mesure* ». D'après lui, il faut « *reconstruire le paradigme de l'École* ». L'enquêté 61 voudrait voir la « *compétence du travail en équipe* » se développer dans tous les établissements où elle n'existe pas. En fait, au fil des entretiens, la richesse de nombreux points de vue sur des sujets très variés fait de notre matériau une pelote de laine avec de multiples bouts qui dépassent. La complexité de l'ensemble en rend l'analyse parfois compliquée.

Formateurs (comment et pourquoi le sont-ils devenus ?)

Plusieurs de nos interviewé.e.s ont des actions de formation d'enseignants d'EPS en formation initiale ou continue.

Dans le privé

Pour l'E37, elle « *l'est devenue sans formation particulière* » et parce que « *toute la formation que j'aie capitalisée doit servir à mes élèves, me servir pour partager* ». Elle est « *formatrice grâce à X... pour l'écrit 2 à l'UBO¹⁴⁵, tous niveaux, plus méthodo du mémoire à l'ISFEC¹⁴⁶* ». L'E38 est « *formatrice* ».

¹⁴⁵ UBO : université de Bretagne occidentale (de Brest).

¹⁴⁶ ISFEC : institut supérieur de formation de l'enseignement catholique (ici de Rennes)

DDEC¹⁴⁷ et UGSEL¹⁴⁸ pour transmettre ce qui lui a été donné » par le yoga. C'est différent pour l'E32 qui « devient tuteur demandé par Y... » qui lui fait découvrir « l'IFPB¹⁴⁹, devenu ISFEC, plus aux STAPS [de Brest] » il « devient PAD¹⁵⁰ à la demande de l'IPR ». Et par « envie de ne pas rester que prof d'EPS », il est « toujours curieux ». Pour l'E42, c'est « par opportunités » et « à la demande de G. B... ». Il a d'abord été PCP (prof conseiller pédagogique) et « a appris sur le tas » grâce à sa « fibre d'animateur ». Il est intervenu sur la « prépa Cafep et agrég, écrit 1 à l'Ifepssa. Il a formé les "Cafépien" sur l'analyse de pratique ». Quant à l'E43, il a fait « une formation Ugsel puis à l'IFPB et de tuteur ». Il a été contacté par un formateur « plus son envie de rendre ce qu'il a reçu de l'enseignement catholique ». Il intervient pour la formation interne continue¹⁵¹ (FIC) et gère le CAER et le concours Réservé) plus la formation des tuteurs à l'ISFEC. Il intervient également pour la formation catalogue de l'ISFEC (sur la transversalité et le socle commun). Il s'est « construit comme formateur en s'interrogeant sur ce qu'il a fait, ce qu'il a reçu et par les lectures. Il a toujours cherché à se former » et a été marqué par deux formateurs. L'E48 est devenu formateur par « le fait d'avoir passé l'agrég ». Il a intégré « le groupe EPS à l'IFPB et l'IFEPSA, 15 ans pour l'écrit 1 ». Il est formateur par « intérêt intellectuel et pour sortir de son "train-train" ». Il ne voulait « pas être qu'enseignant d'EPS » Il a toujours une « réflexion sur sa conduite » et est pilote du master 2 à l'ISFEC de Rennes. Quant à l'E49, elle a été « proposée au jury professeur des écoles » (PE) par l'IPR qui a validé son agrégation et est « formatrice Cafepisien à l'Ifepssa ». Pour l'E52, c'est « dû aux circonstances par la commission péda primaire et EuroPS ». Il a été formateur

¹⁴⁷ DDEC : direction diocésaine de l'enseignement catholique (départementale ou régionale).

¹⁴⁸ UGSEL : union générale sportive de l'enseignement libre.

¹⁴⁹ IFPB : institut de formation des professeurs de Bretagne (du privé)

¹⁵⁰ PAD : professeur animateur diocésain (sorte de conseiller pédagogique dans le privé)

¹⁵¹ Devenue depuis « année de stage ».

de tuteurs et a répondu à une demande écrite. C'est aussi par « *l'envie d'être déstabilisé, sortir de la routine* ». Il n'a pas eu de formation et intervenait sur les jeux nouveaux (Tchoukball, etc.) sous forme d'APSA disciplinaires. Il a aussi été jury concours PE. L'E27 est formateur « *depuis 2006, deux ans avant l'agrég* ». Sa première directrice le lui avait demandé et a été incité à être PAD par un formateur. Il a fait une « *formation PAD avec son IPR puis avec l'ISFEC* ». Il a obtenu un Master de formateur de formateur depuis sinon, a appris « *tout sur le tas* » avant. Il a « *l'impression d'avoir plein de choses à dire, c'est son truc* ».

Nous avons également de nombreuses autres réflexions de ses formateurs. L'un nous dit notamment que c'est « *une richesse intellectuelle et des rencontres* ». Un autre précise que le « *manque des stagiaires est le recul réflexif* ». Pour un troisième, le « *manque des profs d'EPS* » se situe « *dans la différence entre CAER et Réservé, au niveau de l'écrit* ». Il y a aussi une « *différence entre les sortants et ceux ayant un autre vécu professionnel antérieur* » et chez qui il y a une « *richesse par l'ouverture, la créativité, le synthétisme* ». Ils « *proposent des choses* ». Pour un autre formateur, les stagiaires en Master 2 « *sont avides de travailler en groupe sur la didactique, mais en oublient l'élève et reviennent sur l'APSA* ». Ils sont « *dans une construction didactique* ». Selon un autre formateur, « *les collègues recherchent des solutions toutes faites, des recettes* ». Ils « *ont envie de se former, mais pas de se transformer* ».

Bien que peu préparés au rôle de formateur, les professeurs interrogés sont dans une même conception de la formation et de l'EPS (en priorité sur les APSA). Leur statut d'agrégé y est aussi beaucoup dans le fait d'avoir été choisis par l'institution catholique comme formateur.

Dans le public

L'E1 a été « jury de concours à 28 ans ». Elle a plus « répondu à des demandes au début ». Elle a eu la « prise en charge d'un groupe de secteur¹⁵² à la demande de son IPR suite à une inspection ». Elle a suivi des stages de formation de formateur dont un de deux jours où la question de la formation était bien posée. Sa formation de formatrice, « c'est quand elle va au GAIPAR¹⁵³ en utilisant des outils construits au GAIPAR ». Au début, ses interventions « étaient orientées sur sa spécialité : la CP4 combat. Maintenant, chaque journée de secteur est orientée sur une compétence propre ». L'effet d'opportunité est évident. Pour l'E6, c'est « Par défaut au début puis parce qu'intéressée sur les thématiques proposées ». Elle a fait « beaucoup de stages PAF » (Plan de Formation Académique). Une fois le pas franchi, il faut savoir comment on peut être formé sur ces missions. L'E11 n'a pas eu « de formation pour être formateur, n'a rien reçu ». Il « axe son travail de formateur sur la production de docs, des outils methodo, des séquences, des situations, des contenus d'enseignement, etc. », et « dans son groupe de secteur », il veut « que tout le monde intervienne, pas de verticalité ». La posture reste individuelle, pas forcément axée sur une posture identitaire collective. C'est « par hasard et en voyant une demande sur une affiche » que l'E16 est devenu formateur. Lui non plus n'a « pas eu de formation de formateur ». C'est « le GAIPAR [qui] a fait naître cette envie ». Il travaille « sur plusieurs thématiques, mais surtout sur le socle commun et les pratiques pédagogiques, estime de soi, etc. ». Il y a donc une certaine liberté pédagogique dans les interventions ou le choix des sujets d'intervention. On le retrouve chez l'E21, qui a toujours été « formateur de

¹⁵² Les groupes de secteurs sont des groupes de travail par secteurs géographiques départementaux où les formateurs sont « autoproclamés ». Ils proposent leurs thématiques à leurs collègues ou bien, ce sont ces derniers qui soumettent leurs propositions de réflexion à d'éventuels formateurs. C'est peut-être là une des particularités (et sûrement une des forces) de l'académie de Bretagne.

¹⁵³ GAIPAR : groupe d'animation et d'innovation pédagogique de l'académie de Rennes.

secteur ». Il a « été choisi, mais je n'y pensais pas du tout » et il a été « 12 ans à mi-temps prof d'EPS-formateur ». Il intervenait « sur la situation complexe (boxe française la première année puis tennis de table) », mais voulait « sortir de l'APSA » avec cette notion de situation complexe. L'E8, quant à elle, a été « formatrice à l'IUFM sur les sports co au niveau théorique : prise en charge d'une classe en collège ». Elle est aussi « formatrice de groupe de secteur dans le cadre de la liaison CM2-6^e et les théories d'apprentissages » et a été jury concours professeur des écoles (PE) du Privé à Vannes. Cela donne une autre facette des formateurs, à savoir la place dans les jurys de concours. L'E59 est devenue « formatrice par X... ». Elle a animé des stages d'APSA danse puis a intégré le GAIPAR. Elle a travaillé « sur l'enseignement par compétences avec la danse au niveau académique : identifier les repères de progressivités en CP3¹⁵⁴ ». Elle a « travaillé dans des groupes de secteurs aussi ». Finalement, on a pas mal de formation au niveau des groupes de secteur.

Parmi les autres réflexions des formateurs et formatrices, on trouve en vrac les réflexions suivantes : que « chaque enseignant se construise un cadre universel de l'EPS dans lequel, quelles que soit les APSA supports, le cadre reste le même », d'où le sens « des formations actuelles ». Il a également été dit que pour s'intéresser à l'APS, il faut s'interroger : « qu'est-ce que l'EPS ? ». Autrement dit, ça peut donner : « Comment vais-je utiliser cette APS pour l'EPS ? Qu'est-ce qu'on enseigne, pourquoi, comment ? ». Un collègue indique qu'il faut aussi « mettre l'accent sur la professionnalisation. Faire une formation pour les tuteurs et une formation des formateurs ». On trouve des réflexions sur le « concours qui évolue », et sur le fait que les « UFR doivent changer ». Certains collègues voient l'évolution inéluctable : « Les référentiels d'évaluation feront changer les pratiques d'enseignement ». Enfin, un collègue nous dit que

¹⁵⁴ CP3 : c'est la compétence propre 3 qui correspond à Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique

« *les manques des profs d'EPS* » viennent du fait que « *beaucoup ont arrêté de suivre l'évolution de l'EPS* » et que si certains « *comptent sur la formation professionnelle continue comme mise à jour* », ce n'est pas le cas général (« *pas tous* »), ajoutant qu'il faut « *faire évoluer le concours et la formation initiale* ».

Ce qui frappe en premier dans ces remarques, c'est le manque de formation de formateur. Celles et ceux qui le sont devenus ont été adoubés par un autre formateur ou par leur IPR sur leurs compétences pédagogiques et leur qualité de praticien réflexif (Schön, 1994 ; Perrenoud, 2002). La grande différence entre le privé et le public est que ce dernier est doté de groupe de secteurs dans lesquels interviennent les formateurs interrogés et auxquels participent des professeurs volontaires d'un même secteur géographique. Ce sont ces groupes de travail qui permettent de faire avancer la conception de l'EPS au travers de thématiques proposées par les professeurs eux-mêmes ou les formateurs accompagnés, épaulés par l'Inspection Pédagogique Régionale qui se pose là en « élément ressource » des enseignants. Ce système très productif n'existe pas dans le privé, dont le réseau est bien moins structuré et où seuls des stages proposés par l'UGSEL et l'ISFEC permettent aux enseignants d'approfondir leurs connaissances. Il est également étonnant que l'éducation nationale n'ait jamais songé à créer des formations structurées de formateurs disciplinaires et pluridisciplinaires.

Les verbatims précédemment relatés font apparaître le problème crucial du manque de formation de formateur ressenti par les interviewés du public choisis par leur IPR. L'investissement et les qualités professionnelles de ces enseignants font que les formations proposées répondent aux attentes de leurs collègues et de leur hiérarchie.

Les analyses et commentaires précédents nous font maintenant nous questionner sur l'EPS opposée aux APSA et ce sont ces éléments de réponses que nous présentons dans le chapitre suivant.

Chapitre 7 : EPS versus APSA ?

« [...] L'éducation physique ne doit plus être confondue avec certains des moyens qu'elle utilise ; lorsqu'elle se constitue en matière d'enseignement, il y a lieu de parler, pour désigner l'ensemble de ces moyens, d'activités physiques et sportives. » (IO du 19 octobre 1967, 2.). Cet extrait des instructions officielles de 1967 cité par Attali et Saint-Martin (2009, p.125) devrait être un leitmotiv de l'enseignement de chaque Professeur d'EPS. Mais est-ce bien le cas ? Pourtant, les IO de 1985 rappellent que « l'EPS ne se confond pas avec les APS qu'elle propose et organise ».

Ceci n'est pas évident lorsqu'on écoute les professeurs interrogés. Il s'agit donc ici de connaître leur conception de l'EPS, et de savoir si les enseignants en poste « ont une conception marquée de leur métier, forgée au cours de l'histoire [...] qui joue sur la façon dont l'enseignement est dispensé » (Pochard, 2008, p.60, cité par Bret, p.139 dans Fuchs *et al*, 2013). Nous abordons donc le concept de professionnalité que nous définissons comme le « résultat du développement professionnel c'est-à-dire des processus de construction et d'approfondissement de compétences et de savoirs nécessaires à la pratique d'un métier » (Bret, 2005).

« S'intéresser à l'identité professionnelle de l'enseignant consiste alors à comprendre comment il se définit lui-même en tant que professeur [...] » (Gal-Petitfaux N., citée par Carlier *et al*, 2012, p.45). Nous voulons donc savoir qui ils sont professionnellement, puisqu'ils nous parlent de « profs de sports, profs d'APSA et de profs d'EPS ». Et que sous-entendent ces différents termes ? De nombreuses représentations des professeurs d'EPS ont déjà été faites comme celles sur « les enseignants entraîneurs, les enseignants compétiteurs, les enseignants éducateurs, les enseignants acteurs institutionnels, les enseignants critiques » (Pérez-Roux citée par Fuchs *et al*, 2013, p.111-112), ou celles

d'Autret (*ibidem* p. 131-133 : « Quatre profils d'enseignants : les désenchantés, les insurgés de l'institution, les reconnaissants, les professionnels de l'EPS » ou bien encore Bret : « animateur, technicien, ingénieur, concepteur, praticien réflexif, etc. » (Amade-Escot, 1993 ; Bret, 2008, *ibid.*, p.140). Pour notre part, aux dires des enquêtés, nous voyons apparaître trois profils de professeurs d'EPS : celui de « prof de sports » (avec ou sans « s »), celui de « prof d'APSA » et enfin celui de « prof d'EPS ». Alors, qui est qui ? Pour en savoir plus, nous avons échangé avec les formateurs et formatrices. Nous retransposons ci-dessous, et tels quels, leurs commentaires. Nous transcrivons les écrits tels que nous les avons reçus (nous n'avons corrigé que les fautes de frappe ou de typographie) sans rien changer aux sens des propos tenus.

Ainsi, l' E32 se situe dans un premier temps davantage sur la notion de statut, puis sur ce que cela entraîne professionnellement parlant : « Un professeur de sport appartient au ministère de jeunesse et sport et possède un diplôme de professeur de sport lui permettant de travailler dans les comités départementaux ou régionaux voir nationaux du sport français. Il est donc spécialisé dans une activité et peut être dans une fédération bien précise ». On constate aussi un changement de statut en ce qui concerne le professeur d'APSA : « je le définirais comme un enseignant de sport exploitant la culture des APSA en priorité c'est-à-dire en basant son enseignement sur le modèle des sportifs de haut niveau et cherchant à le faire reproduire à ses élèves ».

Quant au professeur d'EPS, il « est un ingénieur de l'activité physique dans le sens où il exploite la culture des APSA tout en sortant de la reproduction de gestes de haut-niveau. Ses connaissances sur les élèves et la pédagogie doivent offrir une véritable éducation physique à tous afin qu'ils puissent mieux la comprendre, mieux progresser dans leurs activités. On tente de répondre à la finalité d'un citoyen sportif lucide, autonome et responsable ». C'est un peu ce que nous dit également l'E6 qui précise que le « Prof de sport exerce dans le

domaine privé et fédéral. Il fait face à un public volontaire. C'est un spécialiste d'une activité ou d'un domaine d'activités. Il construit et planifie des projets d'entraînement qui vise in fine mènent à une performance, donc à une norme extérieure. Il s'inscrit dans une culture sportive, contextualisée. L'objectif est de se dépasser, d'exploiter et développer les ressources et capacités du public. Il est plutôt calé dans le secteur de la physio de l'effort et pointu sur l'activité. C'est généralement un passionné de l'activité qu'il entraîne. Il est pratiquant de cette activité et tente de partager l'esprit de l'activité ». Nous avons à faire là à un statut quasi identique à celui évoqué précédemment.

Par ailleurs, le Prof d'APSA existe-t-il ? « Pour moi, c'est une formule hybride entre prof de sport et prof d'EPS. Un prof d'APSA est très attaché à la culture sportive, à la culture de l'activité support (esprit, mode d'entraînement, format de pratique, de compétition, valeurs inhérentes à l'activité). Le prof d'APSA, pense sans doute que sans contexte culturel, l'apprentissage n'a pas de sens et se fait dans un vide. Peut-on apprendre sans connotation culturelle forte ? Non, pour eux. La culture sociétale prime sur une culture scolaire. Le curriculum conatif scolaire doit pour eux s'appuyer sur une culture sportive ou artistique pour créer un sens. Le prof d'APSA partage les idées développées par un syndicat dominant et fortement majoritaire. Il affirme des idées, car elles sont clairement exprimées dans la presse syndicale. Idées vendues comme majoritaires et proches du terrain. Cette vision est donc rassurante, car fortement partagée (en tout cas annoncé par la presse syndicale comme partagée). Mais est-on TOUS syndiqués ? Est-ce en réalité majoritaire ? Le prof d'APSA s'attache peut-être à cette culture sportive, car il la connaît étant lui-même sportif. Il est plus aisé de traiter d'un domaine que l'on maîtrise que de construire un support scolaire. Le prof d'APSA s'appuie aussi sur des formes de pratiques proches de la culture sportive. Il l'adapte un peu pour la rendre viable à un public hétérogène parfois non sportif ». Le changement de conception est radical pour le prof d'EPS : « il

est plus attaché à sa mission scolaire. Avant d'être sportif et entraîneur, il est enseignant. L'objectif est de transmettre un savoir scolaire. Il s'appuie davantage sur le public pour construire son intervention. Il interroge ses élèves, prend un soin à analyser et à comprendre les conduites des élèves. Le support est un prétexte pour développer des ressources plurielles. Très attaché aux ressources motrices. Il crée davantage. Toutes situations sont remodelées et repensées au regard des réponses des élèves. Il peut travailler de manière interdisciplinaire. Plus ouvert aux champs culturels multiples. Il aime l'école. Sa mission est en lien au service public au sens large.

Les valeurs de l'école priment sur les valeurs du sport. Il est aussi très attaché au développement du corps. Pour lui, les ressources motrices sont liées à la construction globale de l'individu. Il existe une interdépendance entre corps et esprit ». L'E42, quant à lui, axe principalement ses remarques sur la différence de conception du métier en faisant notamment référence à la notion de performance : « Chez le Prof d'APSA, le moteur est la connaissance pointue de l'activité (dans tous ses domaines). Le motif est l'éducation de UN pour être le plus performant par rapport à soi-même ou aux autres (prof de sports). » Entrée différente dans la discipline pour le prof d'EPS qui « est un professionnel qui part de l'enfant/ado comme sujet à accompagner et construire de façon équilibrée... dans la relation à soi-même, à l'autre et à la règle. Dès lors, le travail didactique et pédagogique doit permettre cette rencontre entre l'enfant, ses capacités et ses ressources du moment ET des activités physiques, sportives ou non, traitées comme des problèmes à résoudre dans l'action et la réflexion. Cette démarche lui demande de réfléchir à ce qui est en jeu dans chaque activité physique du point de vue de l'élève pour construire une "cartographie" suffisamment complète et équilibrée d'expériences tout au long de sa scolarité. Enfin, le prof d'EPS doit être conscient que le résultat n'existe pas à l'avance et se construit dans l'action (la praxis), ce qui le renvoie à son impouvoir potentiel

devant la volonté d'apprendre ou pas de l'enfant sans pour autant "déclarer forfait" devant le "refus" de l'élève. Cette posture mentale représente un engagement fort vital dans la mise du E de l'EPS. En résumé : le moteur est l'éducation de TOUS / Le motif est le support physique et/ou sportif ». Pour l'E27, nous sommes davantage dans une évolution diachronique de l'EPS : « la question me renvoie à l'évolution historique de la discipline : prof de gym, puis prof de sport, puis prof d'APSA. Un prof de gym anime en jeans avec une clope et un sifflet. Un prof de sport pousse ses élèves à se défoncer sur le cross départemental pour gagner les places qui permettront à l'équipe de se qualifier au Régional. Un prof d'APSA se creuse la tête pour enseigner des activités qu'il n'a jamais pratiquées. Un prof d'EPS rappelle à ses collègues qu'il n'est pas un prof de sport ... sans pouvoir expliquer ce qu'est un prof d'EPS ». Ce sont des présentations peut-être un peu caricaturales qui sont faites là, mais... qui ont existé. Existent-elles encore ? C'est une présentation différente que nous propose l'E48 qui fait, entre autres, appel à la notion de compétition en la précisant : « Prof de sports : qui dit sport dit compétition donnant lieu à récompense, institution qui chapeaute son organisation et dimension motrices, le tout au service de valeurs prescrites humanistes et de valeurs vécues parfois ou souvent opposées. Dès lors ; le prof de sports s'inscrit dans cette logique, mais la dimension « prof » laisse à penser que l'accent est mis sur le caractère éducatif d'une pratique certes compétitive. Cependant, l'exclusion des élèves les moins performants reste probable. Haute maîtrise technique de son activité ». Ce spécialiste d'un sport est différent du profs d'APSA chez qui « le panel d'activités s'étoffe le plus souvent au détriment de la connaissance technique de ces activités. Les valeurs prescrites sont celles de l'école et chacune des APSA est traitée pour ses attendus supposés (social/sports co, prise de décisions/APPN, ...) sans qu'il ne soit opéré de modifications sensibles de ces pratiques au bénéfice des élèves les plus en difficulté. Elles sont le plus souvent reliées aux

projets implicites de l'école (solidarité, vivre ensemble...). Les attentes éducatives générales sont peu déclinées et didactisées en direction de l'élève à former. La différenciation pédagogique s'exerce dans le sens d'une simplification/complexification des tâches. Pour le Prof d'EPS, là encore l'entrée dans les contenus d'enseignement est différente : « les APSA sont proposées non pas pour ce qu'elles sont censées incarner, mais dans le sens d'une vision globale du citoyen en devenir et donc il y a nécessité d'explicitier les attendus et le projet pédagogique. Les activités sont logiquement transformées pour incarner ces valeurs éducatives et donc reliées pour former une didactique de l'EPS construite sur le long terme (collège, lycée). Le prof d'EPS maîtrise bien ces activités adaptées aux élèves et qui le plus souvent sont assez éloignées des modèles fédéraux. La différenciation s'opère dans le sens de la nature des composantes de la tâche ». Les définitions de l'E11 rejoignent quelques-unes des déclinaisons précédentes quand il écrit que le : « Prof de sport : [est un] enseignant spécialiste d'une discipline de catégorie A dépendant du ministère de la Jeunesse et des sports. Mais c'est aussi la définition communément admise du prof d'EPS par grand nombre de parents et d'élèves. Ce qui ne soit ne me gêne pas du tout, comme « prof de gym » par ailleurs. Ce qui compte c'est le contenu et non le contenant, si je puis dire ! Une différence importante cependant, le prof de sport s'adresse souvent à des élèves volontaires et en petit groupe... Prof d'APSA : un prof d'EPS qui organise son enseignement uniquement autour des sports, qui, dès lors, ne sont plus des supports, mais des finalités. La motricité est sa priorité et organise sa vision de l'élève et de ses apprentissages (techniques, reproduction de geste, performance, etc..). Prof d'EPS : enseignant en charge de la construction d'un élève physiquement et socialement éduqué, autonome et responsable. Il permet, par son enseignement, à tous les élèves, de s'adapter en faisant des choix éclairés et pertinents. Les tâches d'apprentissage proposées doivent donc permettre, le plus

souvent, le développement de l'élève dans 3 champs : cognitif, moteur et social/motivationnel. La motricité reste au cœur de son métier, mais elle se combine à d'autres compétences pour une formation complète de l'individu : choisir, observer, collaborer, analyser, aider, valider, se dépasser, oser, créer, écouter, etc. Les compétences ainsi construites par les élèves sont, parfois, transférables à d'autres contextes et d'autres matières. Compétences qu'ils continueront à solliciter et améliorer tout au long de leur vie ». Les définitions de l'E16 sont quasi identiques à ce qui a été mentionné plus haut. D'après lui, « Le profil d'un professeur de sport correspond pour moi à l'emploi auquel est rattachée cette appellation. C'est-à-dire un spécialiste d'une activité qui intervient dans le domaine de l'entraînement et de la formation dans cette même activité. Le professeur de sport est donc plus simplement un entraîneur/formateur dans son sport de prédilection. C'est la performance dans cette activité qu'il recherche principalement. Le professeur d'APSA n'est pas très éloigné pour moi du professeur de sport ». On s'aperçoit ici que pour notre interlocuteur, la proximité entre les deux termes reste réelle. Il reste donc à comprendre la différence, et justement, elle nous est donnée : « La différence (importante tout de même) réside au niveau du domaine d'intervention (l'école). Le professeur d'APSA est un professeur d'EPs,¹⁵⁵ mais dont les objectifs de formation sont orientés vers la performance dans l'APSA qu'il enseigne. En quelque sorte il s'agit d'un professeur de sport "multi compétences" dans le domaine des APSA. Un professeur d'EPs agit bien au-delà des APSA support. Il a des visées éducatives et la performance dans les activités n'est donc pas la seule priorité, peut-être même cet objectif est-il minimisé ». On voit donc bien des différences, peut-être subtiles, mais réelles ? Cela peut sembler du détail, mais ça reste constitutif de l'identification professionnelle de chaque enseignant.

¹⁵⁵ Nous pensons que le « s » minuscule employé ici a pour but de minimiser la place de l'adjectif « sportive » par rapport à une pratique sportive fédérale de certains professeurs.

« C'est la construction de l'individu dans sa globalité qui est visé et les APSA en sont le support. Là où les objectifs moteurs sont l'essentiel des objectifs du professeur de sport et du professeur d'APSA, ils sont complétés par des objectifs éducatifs clairement définis pour le professeur d'EPs (d'où le petit "s" que je mets toujours ...) ». D'autres éléments peuvent intervenir. Par exemple, c'est à la motivation que fait davantage référence l'E37 tout en notant l'importance de l'hétérogénéité (ou pas) des publics rencontrés : « Le professeur d'EPS gère un public hétérogène sur le plan culturel. Les niveaux de maîtrise et de motivation diffèrent ». Mais aussi « L'engagement dans les tâches proposées est conditionné par des enjeux qui dépassent le simple contenu qu'il enseigne. Il s'agit de ne pas perdre de points, d'en gagner pour compenser des notes plus faibles, de se positionner dans un classement entre pairs ». Le choix des activités « s'inscrit donc dans une démarche globale de projet d'enseignement d'équipe conformément aux programmes nationaux (même si cette pression est amenée à s'alléger). L'enseignant d'EPS n'a pas toujours un niveau de maîtrise technique poussé des activités qu'il enseigne ». Et cet enseignant d'ajouter : « Les élèves se voient également proposer des activités vers lesquelles ils n'iraient pas spontanément. De la même façon, ceux qui ont une pratique de club ont parfois du mal à se retrouver dans des cours d'EPS qui s'appuient sur leur pratique sportive. Le traitement didactique doit être réalisé sur la base d'un positionnement clair et explicite pour les élèves afin de limiter ces effets de comparaison souvent néfastes. Les activités retenues (sportives ou non) sont des supports qui permettent à l'enseignant de valider des compétences qu'il a sélectionnées ».

Différences d'importance chez « Le professeur d'APSA qui gère un public volontaire (Centres sociaux, maisons de quartier...). L'engagement des pratiquants est motivé davantage par des buts sociaux. Le professeur d'APSA mobilise les activités (sportives ou non) dans un but de créer des interactions, du

lien social. Le choix des activités est souvent négocié avec le groupe (en fonction des contraintes logistiques) ». En revanche, « Le professeur de sport s'adresse à un public de spécialistes qui ont une motivation explicite de performance. Son travail consiste à les amener au plus haut niveau d'expertise qu'ils peuvent atteindre. La comparaison aux autres est l'essence même de la pratique. Son rapport aux pratiquants est basé sur l'exigence, la confiance et l'ambition ». Derrière ce type de positionnement, nous pouvons percevoir les discussions régulières sur ce que doit être l'EPS. Par exemple, c'est à nouveau à la compétition et à la performance que fait référence l'E43 : « Prof de sport : Le mot sport invite à la performance, au rendement, à la production, à l'efficacité, mais aussi à tout ce qui va engendrer des gains, du spectacle, de l'évènement, du sensationnel. L'encadrant ici doit être en mesure de mener de front l'aspect "production du corps" et l'aspect "image véhiculée par la prestation réalisée", les APSA sont ici un "prétexte" ». Le prof d'APSA a un positionnement différent : « nous sommes ici dans le domaine de l'efficace motrice et/ou physiologique. Développer et former une motricité, la plus fine et la plus élaborée possible afin d'accéder à des prestations permettant la plus grande efficacité dans une activité. Ce prof-là devra être très compétent dans le domaine de l'observation précise, et un chercheur sur les plans de l'analyse détaillée et de la recherche pour permettre la réalisation d'une motricité la plus élaborée (difficulté et complexité !) et la plus efficace sur le plan de la réalisation (perf et/ou effet sur le spectateur) ». Pour lui, « Les APSA sont au cœur du dispositif et préfigurent le profil des pratiquants ». Par contre, pour le prof d'EPS, il faut : « Éduquer une personne dans la complexité de ce qu'elle représente sur les plans des qualités physiques et physiologiques, émotionnelles, relationnelles, humaines, citoyennes en respectant, dans une progression ou un cursus, chaque personnalité et en favorisant l'accès au plus haut potentiel de chaque domaine ». On constate alors que « Les APSA sont un support et la

façon de les traiter est fondamentale et détermine le citoyen que l'on souhaite éduquer et former ».

Voici les définitions très conceptuelles que nous a livrées l'E61 : « le "prof de sport" correspond à un enseignant des années 1970 recruté à partir d'un modèle très sportif. Ses finalités sont très compétitives, sélectives et performatives. Il agit auprès des élèves de façon très descendante, très technique et en donnant la solution. Il intervient quasi exclusivement auprès des élèves en réussite. Il a un regard et une approche très techniciste de la discipline. C'est, en caricaturant, le professeur qui recrute pour son AS ». Notons que cette définition est rattachée à une fonction et une période, ce qui montre qu'il n'y a pas unanimité chez nos interlocuteurs. En effet, d'après ce que nous avons vu plus haut, on peut trouver les 3 types d'enseignants au même moment, et avec les mêmes formations. Ici, c'est beaucoup moins vrai. En seconde définition, « Le « prof d'APSA » agit sur d'autres modalités et a dans son esprit les finalités de l'EPS institutionnelle,¹⁵⁶ mais n'arrive pas toujours à les mettre en œuvre. Il entre par la matière (les APSA) et non pas par la logique des élèves. Il a la volonté de s'adresser à tous, mais en fait ne touche que les deux tiers. Il s'attache à ce qu'il connaît et ce qu'il cherche à transmettre en faisant souvent l'amalgame entre connaissances et informations. Il est dans la logique assez descendante d'une solution pensée par lui. C'est aussi un technicien des APSA. Sa stratégie de progression est déjà établie : il a planifié à l'avance la trame des séances, séquence par séquence. Sa progression renvoie à un modèle de

¹⁵⁶ En collège : l'EPS a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble » (BO de 2015). En lycée : L'éducation physique et sportive vise à former, par la pratique physique, sportive, artistique, un citoyen épanoui, cultivé, capable de faire des choix éclairés pour s'engager de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif et solidaire (BO de 2019).

conception de l'apprentissage des APSA très behavioriste (en caricaturant) sous couvert d'une espèce de cognitivisme. Ce sont des comportements qu'il fait apprendre aux élèves. En fait, il attend des élèves la réponse... qu'il attend, lui. Ce qui peut s'entendre sur des actions simples... qui n'existent pas en EPS ». Cette seconde définition serait un entre-deux entre le « prof de sport » et le « prof d'EPS ». « Le « prof d'EPS » essaye de s'intéresser aux comportements signifiants (les conduites motrices) des élèves en situation. Il a une lecture différente de la motricité de l'élève correspondant à la solution de l'élève, à ses possibilités du moment. Il interroge le comment faire évoluer l'élève. C'est un créateur de contextes qu'il cherche à individualiser au maximum dans le collectif. Ce qui est très dur ! Il a une lecture plus fine de ce qu'est en train de faire l'élève sans lui imposer son propre modèle. Il a les outils pour décoder et réajuster. En amont, il crée un contexte exigeant et inclusif avec des perspectives de choix pour chaque élève. Sa finalité est d'utiliser les APSA comme des lieux d'émancipation, d'autonomisation, d'évolution, de développement moteur et de gestion de l'incertitude. Il confronte ses élèves à quelques problèmes adaptatifs et conçoit son enseignement, au travers de la matière support (les APSA), dans une logique plus problématisée et moins technologique et par rapport aux logiques des élèves. Il a le souci de l'autre dans la relation et dans la mise en application. Ce dernier concept faisant défaut chez le « prof d'APSA ». Il crée des contextes au lieu de donner des solutions. Il y a apprentissage maîtrisé quand l'élève apporte une solution à un contexte plus inédit. Il faut qu'il y ait adaptation et adaptabilité. Le pivot, c'est la conception ».

Par ces différentes définitions, certes un peu longues, et que nous aurions pu découper en unités plus fines, nous pouvons nous faire une idée un peu plus précise de ce que sont un professeur de sport(s), un professeur d'APSA et un

professeur d'EPS. Le premier serait plutôt quelqu'un du ministère des Sports¹⁵⁷, spécialiste d'un sport et l'exerçant auprès d'un public volontaire. C'est un « entraîneur/formateur » de pratiquants motivés, principalement, par la performance. Dans le monde enseignant, le "prof de sports" aurait été recruté à partir d'un modèle très sportif. Ses finalités sont très compétitives, sélectives et performatives ». Il s'intéresse plus aux élèves "bons en sport" au détriment des "moins bons" et il axe son enseignement sur le résultat, la performance. Le professeur d'APSA exploite ces dernières sur le mode fédéral dans une culture plus sportive que scolaire. Il organise son enseignement uniquement autour des sports qui ne sont plus des supports, mais des finalités. Son objectif premier est la motricité performante des élèves. Les APSA sont au cœur de son dispositif d'enseignement. Par contre, chez le professeur d'EPS, les APSA sont des supports de développement de ressources plurielles. Elles sont logiquement transformées pour incarner des valeurs éducatives. Elles sont « traitées comme des problèmes à résoudre dans l'action et la réflexion face à des situations problèmes complexes... ou pas. Le "prof d'EPS" s'adresse à tous les élèves qui font des choix éclairés et pertinents dans trois champs d'enseignement : cognitif, moteur et social/motivationnel. Il fait face à un public « hétérogène en maîtrise et en motivation ». Il enseigne et éduque dans la complexité avec des APSA supports de compétences qu'il a sélectionnées.

Ce sont-là les principales différences que nous faisons dans les trois profils d'enseignants que nous établissons à partir des verbatim des professeurs interrogés et des écrits des formateurs contactés¹⁵⁸. Les verbes d'action : « choisir, observer, collaborer, coopérer, analyser, aider, valider, se dépasser,

¹⁵⁷ Nous dirions plutôt formé sur le modèle qui existait avant 1984, en lien avec le Ministère Jeunesse et Sport de l'époque. D'ailleurs, les profs de sport actuels ne font plus ça du tout. Ils sont des développeurs, des contrôleurs, des facilitateurs de projet, mais n'encadrent plus du tout. Ils ne font même plus de formations BPJEPS.

¹⁵⁸ Neuf formateurs et formatrices sur onze nous ont répondu.

oser, créer, écouter, etc. » définissent bien, à notre avis, l'enseignement d'un professeur d'EPS actuel dans le souci d'un curriculum scolaire de l'élève.

Voici maintenant ce que disent les professeurs interrogés sur le thème de l'EPS vs APSA.

Dans le public

« *J'ai basculé de l'APS à l'EPS. À l'époque, j'étais dans une logique APSA liée à ma formation* », nous dit l'E1. Elle nous parle de « *décalage* » plutôt que « *d'évolution* » dans sa carrière. Avant, c'était échauffement-situation d'apprentissages techniques-match-bilan et maintenant « *[je] croise mes élèves et la compétence attendue. Du coup, je ne suis plus du tout sur l'APSA et j'y incorpore des incontournables. Il faut que mes élèves aient des choix, construisent leurs réponses en fonction de leurs propres capacités et non pas d'un modèle sportif* ». On voit donc qu'il n'y a pas forcément de situation figée, la collègue ayant déclaré avoir évolué dans son positionnement. Pour cette autre professeure (E6), c'est d'abord par l'observation de la motricité de ses élèves qu'elle entre dans les compétences : « *les situations d'adaptation se font en fonction des lectures des conduites [motrices]* ». Elle « *lit mieux, voit mieux. À plus de bagages et je peux puiser dans plus de choix* ». À la différence d'autres enseignants, elle se sent « *prof d'EPS, pas de sports ni d'APSA* » et côtoie des professeurs d'APSA en grande majorité « *c'est quasiment que ça* ». On retrouve le même sentiment chez l'E59, qui était « *surtout péda au départ et orientée APSA avec le souci d'adapter à l'autre* » puis dans un « *fonctionnement en commun du partage et que l'élève réfléchisse* ». On peut y voir là le principe d'un professeur réflexif au plus près d'un élève... lui aussi réflexif. L'E2, quant à elle, joue sur les compétences méthodologiques et sociales puisqu'elle « *axe davantage sa conception sur la bienveillance, le vivre ensemble et reste axée sur*

la péda, sur les formes de groupement, plus aussi sur la didactique grâce aux nouveaux programmes ». C'est un peu le même constat pour l'E11, qui « *a toujours voulu aller au-delà de la motricité pure* ». Il construit « *des outils méthodo pour faire progresser les élèves* ». Il travaille sur trois axes : la motricité, l'APSA et les connaissances pour amener « *l'élève à réfléchir sur ce qu'il fait* », axe de travail similaire pour l'E12 qui « *prend de plus en plus compte de l'élève et est tolérante avec l'échec* ». Elle est axée sur la « *méthodologie et le goût d'apprendre, comment apprendre* » chez les élèves. Tous ces collègues semblent aller dans le même sens. Par contre, c'est un autre axe que mentionne l'E7 qui, quant à elle, avait « *une conception pédagogico-didactico-élève alors que c'est l'inverse maintenant* ». Ses années de préparation à l'agrégation l'ont amené à se « *questionner sur sa façon de faire* ». Elle porte un « *regard énorme sur l'EPS, l'élève et au-delà* ». Déjà, sur ces quelques extraits, nous voyons que la priorité des enseignants se situe en premier au niveau de la prise en compte des élèves et non plus à celle des activités physiques et sportives. Les suivants renforcent ce point de vue d'une distanciation certaine d'avec les APSA. La conception actuelle de l'E16 va « *de la centration sur l'APSA à la centration sur l'élève. Qu'est-ce que tu as besoin de développer pour être au mieux ?* » Il fait des situations problème-dilemme. Il faut « *interroger l'élève* ». Cet enseignant est plus sur « *le processus que sur le résultat* ». « *Il reste encore des profs de sports, mais les choses s'accélèrent. L'interrogation va dans ce sens-là, situation problème* ». Il faut aller au-delà de l'APSA elle-même. « *L'EPS centrée sur les APSA n'est pas ce qui compte* ». Cette professeure (E17) est « *plus sur la finalité que sur les APSA en premier* » : elle n'est « *pas que activité* ». Il faut amener de la responsabilisation, de l'autonomie dans les apprentissages. Par contre, nous avons un changement de paradigme pour l'E18 qui est « *rentrée plus par les APSA puis l'évolution des élèves et son formateur l'ont fait aller vers l'EPS* ». Elle « *accorde beaucoup*

d'importance à l'élève, depuis toujours ». De façon presque similaire, c'est une conception « *ubaldienne* »¹⁵⁹ qui anime l'E19. Pour lui, « *le contenu est essentiel, mais adapté à la posture* » : « *pour être respecté, être béton dans tes contenus* ». Chez lui, le courant lyonnais¹⁶⁰ « *serait un guide* ». C'est à d'autres références que nous renvoie l'E20 qui convoque les fonctions faisant appel au mouvement, car il se définit comme un « *généraliste de la motricité* » pour « *permettre aux élèves de leur faire mieux ressentir leur corps et participer à leur épanouissement physique et moral* ». Il fait partie du développement culturaliste (et il se revendique par ailleurs syndicaliste SNEP¹⁶¹). Pour lui, un « *cours réussi en EPS c'est quand l'élève a encore envie de revenir, a appris quelque chose et ressort avec le sourire* ». Et de fait, cet enseignant voudrait une « *EP2S raisonnée et raisonnable*¹⁶² ». Par contre, c'est à un son continuum que fait référence l'E21 pour qui sa « *conception de l'EPS était déjà là et s'est nourrie au fil du temps plus renforcée par le livre de Claude Volant* ». C'est complété par le rapport à la formation continue que mentionne l'E22 quand elle nous dit que « *sa formation initiale l'a amenée à être Profs d'APS qu'elle est restée très longtemps jusqu'à ce que, par la formation continue, des recherches, des envies, des interrogations elle passe à un prof d'EPS* ». Par contre, c'est le rapport à l'institution qui conditionne l'E23, car sa « *conception a évolué en fonction des textes officiels imposés (notamment par les évaluations finales [certificatives])* ». On a à faire là à une variabilité et une diversité des avis et des

¹⁵⁹ De Jean-Luc Ubaldi qui prône, pour un public difficile, une EPS simple et faisable, cohérente et signifiante. Il illustre son propos avec un cursus possible en natation (Dossier EPS n° 64 : Entre fils rouges et lignes jaunes. Coordonné par Jean-Luc Ubaldi, Groupe de recherche sur l'enseignement dans les ZEP, Éd. EPS, 2006).

¹⁶⁰ Ainsi appelé en références aux huit enseignants de l'UFRSTAPS de Lyon qui, entre 1985 et 1998, insufflèrent une volonté de changer les pratiques et de produire de la connaissance au niveau des APS en apportant leurs connaissances techniques et leur expertise sportive. Une question centrale est abordée, celle des contenus d'enseignement. La revue Spirale joua un rôle fondamental dans la diffusion des idées de ce courant lyonnais (Seners, 2005).

¹⁶¹ Même si développement culturaliste et SNEP ne sont pas automatiquement liés.

¹⁶² L'interviewé a repris notre définition de l'EPS : Éducation Physique Scolaire et Sportive (EP2S).

opinions. Il y a obligation d'adapter son enseignement pour « *qu'il colle aux textes officiels* ». « *Tu réfléchis* » à une façon différente d'enseigner. C'est « *grâce aussi à la formation continue qui fait réfléchir différemment* », mais elle a « *encore plein, plein d'interrogations* ». En contrepoint de tous ces collègues qui se sont vus évoluer, on a au contraire des enquêtés qui, eux, n'ont pas vu une évolution formelle. Par exemple, on ne note « *pas de gros changement par rapport au début de sa carrière* » pour l'E24 : « *on reste tous de sa génération* ». Il fait un « *détour pédagogique pour mettre en situation déstabilisante de défi* ». Il a « *développé deux principes d'enseignement* » qui sont : « *adaptabilité et défi parlant pour motiver les élèves et assez finement élaboré pour qu'il y ait apprentissage* ». C'est différent pour l'E25 dont la conception de l'EPS était « *au début, la capacité à réaliser une perf* ». Il utilisait le sport pour « *fixer* » les élèves, faisait « *un travail de psy* ». La perf existe toujours, mais c'est « *celle de l'élève* », elle n'est plus prioritaire, car il y a la maîtrise à prendre en compte. Il s'est « *construit naturellement en tant que prof d'EPS* » et il est « *passé d'une EPS sportive à une EPS sociale* ». D'autres sensibilités sont visibles. « *Si le contenu d'enseignement est bon, l'élève pratiquera* », nous dit l'E26. « *Il faut rentrer par ce qui fait sens pour l'élève* », car « *l'élève de Seine Saint-Denis ou de Quimperlé s'investira* ». La question du sens renvoie à une autre vision de l'EPS. « *J'essaie de mettre en place des conditions d'apprentissage et j'essaie la dévolution ou le partage du pouvoir* ». Nous avons un autre axe d'entrée dans le métier pour l'E4 qui veut « *travailler davantage sur les observables* » ce qui lui manque encore d'après lui et sur « *le conflit sociocognitif* ». Il trouvait « *très bien les instructions officielles de 2005* » et « *regrette les référentiels nationaux* » actuels. La référence aux textes officiels se trouve aussi chez l'E5 pour qui ce sont les « *les textes officiels d'aujourd'hui [qui] lui parlent bien* » parce qu'ils « *font évoluer l'élève dans les trois dimensions méthodologique-sociale-motrice* ». Avant, « *tout était*

cloisonné, vertical et maintenant c'est plus horizontal ». Il « *arrive à faire lien dans les trois dimensions et comment on les manipule* ». L'E8 rejoint presque l'E20 quand il dit qu'il faut que « *les gamins arrivent et repartent avec leur sourire* ». Elle ajoute que « *le passage à l'écrit [préparation des cours] fait réfléchir et chez les élèves aussi* ». Elle a « *évolué sur l'analyse didactique des activités et plus sur le relationnel* » Elle va « *plus au cœur des difficultés des élèves dans leur pratique* » parce qu'elle « *arrive mieux à les cerner* ». Par contre, nous avons un changement d'entrée dans les apprentissages pour l'E9 qui « *sortait des fiches "à tire-larigot"* ». Mais actuellement, il se recentre sur la motricité (avec les compétences méthodologiques et sociales, CMS) et pour la santé.

Conceptions de deux ex-IPR

L'E57 a d'abord exercé comme prof d'EPS en Picardie. Il était le seul certifié (toutes disciplines confondues) de son établissement. Il n'avait aucun matériel à sa disposition : tout était à faire avec sa collègue MA. Son deuxième poste le voit enseigner en classe P1 (sorte de classe préparatoire EPS). Puis, une fois agrégé, il est devenu formateur et notamment à l'IUFM. Sa prise de fonction d'IPR le voit beaucoup intervenir dans les Côtes-d'Armor (mais pas que dans ce département) où son influence a été très importante et tout autant appréciée. Il voit des différences toujours présentes et qu'il répartit en trois catégories : « *il y a encore des profs de sports, d'APSA et d'EPS* ». Il a été influencé par Le Boulch, la phénoménologie, la complexité, l'action située (comprendre l'individu en action) et passe d'une réflexion sur l'EPS à une réflexion sur « *l'individu en action* », ce qui se traduit par des interrogations du type « *Comment peut-on faire que chacun et tous apprennent ? Comment le conceptualiser ?* ». Ceci dit, il « *voit que ça bouge dans les groupes de secteurs* » et est « *assez confiant* » pour l'avenir sur cette problématique.

L'E58, quant à lui, a tout de suite commencé sa carrière en Bretagne. Comme son collègue, il n'avait aucune installation sportive dans son premier établissement. Il a en revanche vécu une situation totalement différente dans son deuxième poste où il a bénéficié de belles conditions d'enseignement de l'EPS. Mais sa conception de l'EPS (et non pas des APSA) a existé en lui depuis toujours. Il passe l'agrégation à 40 ans et devient IPR à 50. Il est nommé à ce poste dans l'académie de Nantes où il travaille en véritable osmose avec les autres IPR-EPS. Il enchaîne avec l'académie de Rennes où il a beaucoup œuvré pour une refondation de l'EPS dans le public et le privé. Il a été marqué par Le Boulch, Parlebas et Delaunay. Sa conception actuelle se modélise : « *la modélisation est un concept à travailler* ». Et il a fait sa synthèse : « *structuralisme plus complexité plus ethnologie plus généticienne, École de Genève* », qu'il traduit par le fait qu'. « *Il faut aller d'une EPS sportive, des APSA éducatives à une EPS des conduites adaptatives* ». Globalement, il estime que son « *rôle de formateur* » l'a « *beaucoup construit* ».

Ces verbatims nous montrent l'importance de la prise en compte d'abord des élèves en EPS avant celle des APSA qui ne sont que des moyens (des outils) au service des APSA. Tous ces enseignants ont basculé plus ou moins tôt (et plus ou moins vite) des APSA vers l'EPS, d'où l'importance d'une formation initiale basée (structurée) sur l'EPS avant tout.

Dans le privé

Comme nous allons le voir, les différences avec les expressions de collègues du public ne sont pas très prononcées, et on retrouve de nombreux points communs. Par exemple, pour l'E50, l'EPS « *une discipline enrichissante, très formatrice qui permet à l'élève de progresser sur le plan sociologique en aidant aux relations, à la compréhension des règles* ». Il ajoute que c'est une discipline qui « *donne sa chance à l'élève autrement que dans d'autres*

matières ». C'est un thème évoqué plus haut. Mais surtout, les avis divergent. Par exemple, nous avons un changement d'axe de travail pour l'E28 qui, avant, était « *centrée sur les APSA et maintenant* » elle prend « *l'affectif plus en compte en LP* » où il faut créer un lien, « *être juste* ». Elle travaille « *sur les attitudes* » (savoir-être) plus créer la motivation. Elle a aussi axé davantage son travail sur la pédagogie : « *avoir du concret, qu'est-ce que ça donne dans la mise en application sur le terrain* ». L'évolution semble réelle. Dans un autre genre, marquée par ses professeurs d'EPS, l'E29 avait une conception EPS reçue en tant qu'élève. Elle reste aujourd'hui sur le côté éducatif : savoir vivre ensemble. « *Grâce aux nouveaux textes officiels, on peut oublier le fédéral par la gestion de projet* ». Au cours de sa carrière, elle a vu « *un prof de ballon. Tout et n'importe quoi et qui n'avait aucune estime pour son métier, balle au prisonnier dès avril-mai* » et se défend d'être sur ce type de positionnement. La conception de l'E33 a elle aussi évolué au fil du temps par le biais d'une formation spécifique, qui lui fait dire que « *le didactico-pédagogique a évolué le plus grâce à sa formation agrég, ses collègues et les élèves* ». Elle était « *très didactico-péda par son traitement des APSA, mais maintenant* » elle s'interroge sur ce « *que vient faire l'élève en EPS* ». Elle est dans « *une EPS plus inclusive* », au sens large du terme. Là encore, l'évolution est assumée. Nous avons une représentation de l'EPS différente chez l'E37 qui avait une conception sportive de l'EPS (par ses propres enseignants, quand elle était élève). C'est le contact avec des formateurs qui l'a transformée, formateurs « *qui étaient vraiment sur l'ergonomie de la situation, d'une conception sportive à une conception de l'EPS, l'ergonomie du citoyen, l'ergonomie d'une programmation, l'ergonomie d'une formation globale avec la construction d'un curriculum* ». Désormais, elle est davantage dans la responsabilisation de l'élève, dans la construction de son parcours, son évolution dans ce parcours, « *comment il s'y prend* ». On note ici l'effet de la formation sur les représentations initiales

de l'ex-élève devenue enseignante à son tour. Parfois, le parcours de l'enseignante est spécifique et à l'origine d'une évolution particulière. Par exemple, la conception de l'E38 était celle des « *APSA au tout début, mais l'IPR a senti d'autres possibilités chez elle de par son "parcours atypique"* ». Sa conception actuelle est renforcée dans l'humanisme par les lecteurs de certains auteurs (Parlebas, Meirieu, ...). Elle se « *sent vraiment PEPS* » et « *trouve complètement son compte dans le socle commun* » même si c'est « *par moments un peu fourre-tout* ». Elle aime innover, et reconstruire. « *Refaire pour refaire ne l'intéresse plus si ça ne bouge pas dans la pratique* ». Elle ajoute que « *La réforme du collège nous a incités à travailler encore plus avec les autres disciplines* », mais rappelle que « *c'est aussi une histoire de personnes* ». Pour lui, on est aussi dans une « *EPS de plus en plus dans une logique éducatrice qui se détache devant plus en plus des APSA pour aller nourrir les compétences* ». Dans nos échanges avec les enquêtés, on a du mal à percevoir ce qui relève du cheminement personnel, du rapport aux évolutions de l'EPS ou encore du rapport à l'institution. Sur ce dernier point, c'est l'institution qui guide l'E40, qui se « *place dans les sept piliers du socle commun* ». Il y trouve ainsi des « *textes intéressants qui décroissent les disciplines* ». Au début de sa carrière, il était centré sur la pédagogie et la didactique : « *comment enseigner aux élèves les contenus d'enseignement* ». Mais maintenant, il a un « *regard plus affiné, poussé sur la qualité des contenus, intérêt à voir les différentes conceptions, à se remettre en cause, à se former pour évoluer* ». Ça nourrit son expérience. Les « *nouveaux textes officiels lui plaisent en général, car ils harmonisent les propositions d'APSA des Peps et aident à l'orientation à prendre en EPS* ». Mais il trouve qu'il y a beaucoup d'incohérence dans les modifications des barèmes aux yeux des élèves. Ils « *sont trop orientés perf dans certains cas, natation de vitesse* », par exemple. Et il regrette que « *La liberté de l'enseignant reste dans sa façon d'enseigner, mais beaucoup moins dans la réflexion du mode*

d'évaluation et dans les contenus d'enseignement de formation et d'évaluation », jugeant que c'est ce que les nouvelles directives institutionnelles sont en train de justement transformer. Pour lui, l'EPS doit se voir « *comme un cursus tout au long de la scolarité où les élèves auront pu découvrir de multiples APSA plus la notion de plaisir qui ne doit pas être mise de côté* ». « *L'EPS ne doit plus être à des fins techniques* ». C'est ce que regrette néanmoins l'enquêté n° 30, montrant ainsi qu'il n'y a pas unanimité de perception chez nos enquêtés : « *Les profs d'EPS ont évolué, mais ils en restent sur l'acquisition de techniques, même chez des pas anciens* ». Il ajoute qu'on « *sous-estime les ressources des élèves, hors EPS* ». Un autre enquêté (E32) est « *très sur les orientations de valeurs (OV)¹⁶³ et est passé sur l'intégration écologique très naturellement* ». Il a changé dans les trois items didactique, pédagogique et relationnel. Au niveau didactique, il prône une « *réduction des activités pour moins de papillonnage et redonner du temps d'apprentissage* » ; au niveau pédagogique, il vise à passer « *d'animateur-transmetteur vers l'accompagnateur* » ; au niveau sociorelationnel, il se pose : « *autoritaire tout en étant proche des élèves avec qui il a des relations très fortes* ». Il se dit perpétuel « *prof d'EPS en construction* », c'est-à-dire toujours en train de se questionner, d'évoluer, puis institutionnel (avec l'agrégation, de par sa reconnaissance institutionnelle justement) et maintenant, il est « *toujours en quête de sens, de recherche au service des élèves* ». On retrouve souvent ce type d'évolution, qui est également très marquée chez l'E35, « *sport au début* », mais qui a maintenant évolué dans « *les trois plans didactique, péda et relationnel* ». Il veut « *rendre l'élève intelligent et réflexif sur sa pratique* ». D'autres enquêtés trouvent de nouveaux axes de travail, par exemple « *L'axe méthodo* » axe de travail : « *coopération, collaboration, co-évaluation* » de

¹⁶³ Les orientations de valeur (OV) désignent « l'ensemble des principes du vrai et du faux qui sont acceptés par un individu ou un groupe social » (Jewett, Bain et Ennis, 1995)

l'enquêtée E39. Pour elle, « *les Profs d'EPS sont de plus en plus prof d'EP* » (Éducation physique) et les « *élèves prennent conscience de leurs capacités motrices* ». On glisse donc vers une perte du « s » et du côté sportif de l'EPS. Malgré des similitudes dans le discours, la posture est toutefois différente chez l'E41 qui est « *très directif* » alors que sa collègue est sur l'autonomie. Il « *est plus sociorelationnel maintenant* » pour faire « *vivre des expériences différentes aux élèves dans la gestion de leur corps* ». Sur un autre plan, l'E42 trouve que la prise en compte de l'élève est primordiale, argumentant sur le fait que « *tout est activité éducative* ». Il fait notamment allusion à « *l'enfant en train de se construire par rapport à lui-même, à l'autre* ». Il va de plus en plus dans « *la situation clinique* ». Dans ce cadre, l'EPS est plus éducative. Elle se « *conscientise* » : « *suer pour mieux réfléchir* » et « *c'est dans l'action qu'on met de l'éducation* ». Il précise encore que « *l'éducation à la performance, sur soi, fait partie des situations de vie* » et que « *la compétence professionnelle c'est la compétence pédagogique* ». Parfois, ce sont des revirements de conception qui caractérisent nos enquêtés, par exemple l'E43 : « *l'idée de sport ne le séduisait pas* » et pour lui « *les APSA sont des moyens pour l'EPS et celle-ci est un moyen pour l'éducation et la formation des jeunes* ». Sa « *sensibilisation s'est faite pendant la formation initiale et s'est construite sur le terrain au fil du temps* ». Et « *les rencontres des gens ont été essentielles pour du plus ou du moins* ». Une autre professeure (E44) est « *enseignante dès le départ aimant travailler en équipe et [...] dans la pluridisciplinarité et autres tâches* ». Elle est également « *de plus en plus sur le travail du ressenti en CP5¹⁶⁴* » grâce à l'apport des TO. D'après elle, sur « *Rennes et Nantes, l'EPS est scolaire alors qu'elle est sport ailleurs en France* »¹⁶⁵. C'est d'ailleurs là, selon nous, un sujet de recherche à

¹⁶⁴ CP5 : c'est la compétence propre correspondant à un savoir s'entraîner en EPS (BO de 2019).

¹⁶⁵ On revient aux représentations sur les grands pôles de formation des années 90, avec par exemple l'école Delaunay à Nantes. C'est sans doute un élément explicatif important. Nous n'avons pas hélas pu le vérifier ici,

investiguer. L'E46 a également évolué. Avant, il était « *dans les contenus d'enseignement à transmettre pour faire découvrir des APSA* » alors que maintenant (au moment de l'entretien), il est pour « *une continuité de la 6^e à la Term* ». Aussi est-il « *plus sur les outils méthodologiques pour éduquer, gérer le groupe, ne pas se spécialiser* ». Il veut « *stimuler les élèves et aiguïser leur sens critique et les habituer à parler ensemble* ». Pour lui, l'élève doit être « *un auteur de ses apprentissages qui s'adapte intelligemment à différentes situations motrices* ». Cet enseignant estime que « *l'approche par compétences permet d'avoir une vision plus complète de l'EPS* ». Il suit bien la logique générale remarquée jusqu'ici, à savoir celle d'une évolution chez la plupart des personnes enquêtées. L'E47 s'est construite tranquillement, au fil du temps : « *les années que j'ai vécues, les gens avec qui j'ai travaillé, les situations de formation qui n'étaient pas du sport, ça n'a jamais été mon truc non plus d'aller là-dessus, a fait que ça s'est construit comme ça gentiment* ». Dans son établissement, « *on a toujours été dans le sens de ce qui se faisait, de ce qui arrivait, c'est pour ça que c'est un contexte porteur* ». L'évolution est nette chez quasiment tous les enquêtés. Dans la même veine, la conception de l'E48 est « *beaucoup plus posée maintenant* ». Son évolution est « *dans le relationnel et la péda peut-être* ». Il fait « *coller l'activité aux capacités des élèves pour que tous apprennent quelque chose* ». Le rôle des pairs est important. C'est également grâce à des échanges réguliers avec des collègues en commission que l'E49 a bâti sa professionnalité car sa « *conception a évolué avec la commission pédagogique départementale* » (CPD). Pour elle, « *l'élève doit créer et trouver la solution par*

notre questionnement n'allant pas explorer de façon si fine les influences de formation au moment de l'entretien. Notons que cette représentation d'une EPS spécifique à l'ouest serait à interroger dans le cadre de travaux ultérieurs. Elle irait à l'encontre des programmes nationaux, mais cette hypothèse n'est pas à rejeter a priori, car les spécificités locales sont bien réelles, tant du point de vue des enseignants que des élèves, sans même étudier d'autres caractéristiques, par exemple la répartition public – privé déjà évoquée, ou encore les profils sociodémographiques des familles.

lui-même », afin qu'il soit un élève réflexif. Élément intéressant, elle constate toutefois des différences de générations. Dans son premier établissement, elle était avec un « *prof de sports, AS et perf* ». Dans les deux établissements suivants, cela a changé. Elle note que des « *profs d'EPS [...] n'accordent pas tous la même importance au comportement* », tout en ajoutant « pas tous », ce qui est en phase avec l'hétérogénéité de profils, dont les trajectoires vont globalement dans le même sens, mais à des rythmes différents. Autre aspect, le poids positif d'inspections constructives est à noter pour l'E51, dont la conception a évolué par les inspections « *qui lui ont apporté quelque chose, l'ont boosté* ». Des deux IPR qui l'ont inspecté, il retient qu'ils « *te font évoluer, te font réfléchir en donnant des pistes* ». L'inspection de cette année et sa collaboration avec son collègue « *l'ont fait avancer* ». Il a évolué « *d'un prof d'APSA vers un prof d'EPS centré sur l'élève* », ce qui va dans le sens général. Cependant, il y a quelques exceptions, avec par exemple pas vraiment de changement pour l'E52 qui « *a toujours fonctionné pareil et a passé d'une étape à l'autre naturellement* ». Il était « *dans l'EPS actuelle dès le début* ». D'après lui, il était « *dans des conditions idéales pour sa carrière* », ce qui peut expliquer cette impression d'être dans le vrai depuis le début. A contrario, l'E27 « *a cassé ce qu'il a reçu de la formation initiale.* » Il arrête de « *penser à l'APSA pour me concentrer sur les besoins des élèves* ». Il l'explique de façon assez simple : « *Le courant des conduites motrices m'intéressait plus que le culturalisme* ». Des rencontres l'ont « *fait évoluer, un IPR et le travail avec lui* ». Il est maintenant dans un cheminement qu'il qualifie de « *didactico-pédagogique relationnel* ». Un autre thème revient souvent, à savoir la position de l'élève acteur. Par exemple, on a le positionnement sur les élèves pour l'E60 qui veut qu'ils soient « *acteurs auteurs et réflexifs* ». Il savait déjà vers quoi il voulait aller : « *de la dépense physique vers autres choses en raison de l'hétérogénéité des publics rencontrés* ». Il a été influencé par les lectures de Bourdieu, Meirieu,

Pérennoud qui sont des auteurs parlants pour lui. Son changement s'est effectué « d'APSA vers EPS » : « *Le contenu restera le même, c'est la manière dont on va le présenter qui change* » et « *Les textes officiels nous aident et aident les élèves par les choix de mobiles-projets proposés* ». C'est ce que nous dit aussi l'E45, qui ajoute : « *les élèves adhèrent à nos propositions parce qu'on s'adapte à eux* ». D'après elle, « *les nouveaux textes officiels font évoluer la discipline* ». La place des textes officiels et de leur évolution revient souvent. La professeure E53 agit sur les « *trois pôles péda-didactique et relationnel* ». Ce qui en fait correspond, selon nous, aux trois pôles principaux d'intervention d'un enseignant d'EPS. Elle est « *très stricte* » et « *adapte ses contenus à ses classes en axant sur le plaisir et les apprentissages* ». Autre dimension, les professeurs enquêtés ont souvent revendiqué une partie active personnelle dans leur parcours. Ainsi, c'est une progression empirique qui caractérise l'E55 puisqu'il s'est « *beaucoup formé sur le terrain* ». Il ne se revendique pas forcément lié à des courants officiels ou reconnus. Selon lui, « *on peut mettre des choses sans savoir dans quel courant on peut être* ». Et il est dans l'EPS et « *pas fermé à une forme d'enseignement* ». D'après lui, il y a des différences entre les professeurs : « *certains sont sport, dans leur personnalité et dans la forme d'EPS proposée* ». Ici, on peut noter le paradoxe dans le choix des termes sport et EPS pour désigner une même activité qui selon cet enquêté sont différentes. Et pour lui, malgré tout, « *Tout le monde est dans le respect des textes officiels de 96* »¹⁶⁶. De plus, « *les programmes nous font nous rapprocher des besoins des élèves* », ce qu'il essaye de faire de plus en plus. Selon lui, il est dans une évolution « *didactico-péda-relationnelle* ».

¹⁶⁶ Il s'agit là d'un des premiers enquêtés, et que les textes les plus récents ne sont pas encore parus au moment de son interview. D'ailleurs, cela occulte même tous les TO de 1996 à 2016, 2017 ou 2019.

Au travers de ces différents verbatims, nous pouvons nous rendre compte que pratiquement tous les professeurs interrogés sont dans la mouvance EPS et un ou deux seulement seraient encore des profs d'APSA, bien qu'en évolution. Cela reprend bien les constats de Fuchs *et al*, qui écrivent que « [...] les conceptions dominantes auraient glissé d'une centration prioritaire sur l'élève et son activité d'apprentissage à une préoccupation davantage axée sur les contenus d'enseignement et les compétences, compétences d'ailleurs parfois bien abstraites, tant pour les enseignants que pour les élèves » (2013, p.11). Et Bret (citée par Fuchs *et al*, p.150) indique même que « Pendant plus de vingt ans (1989-2010), c'est de l'intérieur (en aval) que les changements sont venus (groupes de réflexion, évolution des programmes impliquant des changements de pratiques) », ajoutant que « Aujourd'hui, la modification du concours, qui détermine la représentation du métier, son éthique et les pratiques légitimes des professeurs, marque une volonté de rénovation en amont avec des transformations qui valent pour tous les enseignants, quel que soit le niveau, la discipline ou la filière ». Et cette même auteure signale qu'il faut « Contribuer "à la modification des pratiques pour transmettre" le contenu de la forme de scolarisation considérée et à l'apparition des effets de ces transformations sur les "produits" que sont les élèves » (Bret, 2013, p.150-151). Nous constatons également les nombreuses références aux différents textes officiels qui ont pu jaloner la carrière de chacun.e. Et « Cette approche de la discipline EPS dans le contexte scolaire ouvre sur de possibles tensions entre les conceptions de l'enseignant (liées à son histoire face aux pratiques corporelles) et l'évolution disciplinaire » (Perez-Roux, 2011, p.26). À écouter les professeurs interrogés, nous nous apercevons qu'il y a « [...] un monde brouillé entre tenants des APSA (continuité et spécificité culturelle de l'EPS) et tenants de l'EPS, discipline d'enseignement visant la réussite de tous et cherchant à rendre l'élève acteur de ses apprentissages (changement et intégration) » (*ibidem*, p.141). Et c'est en cela

que le rôle et la posture des IPR sont primordiaux. L'évolution des inspections est d'ailleurs très nette au fil des périodes, ainsi que de par leur personnalité et la transformation graduelle de leur mission. Dans les discours entendus, d'une « inspection sanction », on est passé à une inspection réflexive, bienveillante et constructive pour l'inspecté.e. Si bien sûr cette même personne répond à la demande institutionnelle.

Nous affirmons également que cette propension à enseigner de l'EPS avant d'enseigner des APSA se retrouve dans les verbatims mentionnés et où l'accès à l'autonomie (qui s'apprend) est souvent mentionné. Ainsi Méard et Bertone [1996] écrivent « [...] est volontaire, l'action que le sujet peut contrôler, c'est-à-dire font une proposition pour développer l'autonomie : ils tentent de rendre l'activité de l'élève signifiante ». Une nouvelle fois, il est précisé que les APSA ne sont que des moyens au service de l'EPS et de l'éducation de l'élève

Aussi faisons-nous de nouveau référence à Perez-Roux (2011, p.141) quand elle écrit : « [...] un monde brouillé entre tenant des APSA (continuité et spécificité culturelle de l'EPS) et tenant de l'EPS, discipline d'enseignement visant la réussite de tous et cherchant à rendre l'élève acteur de ses apprentissages (changement et intégration) ». Nous pouvons ainsi noter les processus identitaires opérés par les interviewés dans leur construction professionnelle. « Le sociologue soulignera les finalités éducatives de l'EPS à l'école dans le programme du collège et du lycée » (Louis, 2014, p.7). C'est ce que nous trouvons dans celui du collège de 2015 et dans le nouveau programme du lycée d'octobre 2019. Il y est en effet stipulé que la finalité de l'EPS est de viser « [...] à former, par la pratique physique, sportive, artistique, un citoyen épanoui, cultivé, capable de faire des choix éclairés pour s'engager de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif et solidaire ». La notion de « faire sens pour l'élève » prend aussi une place importante dans les contenus d'enseignements des professeurs interrogés. Louis (*ibidem*, p.67) l'évoque

quand il écrit : « le sujet agissant donne du sens à la situation qu'il est en train de vivre et réciproquement, la situation donne du sens à l'action ». Il est également souvent fait référence à un « élève réflexif », c'est-à-dire qu'« Un point important de l'éducation physique est donc de faire en sorte que le sujet qui agit accède à une analyse de ses actions ». (*ibid.*, p.67). Nous notons que la proximité « affective » avec les élèves se traduit souvent par de l'écoute, de l'empathie et de la bienveillance. C'est ce que note Pasco (2016, p.21) quand il souligne : « Si assurer la sécurité physique des élèves est la première des responsabilités d'un enseignant d'EPS, veiller à leur sécurité affective en est une autre ». Il y a un autre point commun entre tous ces professeurs, à savoir l'importance apportée aux contenus d'enseignement. Nous assistons à « une redéfinition des contenus d'enseignement de l'EP selon des objectifs scolaires » (Marsault (2009, p.7). Nous pouvons dire que nous sommes dans une « scolarisation » de l'EPS face à « "La "sportification"¹⁶⁷ [qui] marquerait la prédominance des pratiques sportives compétitives codifiées et organisées au sein de la société et de l'EPS ». Selon Attali et Saint-Martin (2004) qui ont travaillé sur cette thématique, « la sportivation relève d'une généralisation des pratiques physiques et sportives comme enjeu éducatif principal à partir des années 1960. Il s'agit d'un processus de mise en norme de l'éducation physique, dans une forme identique aux pratiques sportives dominantes de la société » (cités par Marsault, *ibid.*, p.5).

Il existe un autre point commun aux enquêté.e.s, à savoir le respect de l'application des textes officiels, avec cependant des préférences selon les

¹⁶⁷ Pierre Parlebas parle plutôt de "sportification" pour décrire le processus qui transforme les jeux en sport, le sport se définissant comme un "ensemble fini et dénombrable de toutes les situations motrices, codifiées sous forme de compétitions et institutionnalisées (Marsault, 2009, p. 5).

générations et les époques. Ils se retrouvent dans les objectifs généraux qui sont¹⁶⁸ :

- le développement de la motricité de l'élève dans un investissement dans les apprentissages, quel que soit son niveau de pratique ;
- savoir se préparer et s'entraîner pour gérer sa pratique physique, seul et avec d'autres (on retrouve là les notions d'autonomie et de coopération et de compétences méthodologiques et sociales à acquérir en collège) ;
- exercer sa responsabilité individuelle et au sein d'un collectif (notion de collaboration et de respect des règles) ;
- construire durablement sa santé en développant ses ressources physiologiques, motrices, cognitives et psycho-sociales.

Par cette juxtaposition de certains items du programme du collège et de celui du lycée, nous soulignons l'existence du continuum de formation scolaire dans lequel chaque élève doit exercer ses apprentissages. Et c'est ce à quoi s'appliquent les professeurs et professeures interviewées au moyen des quatre champs d'apprentissage en collège et d'un cinquième au lycée. On retrouve bien évidemment ce continuum dans la finalité de l'EPS en collège, puis en lycée. Nous avons bien là, un processus de formation qui va de la sixième à la terminale. Il y aurait donc bien là un curriculum scolaire des élèves.

À l'analyse des entretiens vécus, nous pouvons alors affirmer que la didactique de l'EPS fait toujours face à la didactique des APS (Pineau, 1991) ou, comme le souligne Gleyse (2013), une « ''didactique des APS'' centrée sur les savoirs, et une ''didactique de l'EP'' , centrée sur l'élève » (Visioli et Petiot, 2020, p.80), même si « L'EPS, discipline scolaire, ne se confond pas avec le

¹⁶⁸ Nous nous appuyons ici sur le programme d'EPS du LEGT de 2019 même si nombre des enquêtés enseignent en collège.

sport » (Perez-Roux, 2011, p.139). Alors, effectivement, « La réintégration de l'EPS au ministère de l'Éducation nationale en 1981 [a engagé] la discipline dans un processus de mise en forme scolaire » (Arnaud, 1989 dans *ibidem*, p.75). D'où les formes de pratiques scolaires (FPS) auxquelles nous souscrivons et que Mascret (2007) définit¹⁶⁹ comme « forme de pratique d'une APSA est donc une adaptation de la pratique sociale de référence. »

Après avoir étudié les différences entre la didactique de l'EPS et celle des APSA chez nos enquêtés, il nous paraît intéressant de porter notre attention sur les actrices de cette discipline, car « Jusqu'à présent, les femmes ont rarement été considérées dans les carrières de l'EPS, renvoyées aux marges de cette discipline scolaire, figées sous un bloc de représentations qui les recouvrent, dépendantes de stéréotypes globalisants et de décisions prises pour elles, par d'autres. Pour paraphraser Michelle Perrot, les femmes seraient-elles les silences de l'histoire de l'éducation physique ? » (Szerdahelyi et Robène, p.7). C'est ce que va nous faire découvrir le chapitre 8 consacré à des femmes en EPS en Bretagne.

¹⁶⁹ Mascret N., « L'élaboration d'une forme de pratique d'APSA en EPS : un geste professionnel complexe » (Pdf, colloque AE-EPS, 2007)

Chapitre 8 : Des femmes en EPS¹⁷⁰

« L'EPS n'est pas considérée, par tous, comme une matière à part entière. Je pense qu'homme ou femme on doit se battre pour cette reconnaissance, mais qu'il n'y a pas de différence que l'on soit l'un ou l'autre » (E7).

Le genre est-il une donnée importante dans notre recherche ? Sur la base d'un certain nombre de travaux, il est vraisemblable que oui. Pour cette raison, nous nous intéressons à la construction identitaire d'enseignantes de l'académie, par leurs origines sociales, leurs formations initiales et continues, leurs conceptions de l'Éducation physique et sportive et les contextes d'enseignement fréquentés. En interrogeant ces professeures, nous avons identifié les problèmes et difficultés qu'elles ont rencontrés et rencontrent toujours dans leur profession du fait d'être une femme dans ce qui reste un métier à majorité masculine (Szerdahelyi, 2016 ; Szerdahelyi et Robène, 2019). Par exemple, 42,7 % des enseignants d'EPS de l'enseignement public sont des femmes, taux qui est de 43,9 % dans l'enseignement privé¹⁷¹. Les taux de candidats, d'admissibles et d'admis aux différents concours de recrutement confirment cette réalité, que nous avons également mise en évidence dans l'académie de Bretagne (2016). En amont, les flux d'étudiantes se destinant à cette profession montrent qu'il s'agit d'une tendance lourde (Delignières, 2017). Et les travaux de Szerdahelyi et Robène (2013) sur des périodes plus anciennes faisaient déjà état de la pertinence de ce thème « femmes en EPS ».

Pour les personnes que nous avons interrogées, les questions posées ont porté sur différents aspects intervenant dans la vie professionnelle des enseignantes. Enseignent-elles différemment parce qu'elles sont des femmes ?

¹⁷⁰ Nous avons choisi en début de thèse de nous passer de l'écriture inclusive pour ne pas surcharger le texte, mais nous faisons une exception sur les parties de ce chapitre qui le nécessitent, vu son sujet.

¹⁷¹ Bilan Social Académique (Rennes) de 2018 (en date du 18 juillet 2019)

Peut-être est-ce aussi conditionné par les Activités Physiques Sportives et Artistiques pratiquées par chaque enseignante ? Nous questionnons également la part du choix de l'institution et/ou des équipes pédagogiques. Nous interrogeons des professeures d'EPS exerçant dans des lycées professionnels, dans lesquels les filières d'enseignement sont quasiment masculines (Froid et Conditionnement d'Air, Technicien d'Usinage par exemple). À l'inverse, comment gère-t-on les filières dites féminines (par exemple, Accueil-Relations-Clients-Usagers ou Commerce) ? Nous étudions la possibilité d'éventuelles dissemblances et leurs manifestations au sein d'une même région, sachant que tous les établissements (publics comme privés) n'enseignent pas les mêmes filières d'enseignement général, technologique et professionnel. Nous cherchons à savoir si les caractéristiques sociales, la ruralité-urbanité, la nature de l'établissement, l'environnement institutionnel et les parcours personnels sont des critères identifiables en lien avec le fait d'être une femme en EPS, et de quelles manières.

Nous abordons également d'autres thématiques comme le ressenti de ces enseignantes pour savoir si elles ont dû batailler pour être reconnues. Et dans ce cas, auprès de qui ont-elles été amenées à le faire ? Est-ce par des concessions auprès des élèves, des PEPS hommes, des professeurs des autres disciplines, des directions d'établissement, des parents, etc. ? Nous voulons savoir si la planification faite des APSA comporte une dimension genrée, et si oui, si les coordinateurs/coordinatrices ou l'équipe pédagogique sont conscients ou pas de ce biais. L'indicateur « genre » est questionné pour mesurer sa place dans la compréhension de la construction de l'identification professionnelle des enseignantes d'EPS.

Rappelons que dans notre panel, nous avons vingt-deux professeures d'EPS de Bretagne : 11 de l'enseignement public, 10 de l'enseignement privé catholique sous contrat d'association et 1 de l'enseignement privé laïc Diwan

sous contrat d'association. Leurs parcours sont diversifiés comme nous le montre le tableau 6 suivant (âge, lieux d'enseignement, formation, histoire personnelle...). Si ces parcours ne représentent pas forcément ceux de toutes leurs consœurs, ils sont cependant révélateurs de ce qu'ont été et sont des actrices de l'EPS, dans les enseignements publics et privés en Bretagne, en ce début de 21^e siècle. Ce sont ces femmes que nous présentons sous forme biographique en ayant analysé leurs propos en réponse à notre « fil conducteur d'entretien ». Dans un précédent travail, nous avons confirmé « l'importance des éléments indispensables à la socialisation professionnelle des enseignants d'EPS : la formation initiale, l'expérience acquise auprès des collègues de travail, l'utilisation d'internet et la pratique en club (d'une ou plusieurs activités physiques). » (Marec, 2012). Ce constat est-il différent pour des professeurs d'EPS ? Seraient-elles, elles aussi, des « enseignant[e]s à part entière, mais entièrement à part » comme le remarquait Gougeon (1994) dans sa thèse intitulée « Professeurs d'éducation physique et sportive : les ambiguïtés d'une discipline scolaire et d'un corps professionnel » en parlant des PEPS, femmes et hommes confondus ? Et si oui, quelles pourraient en être les raisons ? Le fait d'être une femme ? L'enseignement d'APSA qui seraient « plus féminines » que d'autres et qui leur seraient davantage dévolues ? Pour ces deux raisons et peut-être même plus ? Et si « L'histoire du recrutement des enseignants explique les différences de rapport au savoir disciplinaire selon les trajectoires sportives et scolaires de chacun[·e] » (Marsault, 2009, p.97), nous voulons connaître ces différences chez les vingt-deux professeures présentées ici. Notre recherche se singularise de celles d'autres auteures (Roux-Pérez-2006, Bret-2009, Autret-2010) par la diversité des anciennetés d'enseignement étudiées, qui sous-entend des formations initiales suivies différentes selon les époques. Rappelons aussi la particularité géographique de notre étude qui recouvre les quatre départements de l'académie de Bretagne, où, avec l'enseignement public, cohabitent à la fois

l'enseignement privé catholique et l'enseignement privé laïc Diwan, dans une proportion qui est presque paritaire entre enseignement public et autres enseignements.

L'étude du tableau récapitulatif des CV présentés ci-dessous synthétise les diversités des profils des vingt-deux professeures étudiées. Il aide à mieux visualiser les différents profils professionnels des enseignantes étudiées. Il permet également une quantification de certaines données. Rappelons nos quatre classes d'anciennetés réparties ainsi : 5 à 15 ans, 16 à 25 ans, 26 à 35 ans et 36 ans jusqu'à la retraite.

			Public	Privé	Diwan
Ancienneté le jour de l'entretien			16-10-17-2-20-25-19-14-39-28	9-8-12-33-20-26-7-11-14	15
Nombre d'années dans établissement actuel			7-12-2-18-2-8-28-5	1-3-7-17-1-6-6	10
Nombre d'années dans établissement(s) précédent(s)			8-7-15-7-15-6-6*-23	8-5-5-3-25-5-8	5
Statuts	Certifiée	Ext	10	4	
		Int		5	
		Int ¹⁷²			1
	Agrégee	Ext	1		
		Int	4	3	
		Int ^o			
Autre		TZR	MA (en CDI)		
Diplômes	Licence		6	4	1
	Maîtrise ou M1		2	3	
	Master		2	1	
	Doctorat			1	
Formation	CREPS-PC		1		

¹⁷² Par intégration

initiale	CREPS-PA			
	UEREPS	2	2	
	UFRSTAPS	10	8	1
	IFEPSA		2	
	ILEPS		1	

Tableau 12 : récapitulatif des CV des 22 femmes interviewées

Nous précisons que le nombre de professeures interrogées est supérieur à celui des Curriculum Vitae (CV) reçus parce que tout le monde n'a pas toujours répondu à notre demande de CV. À cela s'ajoute le fait que certains CV (de type I-Professionnel de l'académie de Rennes) ne mentionnent pas forcément les mêmes items que le nôtre (cf. annexe n° 2), d'où quelques différences en nombre qui peuvent exister. Nous signalons également que depuis nos entretiens, les statuts de certaines enseignantes ont évolué : de certifiée à agrégée et de MA à certifiée par exemple¹⁷³. Nous avons neuf professeures certifiées (PC) au CAPEPS externe du public, quatre aux CAFEP-CAPEPS externe du privé, cinq en interne et une certifiée par intégration. Une professeure est agrégée externe alors que trois de ses collègues le sont par le concours interne dans le public. Il y a également trois agrégées internes dans le privé. Notons qu'il n'existe toujours pas de concours de l'agrégation externe pour le privé. Le plus grand nombre de réussites au concours externe de professeure certifiée chez les enseignantes de l'enseignement public est peut-être dû à la création tardive du concours externe dans l'enseignement privé (CAER-PC en 1990, CAER-PA en 1991 et CAFEP-CAPEPS en 1993). L'obtention du diplôme de la Licence est majoritaire et l'emporte sur celle de la Maîtrise ou du Master.

¹⁷³ À ce titre, soulignons l'absence de travaux portant en EPS sur les modifications qu'entraîne une réussite à un concours sur la façon d'être au quotidien. En clair, réussir un concours modifie-t-il « quelque chose » chez un enseignant d'EPS ? Empiriquement, il est courant d'entendre qu'untel a pris la « grosse tête » suite à sa réussite à l'agrégation. Ce genre de lieu commun ne fait pas l'objet de travaux visant à le vérifier ou l'infirmier.

Notons que la seule docteure a aussi deux licences (une en Sciences physiques et une autre en STAPS).

Précisons également que l'une des structures de formation des enseignants, les Centres Régionaux d'Éducation Physique et Sportive (CREPS), n'étaient pas mixtes. Seul les IREPS et à leur suite tous les autres établissements de formation en EPS étaient mixtes (dont, bien sûr, les UEREPS et les UFRSTAPS). Signalons que seulement trois professeures du privé ont suivi leur formation initiale dans un établissement formateur de l'Enseignement Catholique (EC) : une à l'Institut Libre d'Éducation physique et sportive (ILEPS) de Cergy-Pontoise et les deux autres à l'Institut de Formation en Éducation physique et sportive d'Angers (IFEPSA). Ce n'est pas étonnant, vu le déséquilibre entre le nombre de structures STAPS privées (2) et publiques (50 en 2019) au niveau licence. On peut constater alors que les dix autres sont issues d'un UEREPS (2) et d'un UFRSTAPS (8) publics. Ceci explique pourquoi nous avons plus de professeures certifiées en interne dans le privé (5) que dans le public où nous n'en avons aucune.

La différence au niveau des établissements antérieurement fréquentés ne se situe pas dans leur nombre ou dans le nombre d'années passées avant l'actuel lieu d'enseignement. Là où la différence est importante, c'est qu'elle se situe au plan géographique : les professeures de l'enseignement public ont toutes effectué leur début de carrière (du moins pour leurs deux premières affectations) en dehors de l'académie de Rennes, alors que leurs collègues du privé ont toutes commencé en Bretagne, quand ce n'est pas directement dans leur département actuel de fonction. Par exemple, l'enquêtée 37 nous dit « *avoir passé le concours tard et vouloir enseigner dans le privé, et donc rester en Bretagne, pour des raisons familiales. Cependant, si elle avait passé le concours à 20 ans, elle aurait choisi le public pour des valeurs personnels* ». Une autre a fait le choix du privé parce que « *c'était le premier venu* » (parce que non admise au

CAPEPS). Cela tient aux modes de recrutement et donc d'affectation dans le public et dans le privé. « Les enseignants sont pour une grande majorité originaire de la région. C'est un quasi-principe dans l'enseignement privé, où le recrutement est fait essentiellement par concours interne et conduit à des affectations directes dans les établissements catholiques bretons. Dans l'enseignement public, les professeurs du second degré lauréats du concours sont en général en première affectation dans des académies franciliennes avec un retour qui s'opère selon une durée qui tend à s'accroître (entre 4 et 8 ans selon les disciplines). Ensuite les enseignants ne quittent plus l'académie » (Pouliquen, 2010, p.116-117).

En effet, le recrutement des enseignants du privé se fait à l'échelon académique, voire départemental alors que celui des enseignants du public se fait à l'échelon national. Cependant, il existe quelques exceptions dans les "deux camps" : un de nos interviewés du privé a effectué ces premières années d'enseignement dans l'académie d'Amiens ; à l'inverse, un enseignant du public a tout de suite été affecté en Bretagne, car il postulait sur un poste bilingue (français-breton), poste à profil sur lequel recrutait justement son établissement actuel. Pour ce qui est des stages effectués au titre de la formation continue, la disparité peut paraître grande selon chacune. En effet, nous constatons que la priorité de la formation continue concerne la pratique des APSA et par là même, l'acquisition par les professeur·e·s de meilleurs moyens de les enseigner. Cependant, deux professeures ont mentionné l'EPS dans la case « thème » de ces stages. Et ce n'est pas un hasard, car ces deux enseignantes ont été et sont extrêmement impliquées dans la formation professionnelle de leurs collègues.

Des femmes professeures d'EPS en Bretagne

Les différents identificateurs étudiés précédemment ne nous expliquent pas ce que c'est qu'être une femme professeure d'EPS. Par contre, l'analyse des entretiens permet de cerner les difficultés que ces femmes ont dû surmonter pour exercer leur métier, difficultés qu'elles ont rencontrées en formation initiale, ainsi que dans l'enseignement d'APSA à connotation féminine (la danse), masculine (la musculation) ou neutre/mixte (l'ultimate). Ces obstacles sont aussi apparus auprès de leurs collègues (femmes et hommes). Les mêmes problèmes se sont manifestés également chez des professeur-e-s d'autres disciplines et des directions d'établissements où elles sont intervenues.

Par exemple, la deuxième affectation d'une des enquêtées (E22) fut « *dure, très dure pendant cinq ans* » ! Arrivée dans un lycée professionnel en accueillant trois quarts de garçons, elle fut « *bizutée par les élèves et les profs* ». Parce que femme, elle pense n'avoir eu droit à « *aucun cadeau des élèves, des professeurs d'atelier et du chef d'établissement* ». Elle a dû se faire une « *carapace* ». Elle s'est aussi « *rendu compte qu'elle pouvait, en tant que femme, apporter une spécificité dans ce milieu d'hommes, en particulier au niveau de l'écoute des élèves, de la compréhension de leurs difficultés, de leur agressivité* ». Elle a lutté pour la reconnaissance de la légitimité de l'EPS auprès des autres disciplines et notamment auprès des professeurs d'atelier qui étaient « *les rois* » dans l'établissement. De son point de vue, restée très longtemps professeure d'APSA qui centrait principalement son enseignement sur l'acquisition des techniques et pratiques de ces activités, c'est grâce à « *la formation continue [FC], ses recherches (nombreuses lectures), ses envies, ses interrogations* » qu'elle est devenue une professeure d'EPS qui centre ses réflexions et ses actions sur l'élève. En travaillant au GAIPAR (Groupe d'Animation et d'Innovation Pédagogique de l'Académie de Rennes), en étant conseillère pédagogique, en étant présidente de jury d'examen, etc., elle pense

avoir largement contribué à la reconnaissance de l'EPS dans son département d'affectation (le Morbihan) et au-delà.

Pour notre seconde enseignante, c'est durant les cinq premières années en Lycée d'Enseignement Général Technologique et Professionnel (LEGTP) que les difficultés à enseigner l'EPS ont été les plus marquantes pour cette autre enseignante (E23). À l'inverse de ses années d'enseignement en collège, elle a dû d'abord « *être prof de gestion de groupe au départ* », parce que « *petit bout de femme quand même un peu timorée au début* » face à des élèves de « *17, 20, 21 et 22 ans* ». Se retrouver face à une classe de 30 garçons en chaudronnerie n'est pas une sinécure. Et ce n'est pas plus facile avec une classe de filles. Il lui a fallu gagner le rapport de force instauré pour que les choses deviennent plus faciles. Pourtant, elle pense qu'en EPS, le « *sexisme élèves/professeure semble moins fort que dans d'autres disciplines* ». Elle enseigne la danse en option et dans le cadre de l'Association sportive (AS) du lycée. « *Et ça marche !* ». Aussi essaye-t-elle de faire entrer cette activité physique artistique dans la planification des cours d'EPS. Rien n'y fait. Bien qu'elle et sa collègue soient les coordinatrices EPS dans l'établissement (parce que « *ce sont elles qui suivent des formations* »...), elles ne peuvent rien y faire, car « *il y a toujours des résistances énormes* » chez leurs collègues masculins.

Une autre professeure (E1) a été jury des concours CAPEPS et Agrégation très tôt, parce que spécialiste de son APSA et agrégée. Elle a été très vite sollicitée par le GAIPAR à la suite de son inspection de carrière et à la demande de son IPR. Son désir de communiquer sa passion du métier, sa satisfaction à faire partager sa recherche de réponses à ses questionnements, son envie de faire avancer/évoluer la discipline, sont les éléments moteurs de son engagement de formatrice. Le fait d'être une femme PEPS ne lui a pas occasionné de problèmes particuliers, ce qui n'est pas forcément étranger au fait d'enseigner en collège. C'est par la déconstruction des stéréotypes genrés

qu'elle a fait évoluer et continue à faire évoluer sa discipline auprès des élèves filles et garçons, des PEPS femmes et hommes, des professeures et professeurs des autres disciplines, des parents et de tous les personnels non enseignants. Elle en est même « *arrivée à utiliser des activités qui n'ont pas d'images sociales de référence* [pour l'instant] » comme l'ultimatum par exemple. Et c'est par ce biais-là qu'elle lutte contre une EPS genrée. Ainsi, pour elle, « *plus ça va et plus les ''s'' d'EPS devient ''scolaire''* ». Mais « *c'est un combat de tous les jours* ».

Certains parcours sont plus atypiques. Professeure agrégée d'EPS, docteure en STAPS, l'E37 a eu un parcours pour le moins singulier par rapport à la formation initiale généralement suivie par les professeur-e-s d'EPS. Elle obtient d'abord une licence en maths/sciences physiques. Puis elle enseigne cette discipline du CAP au BTS, au sein d'un réseau rural. Elle saisit l'opportunité d'une formation continue par alternance en deux ans pour obtenir une licence STAPS. C'est durant cette formation qu'elle « *découvre son univers* ». Ce sont les formatrices et formateurs côtoyés durant ces deux années qui, par leurs profils professionnels, lui ont fait connaître une EPS prioritairement axée sur l'élève et non pas sur les APSA. C'est par des groupes de besoins et/ou de niveaux qu'elle gère la mixité. Ainsi, les élèves de mêmes « *valeurs* » apprennent ensemble. Par sa soif de connaissances, son envie de toujours progresser professionnellement, par sa recherche de mise en pratique des théories actuelles de la discipline, elle continue à s'investir pour les autres au travers de ses interventions en écrit ¹⁷⁴, en méthodologie du mémoire MEEF et auprès de stagiaires EPS. Par son parcours pour le moins singulier, elle n'a

¹⁷⁴ L'écrit 2 est l'épreuve d'admissibilité du CAPEPS externe et « [...] relève [...] de la technique appuyée sur la science, c'est une épreuve généraliste qui "vise l'explicitation par écrit de compétence professionnelle" (Delaunay, 1987) par une synthèse périlleuse entre les aspects didactiques, pédagogiques et les sciences d'appui qui relevaient précédemment de l'écrit 3 entre 86 et 89 » (Dorvillé, 1993, p. 319)

pas été confrontée à de quelconques problèmes de genre dans ses formations en EPS.

Avec un parcours plus conventionnel, l'enseignante suivante (E38) s'est toujours dépensée sans compter durant les cours d'EPS et en AS durant sa scolarité. On pourrait donc penser qu'un esprit uniquement sportif pouvait l'animer. C'était sans compter sur l'influence qu'ont eu deux de ses professeures d'EPS qui lui ont fait connaître la danse (rythmique et traditionnelle). À partir de là, son envie de rentrer à l'UEREPS ne la quitta pas. Son inscription dès le DEUG 2 à l'UV (Unité de Valeur) IATA (Initiation Aux Techniques d'Animation) montre que son envie d'être dans un travail d'échanges notamment par le corps, est déjà présente (travail que l'on retrouve un peu dans les travaux de Le Boulch et Pujade-Renaud). Puis elle s'inscrit en maîtrise des Activités Corporelles et Équilibre de l'Adulte (à Rennes) où elle perfectionne ses capacités en danse durant les cours de cette activité et en GRS (Gymnastique Rythmique et Sportive). « *Elle s'éclate* » durant cette année de maîtrise qui la voit pratiquer le yoga, l'anti-gymnastique de Bertherat, etc. Après l'obtention de deux professorats de yoga et quatre années à l'exercer en indépendante, les imprévus de la vie la font bifurquer vers l'enseignement de l'EPS. Arrivée dans son établissement actuel (privé), elle arrive à inscrire la danse dans la liste des APSA à pratiquer, activité qui dérange néanmoins ses collègues femmes qui faisaient des « *menus masculins* ». À force de volonté et de persuasion, elle a su non seulement faire entrer cette activité physique artistique dans les mœurs de son établissement, mais la faire aussi enseigner par ses autres collègues hommes et femmes qu'elle a également formés. Cette volonté est en cohérence profonde avec son parcours.

Pratiquante de basket-ball dès l'école primaire, l'E44 a aussi été éclairée très jeune sur le métier de professeure d'EPS par ses parents et ses dirigeants de club. Mais c'est la rencontre avec le couple d'enseignants de cette discipline en

collège qui l'a véritablement influencée. C'est durant l'année de son troisième poste qu'elle travaille dans une « *super équipe pédagogique* » où les PEPS profitent d'une heure de concertation obligatoire pour confronter leurs idées, échanger sur leurs façons de faire, mettre en commun des projets pédagogiques et éducatifs. Et c'est dans cet état d'esprit qu'elle arrive sur son quatrième et actuel poste où elle obtient le CAER après une formation spécifique. Bien que les élèves « *ont du mal à intégrer d'autres formes de pratiques que celles pratiquées en club et qu'ils n'ont pas envie de découvrir d'autres activités* », le projet d'activités nouvelles (danse, acrosport, etc.) est évoqué, ce qui permettrait d'amener les élèves à porter un autre regard sur l'EPS. Par ces propos, nous constatons que les problèmes du genre sont encore prégnants en EPS. La lecture de l'ouvrage de Gleyse (2020) à ce sujet et d'ailleurs très éclairante, et notamment les deux chapitres consacrés plus particulièrement à la mixité en Éducation physique (p. 234-250 et 270-280). On peut aussi se référer aux écrits de Bréau et Couchot-Schiex (Lentillon-Kaestner, 2020, p. 103-119) : « Penser l'éducation physique avec le genre : retours d'élèves sur des expériences vécues ».

À ce niveau de présentation, nous constatons qu'être une femme en EPS n'a pas été une sinécure pour ces professeures interrogées. Nous remarquons que, pour elles, les rapports de genre sont bien réels chez les élèves, les professeurs d'EPS et chez certains professeurs de disciplines d'enseignement professionnel. S'il ne faut pas généraliser, il ne faut pas pour autant minimiser ces états de fait. Cependant, par leurs témoignages, nous constatons que les mentalités évoluent, même lentement. Ceci est plutôt encourageant, mais il reste à savoir si cette évolution devrait aussi se manifester dans la société française tout entière.

Tout ceci est mis en relief avec ce qu'une professeure (E8) nous dit : « *elle n'a jamais eu de problèmes de quelque ordre que ce soit pour être une*

femme en EPS ». Une autre (E2) reconnaît qu'il peut exister des différences dans l'Éducation nationale entre hommes et femmes au niveau des différentes responsabilités attribuées aux uns et pas aux autres. Cette même personne se plaint d'être considérée quelques fois et par quelques-un-e-s « *comme une carriériste parce qu'elle a trois enfants et qu'elle est agrégée* ».

Avec un profil plus classique, l'enseignante E 53 a pratiqué l'athlétisme, la danse (le charleston), le tennis, le roller (activité très pratiquée dans son département) et la natation. Elle y a ajouté le gouren (lutte bretonne) dès sa période du primaire. Quand elle rentre en STAPS, elle « *bouffe* » du sport durant ses deux années de DEUG. C'est en licence, grâce au stage de trois semaines en collège et les interventions hebdomadaires durant toute l'année dans le second degré, qu'elle voit le lien entre la théorie et la réalité du terrain d'une PEPS. Si elle a échoué au CAPEPS, c'est à cause de ses difficultés aux écrits. Et c'est tout à fait par hasard qu'elle obtient son premier et toujours actuel poste dans l'enseignement privé. Elle estime donc avoir « *appris le métier toute seule* » et *in situ*. La mixité filles-garçons étant partagée à 50-50 dans l'établissement, elles et ils font donc les activités ensemble. « *Concernant la notion de genre, je ne fais pas de différence dans l'enseignement. Il n'y a qu'au moment de l'évaluation qu'elle apparaît et dans certains sports comme la gymnastique. Nous devons en tenir compte, mais ne pas nous focaliser dessus.* » En ce qui concerne l'enquêtée 49, son parcours diffère de celui de ses collègues, car elle a la particularité d'avoir fait sa formation initiale dans le public où elle est entrée comme vacataire après son échec au CAPEPS, cas qui n'est pas rare. Puis elle s'est inscrite dans le privé où elle a commencé comme maître auxiliaire (MA) avant de devenir certifiée (par concours interne). Là aussi, c'est une trajectoire assez courante. Cela lui permet donc de porter un regard sur les deux enseignements. Pour elle, seuls les moyens les différencient. Elle trouve qu'il y a plus de liberté pédagogique dans le public « *à enseigner des APS souhaitées grâce aux*

meilleures et plus nombreuses infrastructures. Plus de moyens donnent plus de choix et donc plus de liberté. Les chefs d'établissements du public sont plus "relax" (pas de feuilles d'émargement en AG par exemple). Elle voit un avantage chez les PEPS du privé, c'est qu'ils n'ont pas le côté « négatif du fonctionnaire » que peuvent avoir certains de leurs collègues du public. La différence se trouve dans le dynamisme ou l'absence de dynamisme de chacun, car pour elle, « les PEPS du public et du privé ont le même profil : dynamiques, capables de monter des projets, s'associer, mettre en place des journées structurées... sympas avec les jeunes ».

La lecture des biographies présentées précédemment nous fait découvrir les profils différents de quelques-unes des vingt-deux professeures interrogées. Par profil, nous entendons « l'ensemble des traits psychologiques marquants qui définissent les types de personnes [...] interviewées », comme le précise le Larousse. L'échantillon proposé est cependant représentatif des différentes formations initiales suivies depuis quarante ans. Ces formations initiales représentent les années de formations au professorat d'EPS suivies par les professeures interrogées dans les différents lieux d'enseignement tant public que privé (en rappel de notre tableau plus haut). Nos interrogations se situent également au niveau des contenus de formation pour savoir s'ils sont préprofessionnalisants ou plutôt préparatoires au concours d'enseignant d'EPS, ces deux modalités étant souvent opposées par les étudiants en fin de formation (Autret, 2010). D'ailleurs, « Philippe Perrenoud en 1994 interrogeait de façon similaire la formation des enseignants : devait-elle préparer à "se couler dans le moule" ou "les former à des façons de penser et de faire en rupture radicale avec les pratiques courantes" ? » (Pérez-Roux, 2012).

Notre échantillon présente également les diverses qualifications possibles (concours externe, interne ou autre¹⁷⁵) chez les professeures d'EPS en Bretagne. Nous remarquons que les premiers établissements d'affectation (là où le premier poste est occupé en tant que titulaire) ne sont pas dans les mêmes académies selon que l'on est dans le public ou dans le privé. Il faut également ajouter à cela le fait que certaines ont dû faire plusieurs départements bretons avant d'être nommées dans celui du jour de l'entretien. L'énumération des stages effectués en formation continue montre une grande diversité de thématiques (danse, boxe, arts du cirque, relaxation, réforme du collège, coopération, etc.), suivies soit par besoins/envies personnelles, soit par manque de propositions plus variées. À ce sujet, toutes les professeures sont unanimes pour regretter la quasi-absence de formation continue proposée par l'institution scolaire. Alors, nos vingt-deux interviewées enseignent-elles différemment des hommes ? Elles nous disent le faire notamment en fonction des contextes d'enseignement auprès d'élèves comme en LP. D'autant que « [...] les enseignants sont partout à l'épreuve d'une résistance croissante des élèves à la forme scolaire. S'ensuit un recentrage du travail sur la gestion de la classe, l'intensification du travail relationnel et de socialisation » (Malet, 2015).

C'est le cas pour la première professeure mentionnée qui a dû « *se battre* » pour se faire « *respecter des élèves et des profs d'atelier* ». C'est le même constat pour la seconde qui nous dit : « *Là où "le genre" n'est pas en notre faveur, c'est clairement dans le relationnel aux classes de la filière pro, classes exclusivement masculines [dans son établissement], et dans lesquelles le "rapport de force" instauré parfois par les élèves, doit être contourné ou désamorcé autrement que par la "puissance" ou "prestance" physique ! Il faut donc jouer sur d'autres ressorts, et y mettre plus d'énergie...* ». La professeure

¹⁷⁵ Voir chapitre Histoire de la formation des professeurs d'Éducation Physique et Sportive.

qui exerce dans un LP à plus de 90 % d'élèves garçons n'a pas eu à souffrir, elle, de ce genre de situation, parce que selon elle, les profils d'élèves et leurs origines sociales, les autres professeurs, les directions, etc. ne sont pas les mêmes selon les filières professionnelles dans lesquelles on enseigne. Il y a en effet des différences entre le tertiaire et l'industriel et au sein même de l'industriel par exemple. Ceci justifie l'importance que nous accordons aux différents contextes dans lesquels les enquêtées de notre recherche se trouvent et/ou se sont trouvées. Ce sont d'autres explications d'un enseignement "plus féminin", « *en fonction des cultures où la femme n'est pas respectée* » (E37). À l'inverse, l'une d'entre elles nous dit avoir bénéficié « *parfois d'une confiance supplémentaire de la part des autres collègues pour détecter des soucis ou gérer le côté "social" et/ou psychologique des élèves en difficulté* » (E23). C'est un rôle social qui lui est très souvent (si ce n'est toujours) dévolu, car « Le professeur [la professeure] d'EPS représente pour beaucoup, le "Monsieur ou Madame socialisation" dans un collège ou un lycée, mais la situation de ce point de vue n'est pas si brillante que ça. Peut-être le professeur d'EPS est-il simplement le moins pire de tous ? » (Ubaldi, 2006).

En ce qui concerne des filières dites féminines (celles où il y a beaucoup plus de filles que de garçons, notamment dans le tertiaire, comme dans l'exemple déjà cité de la filière Accueil-Relations-Clients-Usagers ou Commerce), il nous a simplement été dit que cela permettait de proposer enfin aux élèves des APSA plus rarement enseignées (step, danse...). Cela est surtout vrai en lycée et devrait peut-être s'estomper du fait d'une plus grande pratique d'activités pour toutes et tous en collège. Si le fait d'être une femme ne pose pas vraiment de problème auprès des élèves (bien qu'un rapport de force puisse être quelques fois instauré), ce n'est pas toujours le cas avec les collègues masculins chez qui il « *est plus difficile de se faire guider par une femme que l'inverse et donc il m'a fallu me battre pour imposer mon point de vue lorsqu'il différait des*

leurs d'autant plus qu'ils avaient l'habitude de "décider-diriger" jusque-là » (E2). C'est d'autant plus le cas quand la femme est agrégée et formatrice, en position symbolique dominante pour un collègue qui n'est "que" certifié et qui n'intervient pas dans une formation académique ou dans des jurys.

Ceci étant, chacune des professeures est différente des autres, mais elles ont aussi collectivement des points communs. Le premier de ceux-ci est la priorité faite à l'élève avant la prise en compte des APSA qui ne sont que des moyens, des outils dans les apprentissages et l'acquisition de compétences. Nous sommes face à des professeures d'EPS qui ne sont plus des professeures d'APSA et encore moins des "profs. de sport" ou "de gym". C'est davantage marqué que chez leurs collègues masculins. Les réponses apportées sur le poids de l'institution scolaire nous montrent que ce dernier est directement lié à la personnalité de la personne qui occupe la fonction de principal·e (collèges publics), proviseur·e¹⁷⁶ (lycées publics) ou de direction de l'établissement (privé) : selon sa volonté ou son absence de volonté, elle ou il soutiendra ses PEPS ou au contraire, elle ou il les freinera (voire les empêchera) de mener les projets proposés. Il s'agit donc bien aussi d'affaires de personnes. Quant à l'Institution Scolaire, nous constatons que les enseignantes sont plutôt fatiguées (euphémisme pour certaines) des changements constants à la tête du ministère et des perpétuelles réformes. Fatigue que l'on retrouve aussi chez leurs collègues masculins. Par contre, le regard porté sur les IPR (Inspecteur et Inspectrices Pédagogiques Régionaux) est différent de ce qu'il a pu être dans le passé, parce que les professeures et les inspecteurs/inspectrices ont changé. À une certaine époque, les inspections étaient vécues comme des épreuves-sanctions où la visite de l'inspecteur était mal perçue par les enseignants¹⁷⁷. Or, si l'on s'en tient

¹⁷⁶ Par cette écriture inclusive, nous montrons qu'il, peut y avoir des différences de gouvernance selon que l'on est une femme ou un homme.

¹⁷⁷ Actuellement, le corps d'inspection de l'académie de Bretagne est à égale parité femmes-hommes.

aux personnes enquêtées, les inspecteurs sont depuis quelques temps beaucoup plus « proches » des professeurs visités et l'inspection est beaucoup plus ressentie comme un temps d'échange pédagogique, didactique et humain. Une sorte de bienveillance mutuelle semble s'être installée. Toutes et tous ont évolué et évoluent vers une EPS qui devient de plus en plus commune dans sa conception et sa mise en application auprès des élèves. Toujours pour nos enquêtés, si travailler en équipe est une injonction institutionnelle, la réalité du terrain est tout autre. La planification (choix et planning) des APSA est souvent faite par les coordinateurs·trices EPS. Mais cela évolue et la concertation commence à s'installer de plus en plus permettant ainsi de planifier des APSA pour toutes et tous les élèves. Cependant, il nous a souvent été rapporté que les choix opérés dépendaient aussi des compétences des enseignant-e-s dans les activités physiques à enseigner. Ceci pose à nouveau le problème de la formation initiale, mais surtout celui de la formation continue et peut-être aussi celui de la volonté de certain-e-s PEPS à vouloir suivre des stages de formation ou de mise à niveau (sur ce dernier point, nous ne constatons pas de différences entre les enseignements publics et privés¹⁷⁸ dans les départements bretons). Par contre, il y a des différences entre les établissements de l'académie de Rennes où nos enquêtées ont enseigné et enseignent, et les établissements en dehors de la Bretagne. Là où elles sont passées, il s'agissait d'établissements dits difficiles et dans des régions elles aussi dites difficiles avec toutes les difficultés que cela sous-entend.

Enfin, au regard des personnalités de nos enquêtées, il serait facile de croire que la place des professeures d'EPS est au même niveau de celles de leurs collègues masculins. C'est vite oublier la force des habitudes prises depuis très longtemps dans une EPS qui, comme le soulignent Patinet et Cogérino

¹⁷⁸ Au pluriel, car il y a l'enseignement privé catholique et l'enseignement privé laïc Diwan.

(2013), est « à connotation masculine et s'appuie sur des activités physiques sportives et artistiques (APSA), elles-mêmes différemment connotées par les enseignant-e-s et les élèves (Fontayne, Sarrazin & Famose, 2001 ; Koivula, 2001). L'intégration des APSA comme support de la discipline a concouru à privilégier une "culture sportive" structurée autour d'un modèle de puissance et de performance, à valence masculine » (Férendez-Balboa, 1993 ; Théberge, 2000). Paradoxalement, c'est aussi auprès des autres collègues femmes que certaines ont dû se battre comme l'a fait l'enquêtée 38 : « *par ma spécialité danse, j'ai dérangé certaines femmes. Je crois plutôt que je les ai involontairement bousculées dans leur féminité par mes vêtements près du corps et l'engouement des élèves dans ce type de pratique* ». Pour elles, c'est donc un travail d'éducation qui doit être fait pour une pleine reconnaissance de la discipline auprès de toutes les actrices et acteurs de l'Éducation nationale.

In fine, la présentation de ces femmes professeuses d'EPS en Bretagne dans les enseignements publics et privés nous éclaire sur leurs parcours de vies professionnelles et personnelles et, par les réponses apportées, nous indique quelles actrices de l'EPS elles sont. La diversité des formations initiale et continue, la particularité des structures d'établissements fréquentés, la présence et le plus souvent l'absence de véritable équipe pédagogique disciplinaire, l'influence positive ou négative des directions d'établissement et, avant tout, les profils propres des élèves côtoyés font la richesse et la difficulté de leur métier. Et ce qui est marquant quand on ausculte, ne serait-ce qu'un peu, les fondements des conceptions didactiques et pédagogiques de ces professeuses, c'est qu'elles se définissent avant tout comme des professeuses d'EPS et non plus des professeuses d'APSA. C'est donc bien sur ce versant des pratiques enseignantes que se situe le changement de leur identification professionnelle. C'est d'ailleurs ce que nous dit l'E3 : « *Je pense que lorsque l'on se retrouve face aux enseignants des autres disciplines, la difficulté ne vient plus du fait d'être une*

femme, mais plutôt d'être un enseignant d'EPS ». Même d'autres enseignants leur répliquent souvent que « *oui, mais vous c'est différent, ce n'est pas la même chose, c'est plus facile en sport* » (idem). C'est donc d'après elles « *parce que l'on est en EPS et non parce que l'on est une femme* » (id.). Il était utile d'essayer de le comprendre, car « Jusqu'à présent, les femmes ont rarement été considérées dans les carrières de l'EPS, renvoyées aux marges de cette discipline scolaire, figées sous un bloc de représentations qui les recouvrent, dépendantes de stéréotypes globalisants et de décisions prises pour elles, par d'autres » (Szerdahelyi, L. et Robène L., p.7), ces deux auteurs ajoutant « Pour paraphraser Michelle Perrot, les femmes seraient-elles les silences de l'histoire de l'éducation physique ? » ». Ce point de notre recherche apporte sa modeste pierre à la compréhension de leur identification professionnelle, du moins pour les collègues interrogées. Nous montrons ici que le genre reste une donnée essentielle sur le sujet, pour l'instant peu investiguée.

Pour faire évoluer cet état de fait, y a-t-il alors une solution ? Elle est peut-être à trouver dans ce que nous dit encore l'enquêtée 3 qui pense que « *les programmations d'EPS restent encore déséquilibrées et privilégient toujours les activités à connotation masculine* », ce qui pourrait expliquer aussi que « Les représentations [des élèves] sont loin d'être devenues plus "neutres" ces dernières décennies » (Szerdahelyi, L. et Robène L., 2019, p.123). Nous pouvons pourtant constater que « [...] l'EPS est aujourd'hui une discipline attentive à la mise en œuvre des politiques d'égalité, tant sur le plan de l'accès aux pratiques sportives et artistiques que de la recherche de réussite pour tous les élèves » (Rapport IGEN, 2013 ; Cogérino, 2017 ; Couchot-Schiex, 2017, dans Szerdahelyi, L. et Robène L., 2019, p.67). Il faut, selon nos interviewées, diversifier les activités et les traiter de façon à montrer que toutes les activités s'adressent aux filles comme aux garçons, mais aussi et surtout les aménager pour permettre à tous nos élèves de se sentir compétents et casser l'image encore

trop véhiculée que les garçons seraient meilleurs que les filles. Pour l'ensemble de nos enquêtées, cela passe par un traitement des APSA de façon à ce que chacun puisse s'y exprimer, quelles que soient ses capacités motrices. Pour cela, elles estiment qu'il faut retravailler la notion de performance par exemple et travailler sur l'équilibration des rapports de force dans les activités d'opposition duelle. Enfin, il faut être vigilant sur les modes de groupement et favoriser au maximum des pratiques mixtes et hétérogènes. C'est donc un changement de paradigme de la conception de l'EPS, évoqué par Fuchs *et al* (2013) quand ils écrivent que le métier d'enseignant est en mutation. La redéfinition des concours de recrutement étant régulièrement engagée, la mise à disposition de tels témoignages est un outil de plus pour réfléchir à de possibles reformatages. Enfin, élargir ce travail à d'autres académies, pour déceler d'éventuels effets géographiques, constituerait une piste intéressante pour améliorer la connaissance de ces professionnelles de l'éducation.

Cela étant, l'élément le plus perturbant est le constat d'un effet lié à la dimension « public vs privé » bien moindre que l'on pouvait s'y attendre. Dépassant la seule position de nos enquêtées, le chapitre qui suit va nous permettre d'étudier cette dimension.

Chapitre 9 : privé versus public¹⁷⁹

« Les trente dernières années ont été marquées dans les pays riches par l'affirmation d'une nouvelle dialectique entre enseignement public et enseignement privé, de nature moins conflictuelle, en même temps que baissait l'intensité des affrontements idéologiques entre les partisans des deux camps » Dutercq (2011, p.10). Ces propos illustrent bien l'état d'esprit des enseignants interrogés. Nous affirmons même, à l'instar de Vilbrod (cité par Fuchs *et al*, 2013, p.19) qu'« [...] il n'y aurait pas de différences notables, de ce point de vue, entre professeurs en EPS du public et du privé ». Du moins, il n'y a pas de différence dans l'enseignement de l'EPS. Il n'y a donc pas une EPS du public et une EPS du privé. Les réponses à cette possible distinction nous le prouvent. C'est par la diversité des formations initiales et les conditions et politiques d'enseignement que les divergences se font. C'est ce que nous étudions maintenant.

EPS du public et EPS du privé ?

Les expressions sur le sujet sont souvent directes et claires. Il n'y a « *pas d'EPS différente* » selon l'E53, ce que confirment l'enquêtée 6 et l'E38 : « *pas de différence entre EPS publique et privée* ». L'E2 dit également qu'il « *n'y a pas d'EPS du public et du privé, c'est la même* ». C'est ce qu'affirme aussi l'E29 en précisant que « *tout est pareil, les études, les concours* ». Toutes et tous nous disent en fait qu'il « *n'y a pas d'EPS public-privé* ». L'E44 précise en plus qu'il y a « *une même EPS avec des Profs d'EPS-sport et des professeurs d'EPS dans le public et dans le privé* ». C'est ce que confirme l'enquêtée E22 pour qui

¹⁷⁹ Pour une exhaustivité d'un rappel historique du public et du privé, on peut se rapporter à la thèse de Rozenn Rouillard (2013) : « Collèges publics, collèges privés : ethnographie comparative de configurations contextuelles et de leurs effets scolaires » et plus particulièrement aux pages 52-90.

« *c'est quand même déconcertant. Déconcertant à cause des idéologies profondes, des intolérances profondes* ». L'E23 nous dit même qu'elle « *croyait en arrivant qu'il existait une EPS du privé différente de celle du public et en discutant avec les collègues du privé, je me suis rendu compte que non* ». Et comme l'écrit Poucet (2011, p.21) « Il n'empêche que demeure entre les deux systèmes une véritable méconnaissance ». Nous pouvons donc dire que l'EPS du public et l'EPS du privé ne font qu'une d'autant que les enseignants passent maintenant les « *mêmes concours* » (E11) et que « *les textes officiels et les formations sont les mêmes* » (E28).

Alors, puisqu'il n'y a pas deux EPS, mais bien une seule et identique discipline, où peuvent se situer les distinctions entre les deux enseignements ?

Les différences

Ce n'est pas dans les pratiques d'enseignement que les variantes peuvent se trouver. « *Elles sont les mêmes* » (E57). En fait, « *Les différences sont dans les moyens, moins de subventions dans le privé, mais pas dans le fond et la forme de pratique* » (E45). C'est ce que nous dit en substance l'E58 quand il déclare que « *Les fonctionnements différents sont liés aux moyens des uns et des autres* ». Selon l'E1, il y a « *moins de contraintes administratives et plus de possibilités de faire des choix dans le privé* », ce que confirme l'E7 lorsqu'elle atteste « *de moins de contraintes administratives dans le privé* ». Cette affirmation est corroborée par l'E17 qui « *pense qu'il y a moins de liberté dans le privé malgré la lourdeur administrative du public* ». C'est ce que souligne en filigrane l'E2 quand elle déclare que « *c'est dans le fonctionnement des établissements que se situe la différence* ». L'E28 nous dit la même chose en précisant que « *les conditions sur le terrain sont différentes* » et « *qu'il y a plus d'argent dans le privé* » (E18). Mais sur cette question financière, l'accord de perception n'existe pas. En effet, d'après l'E41 « *le public envie la liberté du*

privé au niveau administratif même si le public a plus de moyens ». Par contre, la question de la « *Lourdeur administrative dans le public* » revient souvent, et est signalée par exemple par l'enquête n° 47. Y aurait-il « *plus de projets, mais moins de moyens dans le privé* » ? C'est un peu le contraire que nous dit l'E60 quand il déclare qu'il y a « *plus de facilités à monter des projets dans le privé parce qu'il y a moins de barrières administratives* ». Et d'après l'E55, « *le public est régi par un formalisme important* » alors que le privé serait « *plus libre avec plus d'initiatives* ». On s'aperçoit que les représentations divergent, sont souvent opposées, et ne sont pas forcément en phase avec des réalités objectivées.

Mais les deux structures semblent se rapprocher sur certains points comme nous le dit l'E49 : « *le privé a une grande préoccupation de son image, mais ça se retrouve de plus en plus dans le public* ». Ce rapprochement existe aussi dans le non-enseignement d'APSA que nous avons qualifiées de bretonnes (le Gouren¹⁸⁰) alors qu'elles sont celtes (le football gaélique). Ainsi deux établissements, un collège Diwan et un autre collège public bilingue font pratiquer ces deux activités physiques. Il y a bien deux ou trois autres établissements où l'on enseigne le foot gaélique, mais on voit bien que cette dernière APS et le Gouren restent encore à la marge en Bretagne même si le football gaélique est « *essayé* » un peu plus souvent maintenant.

Et ce n'est pas dans les formations initiales que les différences se jouent (cf. chapitre 3). C'est plutôt dans le profil des chefs d'établissements et surtout dans leur impact sur la vie des structures scolaires. Ainsi « *ça dépend des structures* » nous dit l'E50 et « *tout dépend du contexte* » selon l'E28. Il existe « *des différences dans la façon de manager les profs* » selon l'E37. Et aussi « *l'établissement est plus étouffant dans le privé par la soumission à la*

¹⁸⁰ Le Gouren est la lutte bretonne pratiquée auparavant dans les jeux bretons et qui dépend maintenant d'une fédération et fait partie de la liste académique EPS de l'académie de Rennes

hiérarchie et plus de souplesse faussée dans le privé par la participation financière des familles » d'après l'E20. L'E11, quant à lui, nous parle de l'« *importance du chef d'établissement porteur ou casseur de projets* ».

On le voit, il y a beaucoup de points communs chez les professeurs du public et du privé. Et ce d'autant plus que les verbatims proposés plus haut viennent tout autant d'enseignants du public et du privé, sans distinction aucune. Mais alors qu'elles sont les raisons qui ont poussé ces personnes à faire le choix de l'un ou de l'autre ?

Choix du public ou du privé, pourquoi ?

Choix du public

Bien que scolarisée dans le privé, cette enseignante (E1) a fait le choix du public « *pour tous, l'égalité des chances* ». C'est un peu ce que nous dit l'E6 qui a choisi d'être « *dans le public par circonstance, mais aurait quand même plutôt choisi le public pour ses valeurs* ». C'est un peu différent pour l'E2 qui est dans le « *public parce ses parents étaient profs dans le public et qu'ils avaient de mauvais souvenirs du privé* » en tant qu'élèves. Pour E11, c'est parce que « *les parents sont profondément laïcs* ». C'est une tout autre raison qui fait que l'E7 est dans le public : « *pour des raisons financières, parents ouvriers* ». L'E16, quant à lui, est dans le public parce que « *cela lui semblait logique, naturel sans conviction particulière. C'était une continuité logique* » à sa scolarité. Tout comme l'E5, l'E7, l'E8, l'E17 et l'E18 qui ont fait l'ensemble de leur parcours dans le public. C'est pour une tout autre raison : « *par conviction politique et raisons familiales* » pour l'E19, tout comme l'E4 qui a une « *famille très à gauche* ». Il en est de même chez l'E58 « *issu d'une philosophie de Hussards [noirs de la République]* ». Enfin, l'E9 été « *chez Diwan en 4^e-3^e et bilingue avant et en lycée* », ce qui l'a fait vouloir être dans le public bilingue. Il a aussi été « *marqué par un prof de breton* ».

Choix du privé

La professeure E50 a d'abord commencé comme MAII dans le public avant de faire le choix du privé pour y sécuriser son emploi par l'obtention du CAER, un peu comme l'E35, qui lui, « *a tout fait dans le public* » et « *il est dans le privé par hasard* ». Il était MA dans le privé et a eu un préaccord collégial avant d'obtenir son CAER. Ce scénario est assez courant, et se retrouve chez l'E39. L'E28 « *est dans le privé parce qu'elle y a toujours été* », tout comme l'E29 qui « *n'a connu que ça, sauf en Staps* ». Ce n'est pas la même chose pour l'E33 qui est « *dans le privé pour des raisons familiales* » d'où son « *choix de l'Ifep* ». C'est aussi pour « *des raisons familiales et pour ne pas s'expatrier* », car elle a passé le concours tard, que L'E37 a choisi l'enseignement catholique (EC) et aussi pour trois raisons : « *la reproduction de l'histoire familiale, l'adhésion à des valeurs chrétiennes et c'est l'école d'une deuxième chance* ». L'E38 est, quant à elle, entrée dans l'Enseignement Catholique (EC) « *par opportunité* ». L'enquêté 30 est entré dans le Privé « *pour des raisons familiales et à cause de la natation [qu'il n'avait pas à passer à Illeps, à l'époque]*¹⁸¹ *sinon il serait entré à l'UEREPS pour des raisons financières* ». C'est pour une « *continuité de l'esprit familial* » pour l'E32. C'est pour « *être 'au pays'* » que l'E41 a opté pour l'EC, tout comme pour l'E27 et l'E48 qui font le choix du « *Privé pour rester en Bretagne* ». Il en est de même pour l'E60 qui a « *tout fait dans le public* », mais a choisi le privé pour une « *raison stratégique* » : rester « *au pays* ». L'E41 est dans le Privé par la « *fibre catho de ses parents et par le biais d'un formateur de l'EC* ». C'est « *par hasard et par nécessité* » que l'E43 est dans le Privé. L'E46 a fait le choix du privé parce qu'il « *a tout fait dans le Privé par conviction de ses parents et par*

¹⁸¹ Au moment où cet interviewé a fait ses études, l'Illeps ne faisait pas passer d'épreuves de natation lors de son concours d'entrée.

illusion de rester en Anjou et pour les stats de réussite à l'Ifepa ». Ce sont des « *raisons familiales, très catho* » et par un ecclésiastique qui était son professeur d'EPS, qui ont amené l'E52 dans le Privé. Enfin, l'E55 avait des « *parents militants de la langue bretonne et politiques* » et c'est « *par son vécu de collégien* » qu'il a voulu être chez Diwan.

Nous remarquons que les convictions familiales sont présentes aussi bien dans le public que dans le privé. En parallèle de cette raison, nous notons l'importance de la scolarité effectuée dans tel ou tel type d'enseignement. Nous constatons que des professeurs du privé ont fait leurs études Staps dans le public, mais par manque de réussite au CAPEPS, ont réussi à faire carrière dans le privé qui, en l'occurrence fut là aussi l'école de la seconde chance. Notons quand même que pour certains, le privé fut un vrai choix de départ, et que l'enseignement privé n'est pas uniquement la roue de secours de candidats ayant échoué au CAPEPS. D'ailleurs, d'autres ont opté pour l'enseignement catholique afin de rester en Bretagne au lieu d'aller dans les académies déficitaires, voire dites difficiles, comme leurs collègues du public pour les premières années d'enseignement, comme relaté dans le chapitre 5. Enfin, certains professeurs du public ont fait leurs études dans des établissements publics de formation pour des raisons financières, les études y étant moins chères que dans les instituts privés.

En définitive, les différences se situent finalement au niveau des structures d'emploi. C'est pourquoi nous nous étendons un peu plus particulièrement sur l'enseignement privé en Bretagne de par sa très proche proportion à celle de l'enseignement public.

L'enseignement privé en Bretagne

« Cette concurrence revêt une triple forme : concurrence interne entre établissements publics, entre établissements privés, ou concurrence externe

entre établissements publics et privés » (Poucet, 2012, p.8). L'établissement privé actuel est vraiment né avec la loi Debré de 1959, car il ne faut pas oublier que « [...] historiquement, l'enseignement privé en France a été construit ces cinquante dernières années [60 dernières] à partir de l'Église catholique, qu'on le veuille ou non » (Poucet, 2009, p.217). C'est un pan d'histoire plutôt méconnu, qui amène souvent des confusions. D'ailleurs, nous avons évoqué en début de thèse une autre erreur d'interprétation, qui consiste à mettre tout l'enseignement privé dans un ensemble homogène, alors que même au sein de l'enseignement catholique, plusieurs obédiences coexistent. Mais « [...] il n'a jamais été question d'un texte sur l'enseignement privé, mais d'un texte sur les établissements privés : il n'est pas bien sûr envisagé de reconnaître une entité indépendante de l'Éducation nationale » (Poucet, 2009, p.83). « Par ailleurs, le gouvernement a réussi, pour la première fois, non plus à subventionner l'enseignement privé, mais à l'aider en le contrôlant » (*ibidem*, p.89). Et ce même auteur (*ibid.*, p.219) d'ajouter : « La loi Debré a finalement contraint ceux qui s'ignoraient à travailler ensemble. Était-il envisageable, il y [soixante] ans de voir des professeurs de l'enseignement privé siéger avec leurs collègues du public dans un jury de baccalauréat ? Était-il concevable, il y a [soixante] ans de voir les professeurs du privé accepter sans vergogne les programmes officiels ? On le voit, la loi Debré a bien contribué à rapprocher les esprits. Non sans difficulté, non sans trouble culturel et interrogation aux tréfonds des convictions. Mais on avance en marchant, non en récitant des dogmes figés ». Depuis, officiellement depuis les années 2000, il y a même des enseignants du privé jurys des concours Capest/Cafep-EPS et agrégation EPS. Nous parlons ici d'établissements sous contrat d'association avec l'État alors qu'il existe d'autres types d'établissements : ceux sous contrat simple (généralement les écoles primaires) et les établissements hors contrat. Les travaux de Poucet (2012, p.114) nous permettent d'écrire que les établissements privés sont pour la

plupart d'origine catholique. Cependant, on trouve aussi des « établissements issus de traditions pédagogiques spécifiques : Montessori, Freinet, Steiner, ouverts aux langues vivantes nationales ou régionales notamment bretonnes et basques, ou à l'inverse, ancrées sur des pédagogies traditionalistes ou des conceptions spirituelles parfois très minoritaires ». S'ils sont à but non lucratif, « d'autres, nettement moins nombreux, sont des établissements répondant au souhait de créer une entreprise d'enseignement dans le cadre de l'économie de marché : peu fréquents dans l'enseignement des premiers et seconds degrés, ils sont davantage présents dans l'enseignement supérieur, mais également de plus en plus dans les "petits cours", l'aide au devoir, le rattrapage scolaire et l'aide à la préparation des concours ». Nous rappelons qu'en ce qui concerne l'enseignement du breton, la création de Diwan date de 1977, celles des classes bilingues français-bretons dans l'enseignement public de 1983 et privé par Dihun de 1990. Nous avons vu que les différences sont plutôt d'ordre structurel au point que Poucet (*ibidem*, p.113) pose la question suivante : « Les établissements sous contrat [...] sont-ils devenus identiques à leurs homologues de l'enseignement public ? » et de répondre « C'est à la fois vrai et en même temps faux puisque subsistent de nombreuses différences : culturelle, quoique l'on en dise, structurelle et sociale ».

Depuis le début, nous parlons d'enseignement privé alors que les défenseurs de l'enseignement privé utilisent « le qualificatif "libre" [qui] est employé pour l'occasion et par différenciation avec l'enseignement public » (Poucet, 2009, p.143) depuis les années 1980. Ce qui peut prêter à confusion entre les établissements sous contrat et ceux hors contrat, car « les uns confondent enseignement privé et enseignement catholique (même s'il est vrai que la quasi-totalité - près de 95 % - des établissements français sont catholiques) » (Langouët, 2002, p.40). Ce même auteur précise même que « [...] le secteur privé fait presque jeu égal avec le public, au sens où près d'une famille

française sur deux y scolarise actuellement, ou y a scolarisé, l'un de ses enfants au moins » (*ibidem*, p.51) ce qui nous semble d'autant plus vrai en Bretagne. Nous notons que l'enseignement catholique dans l'académie de Rennes [...] scolarise environ 40 % des élèves, ce qui constitue le taux le plus élevé à l'échelle académique en France¹⁸². D'ailleurs, selon Dubet (2015, p.78), « Aujourd'hui, près de 40 % des élèves passent au moins une fois dans l'enseignement privé au cours de leur parcours scolaire ». Le tableau ci-dessous nous indique la grande proximité en effectifs et en nombre d'établissements secondaires dans l'académie de Bretagne.

	Côtes du Nord	Finistère	Ille-et-Vilaine	Morbihan	Total
Collèges et Lycées publics	31 910 (58)	41 518 (81)	55 019 (78)	30 275 (53)	158 722 (270)
Collèges et Lycées catholiques	15 766 (44)	31 637 (71)	35 919 (62)	30 369 (58)	113 691 (235)

Tableau n° 13 : effectifs du secondaire dans l'académie de Rennes en 2016¹⁸³

Dès 1991, Langouët encore montrait notamment :

- les complémentarités accrues entre les deux secteurs ;
- l'importance croissante du nombre d'élèves utilisant tantôt l'un, tantôt l'autre secteur, engendrant du même coup l'accroissement d'une seconde chance, elle-même d'autant plus grande que les familles sont plutôt de milieu favorisé, diminuant par conséquent, la part des "fidèles" à chacun des secteurs ;
- des réussites plus fréquentes en privé qu'en public en ce qui concerne les enfants ou adolescents de familles populaires » (*ibid.*, p.11).

Ceci peut porter à réflexion sur tous les a priori existant d'un côté comme de l'autre. D'ailleurs, Gicquel (2020) souligne que « La frontière public-privé,

¹⁸² Gicquel S., L'académie de Rennes, un bastion de l'enseignement secondaire catholique (XIX^e-XXI^e siècles), Armand Colin, *Carrefours de l'éducation*, 2020/1, no 49, p. 211-224.

¹⁸³ Source : direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, *Repères et références statistiques*, 2016, p. 95.

qui était auparavant imperméable, devient aujourd'hui poreuse et les allers et retours entre les systèmes d'enseignement, motivés par un choix géographique ou scolaire, plus fréquent (Langouët et Léger, 1997). » En fait, on constate que « La dualité scolaire plaît parce qu'elle offre un choix aux familles et l'illusion que l'enfant puisse rebondir s'il connaît des difficultés scolaires ou comportementales dans un système d'enseignement ». « Alain Léger établit que les choix idéologiques (laïcité en public ou motifs religieux en privé) restent très minoritaires, que la quête de la réussite l'emporte très nettement, notamment parmi les familles du privé » (*ib.*, p.14). Il faut aussi bien comprendre que maintenant « l'encadrement du privé a changé [...] il est désormais essentiellement assuré par des laïcs : les prêtres et les religieux ne comptent plus que [...] pour 2 % [en 2002] parmi les enseignants du secondaire » (Langouët, 2002, p.17). Alors qu'elles peuvent être les raisons du choix du Privé ? Comme le remarque Dutercq (2011, p.175), l'idéologie de l'enseignement privé confessionnel a évolué en proposant « dans un cadre quasi laïc une offre qui porte sur les savoirs, mais aussi sur les savoir-faire et encore les savoir-être ». Alors, peut-être que « L'enseignement catholique renaît en habit civil » (Prost, 2007, cité par Pouliquen, 2010, p.66). Et cette opposition entre laïcs et catholiques est particulièrement marquée en Bretagne dans le rapport à l'École. Paradoxalement, ces querelles scolaires permettent la promotion de l'École dans les esprits. Nous pensons comme Bensoussan (cité dans Le Bourg, 2012, p.43) que « Quoiqu'aujourd'hui résiduelle, la "guerre scolaire" a fortement marqué la Bretagne où elle a pris une dimension souvent exacerbée et directement imprégné la vie politique régionale de la fin du XIXe siècle jusqu'aux années 80 [, cela va] de la lutte acharnée contre "l'école du diable" (skoll an diaoul) aux grandes manifestations catholiques contre le projet Savary en 1984 ». Et ce même auteur de préciser que « [...] En Bretagne, le clivage droite / gauche se construit sur ces héritages que la Troisième République vient réactiver »

(*ibidem*, p.45). Ce que confirme Poucet (2012, p.13) : « Les premières années du siècle [le XX^e] sont ainsi dominées par ce que l'on appelle couramment la "guerre scolaire" (Launay, 1988) en réponse à l'anticléricalisme dominant de l'époque (Lalouette, 2002) ». Et Roux observe « que l'école publique n'est apparue en France que dans une histoire récente, avec la Révolution, et ne s'est généralisée qu'avec la Troisième République » (Poucet, 2012, p.62). D'ailleurs, il ne faut pas oublier que « L'une des différences fondamentales entre l'enseignement privé et l'enseignement public est que le premier n'a pas l'obligation d'accueillir tous les élèves ; le second oui » (Aschieri dans Poucet, 2012, p.34) et ce même auteur de s'interroger sur la « mise sur un pied d'égalité [de l'enseignement privé] avec le service public alors qu'il n'a pas les mêmes obligations » (*ibidem*, p.52). Et Aschieri d'ajouter : « [...] le service public est le seul qui reste présent dans des quartiers dits *difficiles* ou *sensibles* ; il est le seul à prendre en charge la grande difficulté et à essayer de combattre les inégalités » (*ibid.*, p.88)

Finalement, « [...] l'école, qu'elle soit publique ou privée, est bien une affaire d'État » (Poucet, 2012, p.110). Et ce même auteur de préciser : « [...] il y a une concurrence délétère, qui détruit l'autre, et une concurrence saine, qui crée une émulation et évite de penser que la solution pédagogique a été trouvée : pour tout élève, il faut que le changement d'établissement soit possible lorsque c'est nécessaire. Un équilibre fragile a été trouvé en 1959, il faut le préserver » (*ibidem*, p.109). N'oublions pas non plus que « [...] l'affectation des élèves imposée par la carte scolaire commence à être contestée, et l'enseignement privé apparaît de plus en plus comme une alternative pour les familles souhaitant éviter leur établissement de secteur » (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2016, p.78). « D'ailleurs, c'est souvent l'école du rattrapage scolaire. D'ailleurs là où il

est fort (l'ouest, le sud du Massif central), il est socialement peu différent du public. Enfin le privé est essentiellement catholique et sous contrat. »¹⁸⁴

¹⁸⁴ Dans L'Expresso du Café Pédagogique du mardi 28 mai 2013.

Conclusion

En interviewant cinquante et un professeurs *en* EPS du public et du privé (Fuchs *et al*, 2013, p.10), nous avons cherché à sortir du prisme de notre propre expérience professionnelle et découvrir ainsi comment d'autres enseignants de notre discipline se sont construits professionnellement. Ainsi nous nous demandions en quoi les éléments extérieurs (familiaux, scolaires, formations initiale et continue, etc.) interviennent-ils dans l'identification professionnelle des professeurs d'EPS en Bretagne, dans l'enseignement public et privé ? Et nous exprimions l'hypothèse que les marqueurs de cette même identification sont tous ces éléments constitutifs du récit de vie des professeurs interviewés. Pour cela nous convoquons plusieurs concepts.

Explications des différents chapitres

Dans notre recherche, nous faisons référence au chapitre 1, à l'identité de chacun. C'est-à-dire à « L'identité personnelle [qui] est le produit de la socialisation, laquelle permet la constitution du Soi (George H. Mead, 2006) » (Paugam, 2018, p.72). Et nous montrons qu'il s'agit bien là d'une évolution dans le temps, car « L'identité n'est pas une propriété figée, c'est le fruit d'un processus (Berger et Luckman, 1996). » (*ibidem*, p.72). Et quand nous parlons d'identité professionnelle, nous faisons directement appel à l'identité personnelle au travail. « [...] l'identité professionnelle est profondément liée à l'identité personnelle. Pour autant le travail ne se réduit pas à la réalisation de soi dans un désir purement égoïste et narcissique. Il vise à mettre en adéquation le rôle professionnel et la personnalité (Dubet, 2002) » (dans Causer, Durand et Gasparini, 2009, p.44). De plus, à l'instar d'auteurs tels que Carlier *et al* (2012, p.48) notre étude se situe dans une conception interactive de l'identité. Nous « avons défini l'identité professionnelle comme un processus de construction sociale [...] » (*ibidem*, p.94). Ces mêmes auteurs signalent (p.132) que « comme

le souligne Perez-Roux (2011), l'identité professionnelle s'inscrit dans un processus complexe et dynamique où vont interagir l'histoire personnelle du sujet, son sentiment d'appartenance à un groupe professionnel, dont il partage plus ou moins les valeurs, sa propre conception de la discipline et des finalités qui lui sont assignées. [Brau-Antony S. et Grosstephan V.] ».

Nous traitons dans le chapitre 2 de la structuration de l'éducation en France. Nous le faisons sous l'aspect d'une analyse historico-chronologique (à l'aide du tableau n° 1 p.37-41). Nous y développons également les faits marquants (depuis 1959, cf. tab. 2 p.53) de l'évolution de l'EPS en France. Nous expliquons, par le biais des principales dates marquantes de l'éducation en France depuis la fin du XIX^e siècle, comment nous en sommes venus au système actuel et comment les rapports public-privé ont évolué pour arriver à aujourd'hui.

Le chapitre 3 explore l'histoire de la formation des enseignants d'EPS au travers d'un rappel à l'histoire de l'EPS pour mieux saisir l'évolution dans le temps de cette discipline. Nous développons aussi les programmes et sujets des CAPEPS et CAFEP-EPS avant de présenter à l'aide du tableau 4 (p.96-97) les différents centres de formation en EPS du public et du privé.

Nous présentons notre méthode et notre méthodologie de recherche dans le chapitre 4. Nous y expliquons nos « [...] entretiens exploratoires "semi-directifs ou semi-structurés" » durant lesquels nous devons nous « efforcer de poser le moins de questions possible » (Van Campenhoudt et Quivy, 2013, p.62) autres que celles de notre fil conducteur (cf. annexe 1). Nous avons choisi cette technique d'investigation parce que « L'entretien non directif vise à amener l'interlocuteur à exprimer son vécu ou la perception qu'il a du problème auquel le chercheur s'intéresse » (*ibidem*, p.70). Et ceci nous permet de constater que « [Les] témoignages d'acteurs sociaux sur leurs pratiques les plus diverses, recueillies au moyen [...] d'entretiens. Ce sont des observations indirectes en ce

sens qu'elles ne donnent pas directement accès aux pratiques qu'on souhaite saisir [...] » (Fournier, dans Paugam, 2018, p.37).

Dans le chapitre 5, nous voulons savoir pourquoi et comment les enquêtés sont devenus PEPS. Nous interrogeons leurs domaines de préformation, de formation initiale et celui du professionnel. Leurs réponses confirment que « [...] l'entrée dans le corps des enseignants d'EPS est aujourd'hui davantage le résultat d'une mise en cohérence des trajectoires sociale, scolaire et sportive d'un individu que celui, souvent invoqué, d'une "vocation ressentie" ou "d'un appel irrésistible" pour faire ce métier » (Fuchs *et al*, 2013, p.10). Nous situons l'identification professionnelle des professeurs du public et du privé au niveau de leur préformation, de leur formation initiale et du domaine professionnel, et ce parce que « L'EPS est considérée comme une construction sociale conjoncturelle, c'est-à-dire qu'elle prend des formes différentes en fonction des contextes et des acteurs. En conséquence, l'identité de l'EPS n'existe pas en soi (Arnaud, 1983). La construction idéal-typique (au sens de Weber, 1992) des formes de pratiques de l'EPS s'effectue à partir d'indicateurs différents » (Marsault, 2009, p.3). Nous interrogeons les conditions d'enseignement parce que les conceptions de l'enseignement semblent beaucoup plus tributaires de l'ajustement nécessaire aux "réalités du terrain" et en particulier de la difficulté perçue des conditions de travail. La nature de l'établissement scolaire et plus encore le profil des élèves fonctionnent comme des contraintes à nécessairement respecter, comme le soulignent Couturier et Duret (2000, p.80).

Par le truchement du chapitre 6, nous interrogeons également les cinquante et un enquêtés de notre panel de professeurs d'EPS sur les notions de professeur et d'enseignant ; sur la féminisation de la discipline ; sur le genre des APSA et la mixité afin de savoir où ils se situent par rapport à ces thématiques. Nous les interpellons de même sur les regards portés sur l'EPS par les élèves, les parents, les professeurs des autres disciplines et les directions. Nous les

questionnons encore sur l'évolution éventuelle des élèves. Bien que nous ne cherchions pas à faire une étude de la pédagogie employée par ces professeurs, nous les interrogeons sur cet *item* ainsi que sur la didactique et leur relationnel avec les élèves.

Le septième chapitre aborde le problème de l'EPS *versus* les APSA. Nous demandons aux enquêtés où il se situent dans ce débat et de quelle manière. Ils confirment ainsi que nombre d'entre eux sont passé d'« [...] un enseignant qui d'animateur devient technicien puis didacticien au fur et à mesure que la formation "s'universitarise", que le niveau exigé, le nombre d'années d'études après le bac, etc. augmente, que le recrutement se fait aussi, non pas véritablement plus bourgeois, mais plus endocentré, et aussi plus masculin » (Vilbrod cité par Fuchs *et al*, 2013, p.25).

Le huitième chapitre aborde plus spécialement la place des femmes en EPS et notamment en Bretagne où « [Les enseignantes] évoquent plus aisément un intérêt précoce pour la pratique sportive ou pour le domaine de l'enseignement, influencé par des modèles incarnés par d'autres enseignantes ou par le contexte familial » (Cattani et Quin, 2019, p.123).

Enfin, le chapitre 9 est consacré au privé *versus* public afin de connaître plus précisément ces deux systèmes d'enseignement qui sont à quasi-égalité en pourcentages en Bretagne. Et l'on peut s'apercevoir que « les établissements sous contrat d'association et les établissements publics sont confrontés aux mêmes problèmes de société » (Blandin, 2007 cité par Poucet, 2011, p.102).

Point de vue basé sur des arguments et des données

Tout au long du premier chapitre, nous convoquons plusieurs auteurs pour expliquer ce que sont les notions d'identité générale et d'identité professionnelle. Et nous en concluons qu'il s'agit plutôt de « forme identitaire » (Dubar, 2010, p.11) plutôt qu'identité. Et nous partageons ce qu'écrit ce même

auteur (*ibidem*, p.15) quand il précise que « [...] l'individu ne la construit jamais seul : son identité dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi. L'identité est le produit de ses socialisations successives ». Ces propos confirment la notion d'identification que nous proposons en guise de processus identitaire (p.9).

Par les dates mentionnées (dans le chapitre 2) et par l'analyse que nous faisons des différentes périodes de l'histoire de l'EPS, nous démontrons que celle-ci n'est pas toute jeune. D'autant que « L'enseignement obligatoire de l'éducation physique date de la loi du 27 janvier 1880, soit deux ans plus tôt que l'enseignement obligatoire de 6 à 13 ans » (Attali et Saint-Martin, 2009, p.252). Nous relatons les faits marquants qui ont jalonné cette étude tant dans l'enseignement public que privé, montrant ainsi que ces deux systèmes d'enseignement ont évolué en parallèle.

Il en va de même pour l'histoire de la formation des professeurs d'EPS, histoire que nous étudions (dans le troisième chapitre) également par le prisme des concours et plus précisément de leurs intitulés. Nous montrons ainsi l'évolution qu'ont suivie les centres de formation directement liée à la nature des concours. Et ceci est toujours valable de nos jours. On peut d'ailleurs s'apercevoir que « Dans les années 1970, le modèle de l'enseignement sportif est valorisé dans les CREPS, les IREPS, les ENSEP et à l'INS ». « Ils valorisent alors un enseignement technique proche du sport fédéral dont ils constituent souvent la cheville ouvrière. Ils défendent une EPS centrée sur le développement des capacités physiques et des qualités morales par l'intermédiaire du sport » (Marsault, 2009, p.47). Mais l'évolution se poursuit puisque « La mise en forme disciplinaire pour parfaire l'intégration scolaire dans les années 1980 est également devenue un élément fondamental de la culture EPS » (*ibidem*, p. 2). Plus tard, « [La] mise en forme scolaire [de l'EPS] est également attribuée, selon Michel Herr (1996), à la volonté de parfaire son

intégration scolaire » (*ibid.*, p.51). Et la mutation ne s'arrête pas là puisque « L'enseignant n'est plus un simple technicien-applicateur de programme national, il devient un concepteur-ingénieur en projet local » (*ib.*, p.166). Et cette même auteure de poursuivre : « Le décret du 10 juillet 1985, en créant le statut du professeur de sport, entérine définitivement la séparation entre le milieu scolaire et le milieu sportif. L'EPS marque sa différence au sport de façon statutaire et sa proximité à l'école par ses conceptions didacticienne ». Il est aisé de comprendre par ces différentes citations que le métier évolue et que s'il évolue c'est aussi par le changement de la formation initiale qui doit s'adapter aux exigences institutionnelles et notamment celles des concours.

Pour notre chapitre « Méthode et méthodologie », « Les caractéristiques principales de l'attitude à adopter au cours d'un entretien exploratoire sont :

- « adopter une attitude de neutralité bienveillante ;
- être aussi peu directif que possible et donc poser le moins de questions possible tout en veillant à poursuivre les objectifs de l'entretien ;
- reconnaître à l'interviewé une compétence réelle, lui montrer qu'on vient apprendre auprès de lui et le laisser maître du choix de ses propos, bref le placer en "position haute" ;
- accepter inconditionnellement ses propos comme une perception légitime des problèmes et situations étudiées, sans imposer nos propres catégories mentales ni prendre part à un débat d'idées avec lui ;
- [...] s'efforcer de présenter à l'interviewé une attitude sereine d'écoute et de neutralité bienveillantes, favorable à l'instauration d'un climat de travail dans la confiance et la franchise » (Van Campenhoudt et Quivy, 2013, p.64).

Et c'est ce que nous nous sommes forcé d'avoir tout au long des cinquante et un entretiens effectués. Nous pouvons même préciser qu'il s'agit de récits de vie plutôt que d'entretiens, car « (...) il y a du récit de vie dès qu'il y a description sous formes narratives d'un fragment de l'expérience vécue »

(Bertaux, 2016, p.15). En fait, « Ces récits de vie sont des récits de pratiques de terrain » (*ibidem*, p.25). Nous voulons, par cette méthode de travail « Présenter la recherche de telle sorte qu'elle apparaisse utile » (*ibid.*, p.59).

En interrogeant les enquêtés sur le « pourquoi et le comment ils sont devenus PEPS ? » (chapitre 5), nous faisons voir les différents moments vécus pour devenir professeur d'EPS. Nous montrons les points communs flagrants entre tous ces enseignants : la préformation qui se déroule de la petite enfance à l'année de l'obtention du baccalauréat puis la formation initiale suivie du domaine professionnel. Cependant, à parcours quasi identiques, nous proposons des vécus personnels bien différents. Et c'est ce qui en fait leur richesse. Nous démontrons que pour arriver au PEPS interviewé un jour J, beaucoup de choses se sont passées. Et c'est là que se situent les différences. Mais, le fait marquant est que tous (ou presque), nous disent être devenus « vraiment Peps » sur le terrain et même après quelques années d'enseignement. Nous voyons aussi que « Les contextes ont une influence sur les pratiques et sur les acteurs » (Marsault, 2009, p.149).

Les domaines de modifications (chapitre 6) nous permettent d'avoir des ressentis plus personnels encore sur différents items déjà abordés au cours de l'entretien. Ils nous éclairent sur des points plus précis que l'enquêté.e a spontanément évoqués. Nous y abordons également différentes questions que majoritairement, les professeurs interrogés se considèrent comme des enseignants de par leur fonctionnement auprès des élèves et au sein de leur établissement. Ils nous disent également que les APSA ont un genre historiquement et culturellement établi, et que la mixité est partout pratiquée. Ils nous indiquent aussi que le regard des élèves sur la discipline, commence à être de plus en plus celui correspondant à de l'EPS enseignée. Alors que les parents, les professeurs des autres disciplines doivent encore être éduqués au concept

d'EPS. Quant aux chefs d'établissement, cela dépend incontestablement des personnes.

À entendre nos enquêtés, il apparaît nettement que la dualité didactique des APSA contre didactique de l'EPS est toujours d'actualité, même si la seconde l'emporte chez quasiment tous les cinquante et un professeurs interrogés. La « sportivisation¹⁸⁵ » semble quant à elle en grande voie de disparition et que nous ne soyons plus dans « le processus de sportivisation [qui] serait la condition d'une EPS conforme aux normes sportives compétitives » (Mérand, 1970, cité par Marsault, 2009, p.6). Nous montrons, au travers des verbatims présentés, que l'enseignement de l'EPS gagne du terrain sur celui des APSA. C'est-à-dire que l'entrée dans la discipline ne se fait plus prioritairement par elles. C'est le contraire qui se démarque chez les professeurs cités pour qui « La formalisation de ses actions suppose que l'élève apprend mieux s'il sait comment faire pour réussir. (Meirieu, 1990) » et que « La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissance, capacité) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. (Perrenoud, 1996) » (*ibidem*, p.56 et 62).

En faisant un huitième chapitre consacré aux femmes en EPS et notamment celles en Bretagne, nous voulons rendre leur place à celles qui exercent un métier marqué de masculinité si ce n'est pas de machisme. Elles doivent encore quelques fois se battre pour faire valoir leurs droits légitimes à enseigner n'importe quels types d'APSA et faire que toutes ces mêmes APS soient enseignées par toutes... et tous. Et ce quel que soit la « nature » des activités enseignées.

Interroger « privé *versus* public » dans le chapitre 9, est un sujet parfois brûlant en Bretagne. Mais l'existence (presque à égalité) des deux enseignements nous paraît incontournable dans une région marquée par son

¹⁸⁵ Néologisme introduit en 1968 dans la revue *Quel corps ?* (Brohm 1986).

« excellence scolaire » (Pouliquen, 2010). Et nous démontrons plus particulièrement qu'il n'y a pas d'EPS du public et du privé, mais au contraire une seule et même EPS enseignée par des professeurs d'EPS des « deux camps ». Et « Discuter déjà des proximités et des dissemblances avec ceux du secteur privé serait passionnant [...] » (Vilbrod cité par Fuchs *et al*, p.19).

Nous avons confirmé notre hypothèse et validé notre problématique par le biais des neuf chapitres développés tout au long de cette thèse. Mais pour autant, il reste des zones d'ombre à notre travail.

Points moins bien traités ou pas abordés

En premier lieu, nous n'avons pas questionné de façon approfondie l'aspect « pédagogie », nous limitant à ce que nous en faisons dans le chapitre EPS versus APSA. Ce n'est pas là le point principal de notre recherche qui est basée sur l'identification professionnelle des enquêtés au travers des champs social et identitaire professionnels puisque chacun se définit par « sa trajectoire aussi bien personnelle que sociale ». C'est cette "trajectoire subjective" qu'identifie Dubar (2010, p.11). Nous abordons de ce fait la notion de socialisation qui « [est] un processus biographique d'incorporations des dispositions sociales issues non seulement de la famille et de la classe d'origine, mais de l'ensemble des systèmes d'action traversés par l'individu au cours de son existence » (*ibidem*, p.75). Peut-être aurions-nous dû interroger davantage le rôle qu'on put tenir les « influences subies » ? Nous aurions pu également interroger plus longuement chaque enquêté sur ce qu'il-elle a vécu dans chacun des établissements fréquentés, mais nous avons préféré nous focaliser sur l'établissement actuel de chacun pour bien restituer son ressenti en cours (dans tous les sens du mot). Nous reconnaissons ne pas avoir suffisamment questionné nos interlocuteurs sur l'usage du numérique. Et le très peu de fois où celui-ci a été mentionné, nous ne l'avons pas signalé dans notre travail. Nous pouvons

également regretter de n'avoir demandé qu'aux formateurs leurs définitions d'un « prof de sport », d'APSA et d'EPS. Nul doute que les informations récoltées auprès de tous les enquêtés auraient été très intéressantes. Et ces données pourraient alimenter des travaux de recherche sur la thématique de l'EPS aujourd'hui. Mais cette interrogation n'est intervenue qu'en toute fin d'écriture de notre travail et nous n'avions plus le temps nécessaire pour interroger tout le monde.

Nous savons que le nombre de Professeurs d'EPS interrogés n'est pas révélateur de la pensée et du profil de tous les Peps de Bretagne. Cependant nous estimons que leurs pensées exprimées sont un bon indicateur de ce vers quoi l'EPS doit aller. Une étude sous forme de questionnaire, à l'échelle des 1862 enseignants d'EPS (public-privé, données 2020), serait intéressante à mener à ce sujet.

Approfondissement

Nous savons, par ce travail de recherche, que « [...] les sociologues mettent l'accent sur l'extrême diversité du métier de professeur. Le terme "enseignant" recouvre en effet une pluralité de statuts et de condition de travail [...] Plus qu'un groupe social homogène, les enseignants forment une nébuleuse qui réunit plusieurs mondes professionnels » (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2016, p.81-82). Pour notre part, nous nous sommes donc focalisé sur les professeur·e·s d'Éducation physique et sportive que nous retrouvons fortement dans l'appellation que nous en faisons : Professeurs d'Éducation physique Scolaire et sportive (EP2S). Nous montrons l'influence du milieu familial incitant à la pratique physique par le biais des sports ou laissant libre du choix de ces mêmes activités sportives. Nous citons également plusieurs exemples d'incitation par les professeur-e-s de collège et/ou de lycée des enquêtés dans le choix du futur métier de PEPS. Les pratiques d'APSA sont

consolidées lors des deux-trois premières années de la formation initiale, mais la véritable notion de « prof. d'EPS » apparaît plutôt lors de la quatrième et surtout cinquième année de formation, cela étant particulièrement marqué pour les lauréats du CAPEPS.

Pour presque tous les enquêtés, l'apprentissage du métier commence réellement lors de la véritable première année d'enseignement. Cela fait écho à nombre de travaux que nous avons cités, et en particulier ceux d'Autret, qui a soutenu sa thèse en 2010. Et l'apprentissage du rôle de Peps se poursuit tout au long des années qui suivent. Nous remarquons également que c'est lors du retour en Bretagne (pour les professeur-e-s du public) soit après un nombre conséquent d'années passées hors de notre académie (dans le meilleur des cas, 3 à 5 ans, mais plus souvent, largement plus), que les principaux changements conceptuels et factuels du métier se sont opérés. C'est aussi à peu près le même temps « d'apprentissage » qu'il aura fallu aux professeurs du privé. Musard, Robin et Caty (2009) montrent l'importance de l'influence des collègues et des élèves sur les pratiques des enseignants. Magendie, de son côté (Question Vives, no 22, p.84) montre que « De tels résultats vont dans le sens de ceux mis en évidence par Pasco et Ennis (2009) ou Lenzen (2012) ». Ces auteurs « ont montré le faible impact des instructions officielles sur l'élaboration des curricula par les enseignants. D'autres déterminants seraient plus influents : l'équipe EPS, les structures de formation continue, les conceptions, les orientations de valeurs ou encore les caractéristiques des élèves » (*Ibidem*). Pour notre part, nous montrons que pour plusieurs enseignants, les textes officiels ont au contraire influencé leur enseignement. À l'instar d'auteurs tels que Turpin et Sauvage Luntadi (2010) nous voulons comprendre la capacité de l'enseignant à intégrer les différents contextes qui influent « sur le processus enseignement apprentissage » (Poggi, *ibidem*, p.20). Et comme le souligne cette auteure « On note donc qu'à contexte externe équivalent, le curriculum en actes varie

considérablement d'un enseignant à un autre » (*ibid.*, p.32). Nous pouvons alors dire que la conception de « prof. d'EPS » se nourrit des premières années d'enseignement pour se révéler à partir de la cinquième année dans la profession (à peu près).

Et c'est souvent à partir de là que la bascule d'un « prof. d'APSA » vers un « prof. d'EPS » s'opère. Mais nous montrons par les différentes définitions qui nous en sont données qu'un seul et même sens n'est pas de mise. Même si les explications sont très voisines, surtout au niveau de celle du professeur d'EPS. Et par les verbatims recensés, nous montrons que le dualisme de la didactique des APSA contre celle de l'EPS est toujours d'actualité bien que cette dernière l'emporte chez les professeurs interrogés. L'EPS est donc éducation. Elle transmet une culture physique générale et prépare au rôle d'acteur culturel. Les programmes structurent les enseignements. Elle obéit au Code de l'éducation¹⁸⁶.

D'autres déclarations nous montrent les souhaits de nombre de professeurs interviewés de voir la formation initiale commencer plus tôt dans le temps, car enseigner est un métier qui doit s'apprendre de bonne heure. Nous rejoignons en cela Dubet (2015, p.48) quand il souligne que « Si l'on veut professionnaliser les métiers de l'enseignement, il faut donc inscrire la formation dans un système qui s'apparente à celui des écoles plaçant les concours au début des études et visant la formation de professionnels ». Nous pouvons dire également que les enquêtés se sentent de plus en plus comme « enseignants » plutôt que comme « professeurs » grâce à leur investissement dans leur établissement et par leur conception de l'EPS. Et nous montrons là encore que « C'est la construction du "je professionnel", qui évolue tout au long de leur carrière d'enseignants" qui "peut être influencée par l'école, par les réformes et

¹⁸⁶ Éducation physique "et" sport (Tribalat T., *Revue Skhole.fr*, octobre 2014)

par les contextes politiques [...] » (Marcelo, 2009). « L'identité n'est pas acquise une fois pour toutes, mais elle se développe plutôt tout au long de la vie. (de Souza Neto *et al*) » (cités par Carlier *et al*, 2012, p.84). Nous dévoilons « la "partie visible de l'iceberg identitaire" de nos participants, comme c'est du reste le cas de la grande majorité des travaux portant sur l'identité des enseignants. (Lenzen B.) » (*ibidem*, p.229).

Nous constatons, comme les chiffres le prouvent (cf. tableau n° 11 p.186) qu'il y a encore plus d'hommes que de femmes PEPS même si la « féminisation » semble s'amorcer quelque peu. Pour les enseignants, les élèves parlent plus souvent de « sport » que d'EPS, mais ils font de plus en plus la différence entre les deux concepts même si les APSA sont genrées historiquement et culturellement. Mais nous nous apercevons que c'est bien par la façon dont celles-ci sont enseignées que les mentalités peuvent évoluer et changer. Tout comme l'ont fait les élèves au fil du temps, mais cette fois sous l'aspect physique où ils apparaissent bien moins « sportifs » qu'avant, aux dires de nombreux enseignants. Cela peut paraître paradoxal quand nous voyons la multiplicité des activités physiques proposées de nos jours. Quant à la mixité, elle apparaît comme bien gérée par les professeurs, même s'il leur arrive de démixer occasionnellement et sur des temps très courts (une situation dans une leçon par exemple). Quant aux parents et aux autres enseignants, nous remarquons que pour nos enquêtés, leur regard sur l'EPS évolue en fonction des générations, mais qu'il y a encore et toujours un travail de communication important à faire passer. Aussi faut-il faire preuve de volonté et de patience pour que comme le dit Meirieu, on s'entende dire : « J'ai toujours trouvé dans les profs d'EPS un dynamisme qui ne paraît pas avoir d'égal dans d'autres disciplines. Les professeurs d'éducation physique me sont apparus comme les

novateurs privilégiés de l'institution scolaire » (Meirieu¹⁸⁷, 1991). Comme nous l'avons déjà relevé (p.200), le regard des chefs d'établissement est une histoire de personnes. « G. Delaire (1986) souligne que le chef d'établissement est un cadre de contact qui doit réunir à la fois les qualités de technicien de la relation et de la communication ainsi que de gestionnaire réaliste, responsable et efficace » (Jaboin, 2003, p.142). Puisse-t-il être entendu.

En ce qui concerne l'EPS en Bretagne, la constatation s'impose unanimement d'elle-même : il n'y a pas une EPS du public et une EPS du privé. Elle est la même discipline indivisible dans chaque structure d'enseignement. La « Finalité de l'enseignement de l'EPS pour les PEPS : la formation globale des élèves » selon Jaboin (*ibidem*, p.149) Et ce même auteur de préciser (p.149) que « La dimension pédagogique est fortement valorisée par les enseignants et les enseignantes d'EPS qui ont reçu une formation pédagogique dans leur cursus universitaire contrairement à leurs autres collègues » (*ibid.*, p.152). Il ajoute que « "qu'est-ce qu'on enseigne" et "comment on l'enseigne" s'avèrent bien les deux grandes questions politiques que doivent se poser les enseignants et les enseignantes de chacune des deux institutions ». C'est plus au niveau d'une méconnaissance des uns et des autres que se situent les malentendus. Et on peut constater comme le fait Jaboin (p.158), que « sur un plan professionnel, les similitudes entre secteurs l'emportent largement sur les différences idéologiques ». Et « Discuter déjà des proximités et des dissemblances avec ceux du secteur privé serait passionnant [...] » (Vilbrod cité par Fuchs *et al*, p.19).

Pour ce qui est des projections des enquêtés sur le devenir de l'EPS, nous sommes plutôt vers une discipline résolument marquée par les compétences. Une discipline scolaire qui s'éloigne des sports fédéraux. Sur un plan plus

¹⁸⁷ Différencier la pédagogie en EPS, CRUISE, Actes du colloque de Poitiers, 1988.

pratique, les professeurs aimeraient des heures de concertation pour pouvoir travailler en commun, en équipe¹⁸⁸. Ce qui d'ailleurs fait partie de la mission des professeurs¹⁸⁹. Nous nous apercevons également de l'importance que prend chez eux la notion de travail en pluridisciplinarité ou interdisciplinarité. Notions qu'il convient de préciser et que nous présentons en note de bas de page¹⁹⁰.

On peut aussi se référer aux explications qu'en donne Florence Lhomme (2020, p.123-125).

D'ailleurs, la pluridisciplinarité n'est pas toujours simple à mettre en place parce que « L'identité professionnelle des professeurs de collège et lycée se construit autour de la discipline enseignée » (Lhomme, 2020, p.119).

Si l'évaluation n'est pas abordée en tant que telle, elle est sous-entendue par le problème de la notation que d'aucuns voudraient voir disparaître au profit

¹⁸⁸ Ce qui nécessite une formation au travail en équipe lors de la formation initiale sinon ce sera, à tout le moins, du travail de groupe.

¹⁸⁹ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, BO n° 30 du 25 juillet 2013

¹⁹⁰ Interdisciplinarité : « Selon des auteurs d'écrits scientifiques, l'interdisciplinarité consiste en « **la mise en relation d'au moins deux disciplines**, en vue d'élaborer une **représentation originale** d'une notion, d'une situation, d'une problématique » (Maingain, Dufour et Fourez, 2002).

Transversalité : « On pourrait la comprendre comme l'étude d'un thème par des représentants de plusieurs disciplines, mais par une mobilisation pédagogique qui va **au-delà des disciplines**, particulièrement dans le cadre d'un projet (Lenoir, 2003 ; Fourez, Maingain et Dufour, 2002). La transdisciplinarité a l'ambitieux objectif de rassembler les savoirs au-delà des disciplines.

Multidisciplinarité : La multidisciplinarité peut se définir comme le recours à plusieurs disciplines *autour d'un même thème*, en abordant un objet d'étude selon les différents points de vue de spécialistes, en faisant coexister plusieurs domaines, dans un objectif de *complémentarité* pour la résolution d'un problème, où chaque spécialiste conserve la spécificité de ses concepts et méthodes.

Pluridisciplinarité : Juxtaposition de deux ou plusieurs disciplines (Lenoir, 2003 ; De Landsheere, 1979).

Intradisciplinarité : Fait référence aux interrelations à l'intérieur même d'une discipline ou d'un champ disciplinaire, ce qui constitue davantage une relation entre des éléments d'une discipline qu'entre des disciplines distinctes (Lenoir, 2003).

Monodisciplinarité : Recours à une seule discipline (unidisciplinarité) (Lenoir, 2003) ».

Définitions consultées sur le site <https://www.usherbrooke.ca/litt-et-maths/fondements/inter-trans-multi-pluri-ou-intradisciplinarite/>

d'une évaluation par compétences qui elle-même peut être sujette à caution quelques fois. Quant à l'enseignement en général, il y a le regret de le voir très (trop) disciplinaire et pas assez ouvert à la pluridisciplinarité, malgré des exceptions concrètes ici et là et notamment avec l'EPS. Et on peut être de l'avis de Gauthier (2014, p. 40) quand il écrit qu'« en France : l'éducation aurait besoin, et depuis longtemps, de la visibilité d'un projet sur ses finalités politiques et sociales, et plus encore sur ses finalités en termes de ce que les élèves doivent apprendre ».

Les projections plus personnelles se situent au niveau de « *passer l'agrég* », mais aussi de devenir formateur. Nous y voyons là une envie de transmettre aux autres professeurs ce que certains ont reçu. Dans un cas comme dans l'autre, nous pouvons y déceler une volonté de continuer à « avancer », de se nourrir intellectuellement, professionnellement et humainement.

Pour ce qui est de l'enseignement scolaire français en général, nous partageons les propositions de Gauthier (2020, p. 75, 116 et 117).

Perspectives

Nous sommes plutôt optimistes sur le chemin que prend l'enseignement de la discipline. Et ce même s'il faudra encore du temps pour arriver à une Éducation Physique Scolaire et Sportive (EP2S). Nous pensons qu'il faut continuer à modifier le concours du CAPEPS en poursuivant les changements déjà effectués et il en va de même pour celui de l'agrégation. Nous sommes persuadés que c'est par cette entrée qu'on modifiera la formation initiale. Celle-ci devant, selon nous, être entamée dès la première (ou éventuellement deuxième) année de formation (L1-L2). Elle doit être orientée EPS dès le début d'un parcours professionnalisant qui n'utilise les APSA que comme support « matériel » d'une Éducation Physique Scolaire (EPSc). Et nous sommes même

prêts à parler de PAPS (pratiques d'activités physiques scolaires) plutôt que d'APSA. Nous aimerions voir revenir le concours à l'issue de la troisième année de « licence EPS » (et non STAPS) ou en fin de Master 1, mais certainement pas en fin de Master 2 comme il est prévu pour 2022. Nous aimerions voir des stages in situ dès le début du cursus universitaire de formation au métier de professeur d'EPS. Mais cela pose un souci : comment faire pour sélectionner dès la L1 les 30 étudiants qu'il faut à l'arrivée, quand 150 jeunes veulent faire ça ? Et c'est contradictoire avec l'arrêté licence (spécialisation progressive). Si on forme des jeunes dès la L1, et que quand ils arrivent en M2, il n'y a pas de postes aux concours (choix politiques), que faire des autres jeunes ?

En fait, nous plébiscitons une formation professionnalisante dès le début des cinq années d'études. Didactique et pédagogie doivent en effet être abordées au plus tôt du travail universitaire dans une harmonieuse collaboration entre hommes de terrains et universitaires. Il faut que la pratique et la théorie avancent de concert. Tout au long du parcours de formation d'un futur professeur d'EPS, il ne faut pas de dichotomie entre ces deux notions fondamentales dans la "construction intellectuelle, théorique et pratique" d'un étudiant en EPS. Et nous pensons que ce type de formation pourrait être à l'identique pour les autres disciplines, car enseigner est un métier qui s'apprend¹⁹¹, quelle que soit la matière et ainsi voir les étudiants suivre une formation initiale en « ingénierie pédagogique de l'enseignement ».

Cependant, notre optimisme est marqué d'une zone d'ombre, à savoir celle des politiques qui, à chaque nouvelle élection (et même entre les élections), voit arriver un nouveau ministre et... une ou des nouvelles réformes. Et ce qui se trame pour les années à venir n'est pas fait pour nous rassurer, notamment pour l'EPS. Car les 2S2C (sport, santé, culture, civisme) nous inquiètent. « De

¹⁹¹ *Enseigner ça s'apprend*, collectif « Didactique pour Enseigner », Retz, 2020.

fait, cette confusion entre l'enseignant d'EPS et le "coach de forme" s'exprime même au sein de la plateforme éducative "Lumni", qui propose de faire du "sport à la maison" »¹⁹² Aussi, « Pourquoi ne pas avoir associé des enseignants d'EPS pour apporter des contenus pédagogiques adaptés à un public scolaire, et avoir privilégié des "coachs", contrairement aux autres disciplines ? » (*ibidem*) On peut alors penser que « [...] ce constat qui peut sembler anodin de prime d'abord, témoigne assez bien du manque de clarté et de reconnaissance de la discipline en droite ligne de mire des aspirations du ministre à employer des éducateurs sportifs dans le cadre du 2S2C (Sport, santé, culture, civisme) et certainement dans une mise en concurrence de l'EPS et du sport en général» (*ibid.*). Et nous sommes d'accord avec Gumbel (2010, p. 159) quand il écrit qu'« Il est pitoyable de voir des ministres sans aucune expérience dans l'enseignement, dicter aux professeurs les méthodes qu'ils devraient employer ».

Il nous faut donc être et rester vigilants pour que ce que nous appelons de nos vœux puisse voir le jour et qu'une Éducation Physique Scolaire et Sportive (EP2S) se pérennise.

Nous estimons que nombre de points abordés dans notre travail de recherche méritent d'être étudiés plus spécifiquement. Nous pensons notamment à une(des) recherche(s) sur l'EPS depuis les années 2000. Cette(ces) étude(s) permettraient une réactualisation de l'histoire de la discipline et indiqueraient s'il existe encore différents courants de l'EPS actuelles en France. En parallèle ou en complément de ce travail, des enquêtes sur la formation initiale en STAPS et en INSPÉ viendraient nous éclairer sur les politiques d'enseignement de l'EPS dans notre pays. On verrait alors si la dualité EPS versus APSA est toujours

¹⁹² Dietsch *et al*, L'EPS menacée d'un retour en arrière ?, dans *L'Expresso du Café Pédagogique* du 15 mai 2020,

d'actualité. Concernant l'enseignement privé (sous contrat d'association avec l'État), il serait intéressant de connaître son fonctionnement (en EPS) en dehors de la Bretagne. Enfin, d'une manière plus générale, des réflexions pourraient être menées sur la didactique et la pédagogie en formation initiale et continue entre l'EPS et d'autres disciplines. Ce qui permettrait de connaître les éventuelles différences pouvant exister entre les diverses matières d'enseignement.

Enfin, pourquoi ne parlerions-nous pas d'une autre EP2S, celle de l'Éducation Physique Scolaire et à la Santé (un peu comme au Canada) ? Ce qui ne serait que la confirmation des textes officiels qui stipulent, en lycée : « L'éducation physique et sportive (EPS) vise à permettre à tous les élèves d'enrichir leur motricité, de construire les conditions de leur santé »¹⁹³. Ou bien encore en collège, où il est précisé que « [L'EPS] amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé » (Programme du Cycle 2 de 2015). Une EP2S constituée d'Activités Physiques Scolaires¹⁹⁴ (APSc) qui seraient les activités physiques, sportives, artistiques, de développement et d'entretien de soi. La différence serait ainsi plus nettement faite encore avec le sport, car « Aucune autre discipline n'a autant d'effet sur le développement et la santé [physique, psychologique, sociale et cognitive] »¹⁹⁵ que l'EP2S.

Nous y voyons là des thématiques de nouvelles thèses à venir. Nul doute que celles-ci enrichiraient encore plus le débat et permettraient de faire avancer les problématiques de façon encore plus conséquente que ce que nous avons modestement essayé de faire par notre travail.

¹⁹³ Programme Lycée, BOEN n° 1, 22 janvier 2019.

¹⁹⁴ Ainsi déjà dénommées par Seners en 1993.

¹⁹⁵ Dans The Conversation du 30 juin 2020, <https://theconversation.com/fr>

Glossaire

AS : Association Sportive

APS : Activités Physiques et Sportives

BOEN : Bulletin Officiel de l'Éducation nationale

CAFEP-CAPEPS ou Cafep-EPS : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Privé-EPS

CAPEPS ou Capeps : Certificat d'Aptitude au Professorat d'EPS

CE : Contenu d'Enseignement

CLG : Collège

CPGE : Classe Préparatoire aux Grandes Écoles

CREPS (pour celui de Dinard) : Centre Régional d'Éducation physique et sportive jusqu'en 1986, Centre Régional d'Éducation populaire et de Sport jusqu'en 2010, CREPS de Bretagne-Dinard jusqu'en 2011 et, Campus de l'Excellence sportive de Bretagne depuis le 01/01/2012

EPS : Éducation physique et sportive ou Éducation physique Scolaire (Seners, 2011)

EP2S : Éducation physique Scolaire et sportive ou Éducation physique Scolaire et Santé

FPS : Forme de pratique scolaire

IFEPSA ou Ifepsa: Institut de Formation en Éducation physique et en Sport d'Angers

ILEPS ou Ileps : Institut Libre d'Éducation physique Supérieur

IO : Instructions officielles

LEG : Lycée d'Enseignement Général

LEGT : Lycée d'Enseignement Général et Technologique

LEGTP : Lycée d'Enseignement Général, Technologique et Professionnel

LP : Lycée Professionnel

MA (I, II, III) : Maître Auxiliaire 1^{re} / 2^e / 3^e catégorie

MEN : ministère de l'Éducation nationale

PA (1,2) : Professeur adjoint 1^{re} / 2^e année (uniquement pour l'EPS)

PAPS : pratiques d'activités physiques scolaires

PEPS ou Peps : Professeur d'EPS

PLC1/PLC2 : Professeur de Lycée et Collège 1^{re} année/2^e année

“**Sports-co**” : Sports collectifs

SCSc : Sports Collectifs Scolaires

STAPS : Sciences et Techniques des APS

UEREPS : Unité d'Enseignement et de Recherche en EPS

UFRSTAPS : Unité de Formation et de Recherche en STAPS

Bibliographie

Ouvrages

- Arnaud P., *Les savoirs du corps. Éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1983.
- Attali M. et Gomet D., *Une histoire des formations aux métiers du sport. L'Institut d'Angers*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017.
- Attali M. et Saint-Martin J., *L'Éducation physique de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*, Paris, Armand Colin, 2009 (2004).
- Augustin J.-P., Bourdeau P. et Ravenel L., *Géographie des sports en France*, Paris, Vuibert, 2008.
- Autret E., *La construction de l'identité professionnelle des professeurs stagiaires en éducation physique et sportive* (thèse de doctorat non publiée) ; Brest Université de Bretagne Occidentale, 2010.
- Bance P. et Fournier J., (dir.), *Éducation et intérêt général*, Mont-Saint-Aignan, Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2018.
- Baudelot C. et Establet R., *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Éditions du Seuil, 1989.
- Baverez E., *Les trente piteuses*, Paris, Flammarion, coll. « Essais », 1998.
- Bayer C., *L'enseignement des jeux sportifs collectifs*, Paris, Éditions Vigot, 1995.
- Beaud S. et Weber F., *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2010 (1997).
- Beckers J., *Compétences et identités professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*, Bruxelles (Belgique), De Boeck, 2007.
- Beillerot J. et Mosconi N., *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*,

Paris, Dunod, 2014 (2006).

- Belair L.-M., *L'évaluation dans l'école*. Paris, ESF éditeur, 1999.
- Benhenda A., *Tous des Bons profs. Un choix de société*, Paris, Fayard, 2020.
- Ben Ayed C., *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes sociales*, Paris, Presses universitaires de France, 2009.
- Bertaux D., *Le récit de vie*, Paris, Armand Colin, 2016 (1997).
- Blanchard, M. et Cayouette-Remblière, J, *Sociologie de l'école*, Paris, La Découverte, 2016.
- Borlandi M., Boudon R., Ckerkaoui M. et Valade B., *Dictionnaire de la pensée sociologique*, Paris, PUF, 2005.
- Bordes P., Collard L. et Duras E., *Vers une Science des APS – la Science de l'Action Motrice*, Paris, Éditions Vuibert, 2007.
- Boissinot A., *Regards sur l'école*, Futuroscope : Éditions Canopé, 2021.
- Boudon R., Besnard P., Cherkaoui M. et Lécuyer B.-P., *Dictionnaire de la sociologie. Les principaux concepts. Les différents courants. Les grands auteurs. Les œuvres les plus importantes*, Paris, Larousse, 2012 (1989).
- Boudon R., Besnard P., Cherkaoui M. et Lécuyer B.-P., *Dictionnaire de la sociologie*, Paris, Larousse, 2012 (1989).
- Boudon R. et Fillieule R., *Les méthodes en sociologie*, Paris, puf, 2016 (1969).
- Bourdieu P. et Passeron J.-C., *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1964.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C., *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970.
- Bourdieu P., Chamboredon J.-C. et Passeron J.-C., *Le métier de sociologue*, Paris, éditions EHESS, 2005 (1968).
- Brau-Antony S. et Grostéphan dans Carlier G., Borges C., Clerx M. et Delens C. (Coord), *Identité professionnelle en Éducation physique*, Louvain-la-Neuve (Belgique), Presses universitaires de Louvain, 2012, p.122.

- Brehon J. et Chovaux O., *Études sur l'EPS du Second Vingtième Siècle - 1945/2005*, Arras, Artois Presses Université, 2009.
- Brehon J. et Niedzwialowska N. (coord.), *Enseigner l'EPS - entre le dire et le faire*, Paris, *Dossier EP&S*, n° 77, Paris, Éditions Revue EP&S, 2008.
- Brière-Guenoum F., Couchot-Schiex S., Poggi M.-P. et Verscheure I. (dir.), *Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS...*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2018.
- Bru M., *Les méthodes en pédagogie*, Paris, puf, 2015 (2006).
- Butera F., Buchs C. et Darnon C., *L'évaluation, une menace ?*, Paris, Puf, 2011.
- Buznic-Bourgeac P. et Gérard L. (dir.), *L'apprentissage du métier d'enseignant. Construction implicites, espaces informels et interfaces de formation*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2015.
- Callède J.-P., *La sociologie française et la pratique sportive (1875-2005). Essai sur le sport. Forme et raison de l'échange sportif dans les sociétés modernes*, Pessac, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 2007.
- Callède J.-P., *Sociologie des jeux, des sports et de l'éducation physique. L'apport des Classiques français (1890-1939)*, Pessac, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 2010.
- Carlier G. (dir.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*, Montpellier, Éditions AFRAPS, 2004.
- Carlier G., Borges C., Clerx M. et Delens C. (Coord), *Identité professionnelle en Éducation physique*, Louvain-la-Neuve (Belgique), Presses universitaires de Louvain, 2012.
- Carnus M.-F. et Terrisse A., *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*, Paris, Éditions EP&S, 2013.
- Causer J.-Y., Durand J.-P. et Gasparini W., *Les identités au travail. Analyses et controverses*, Toulouse, OCTARÈS Éditions, 2009.
- CEMÉA, *Et si l'école... 22 chroniques pour changer l'éducation*, Lyon,

Chronique sociale, 2020.

- Champagne P., Lenoir R., Merllié D. et Pinto L., *Initiation à la pratique sociologique*, Paris, Dunod, 1989.
 - Champy F., *La sociologie des professions*, Paris, puf, 2012 (2009).
 - Champy P., *Vers une guerre scolaire. Quand les technocrates et les neuroscientifiques mettent la main sur l'Éducation nationale*, Paris, La Découverte, 2019.
 - Charlot B., *Éducation ou barbarie*, Paris, Économica-Anthropos, 2020.
 - Chauvel L., *Les classes moyennes à la dérive*, Paris, Seuil, 2006.
 - Combessie J.-C., *La méthode en sociologie*, Paris, La Découverte, 2019 (1996).
 - Condette J.-F., *Un cadre national très évolutif, des déclinaisons locales plurielles*, dans Fuchs J. et Renaud J.-N., *Former les enseignants en France au XXe siècle*, Rennes, PUR, 2020, p.9.
 - Condette J.-F., *Histoire de la formation des enseignants en France (XIXe-XXe siècles)*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- Condette J.-F. et Castagnet-Lars V. (dir.), *Histoire des élèves en France. Volume 1 : parcours scolaires, genre et inégalités (XVIIe-XXe siècles)*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2020.
- Couturier C. et Duret P., *Enseigner l'EPS : l'identité professionnelle à l'épreuve du sport*, Paris, Centre National d'Etudes EPS et Société, 2000.
 - Dadoy M., *À la recherche de la notion de professionnalité*, Cahier du plan Construction, 1986.
 - Daele dans Buznic-Bourgeac P. et Gérard L. (dir.), *L'apprentissage du métier d'enseignant. Construction implicites, espaces informels et interfaces de formation*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2015, p.143.
 - Darnis F. (dir.), *Interaction et apprentissage*, Paris, Éditions Revue EP&S, 2010.
 - Deguilhem P. et Juanico R., *Promouvoir l'activité physique et sportive pour*

tous et tout au long de la vie : Des enjeux partagés dans et hors de l'école, Rapport au premier ministre Manuels Valls, 2016.

- Delignières D. et Duret P., *Lexique thématique en STAPS*, Paris, Éditions Vigot, 2010 (1998).
- Delignières D et Garsault C., *Libres propos sur l'EP*, Paris, Éditions Revue EP&S, 2004.
- Develay M., *Donner du sens à l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2004 (1996).
- Develay M., *D'un programme de connaissance à un curriculum de compétences*, Louvain-la-Neuve (Belgique), De Boeck, 2015.
- Dhellemmes R. et Bonnefoy G. (dir.), 1981-2011 : l'EPS entre innovations et programmes. *Les cahiers du CEDREPS*, n° 11. Le Plessis-Robinson, AEEPS, 2011.
- Dubar C., *La socialisation*. Paris, Armand Colin. 2010 (2000).
- Dubar C., Tripier P. et Boussard V., *Sociologie des professions*, Malakoff, Armand Colin, 2019 (2011).
- Dubet F., *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Éditions du seuil et La République des Idées, 2004.
- Dubet F. et Duru-Bellat M., *10 propositions pour changer l'école*, Paris, Seuil, 2015.
- Dubet F. et Merle P., *Réformer le collège*, Paris, PUF, 2016.
- Dubet F. et Duru-Bellat M., *L'école peut-elle sauver la démocratie ?*, Paris, Éditions du Seuil, 2020.
- Durand M., *Chronomètre et survêtement – reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en EP*, Paris, Éditions Revue EP&S, 2002.
- Duru-Bellat M., *L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan, 2004.
- Duru-Bellat M., Farges G. et Van Zanten A., *Sociologie de l'école*, Paris :

Armand Colin, 2018, 5^e édition.

- Dutercq Y. (Dir.), *Où va l'éducation entre public et privé*, Bruxelles, De Boeck, 2011.
- Élias N., *Qu'est-ce que la sociologie ?* Pandora, 1981 [Presses Pocket], 1989.
- *Enseigner ça s'apprend*, collectif « Didactique pour Enseigner », Retz, 2020.
- Farges G., *Les mondes enseignants. Identités et clivages*, Paris, PUF, 2017.
- Fernandez G., *Construction d'une Éducation physique Scolaire (1869-2004)*, Paris, Vigot, 2004.
- Freyssinet-Dominjon J., *Publique ou catholique ? Les deux écoles au regard de la formation des maîtres*, Paris, Nathan, 1994.
- Foote dans Halpern C., *Identité(s)*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2016.
- Forestier Y., *L'école en perspective. Brève synthèse des apports récents de la recherche sur les questions éducatives*, Paris, L'Harmattan, 2020.
- Fournier M., *Profession sociologue*, Montréal (Québec – Canada), Les Presses de l'Université de Montréal, 2011.
- Fuchs J., Michot T., Philippe T. et Renaud, J.-N., La formation universitaire aux métiers du sport et de l'éducation physique en Bretagne : acteurs et territoires (1960-2015), dans Lespagnol A. et Leprince M., *Les mutations de l'enseignement supérieur et de la recherche en Bretagne (1945-2015). Déploiement territorial, diversifications et essais de structuration*. Rennes, PUR, 2016.
- Fuchs J. et Renaud J.-N., *Former les enseignants en France au XXe siècle*, Rennes, PUR, 2020.
- Fuchs J., Vilbrod A. et Autret E. (dir.), *Enseignant d'EPS : un métier en mutation*, Paris, Éditions Revue EP&S, 2013.
- Gasparini et Causer dans Causer J.-Y., Durand J.-P. et Gasparini W., *Les identités au travail. Analyses et controverses*, Toulouse, OCTARÈS Éditions, 2009.

- Gauthier R.-F., *Ce que l'école devrait enseigner. Pour une révolution de la politique scolaire en France*, Paris, Dunod, 2014.
- Gauthier R.-F., *Crises des programmes scolaires. Vers une école de la conscience !*, Boulogne-Billancourt, Berger Levrault, 2019.
- Grawitz M., *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 2015 (2001).
- Gelin D., Rayou P. et Ria L. (dir.), *Devenir enseignant / Parcours et formation*. Paris, Armand Colin, 2007.
- Gleyse J. et Bui-Xuân G., *Enseigner l'EPS ? !*, AFRAPS, 1993.
- Gleyse J. (dir.), *L'éducation physique au XXe siècle*, Paris, Vigot, 1999.
- Gleyse J., Lecocq G. et Cèbe D., *L'Éducation physique et sportive. De ses environnements à l'élève*, Paris, Vigot, 2004.
- Gleyse J., *Le verbe et la chair. Un siècle de bréviaires de la République. Une archéologie du corps dans les manuels scolaires de morale et d'hygiène (1880-1974)*, Paris, L'Harmattan, 2010.
- Gleyse J., *Le genre de l'école en France : de la mixité à l'inégalité occultée. Expérimentations et propositions de transformations*, Paris, L'Harmattan, 2020.
- Gomet D. et Froissart T., dans Attali et Gomet, *Une histoire des formations aux métiers du sports. L'Institut d'Angers*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017, p.79).
- Goudeau S., *Comment l'école reproduit-elle les inégalités ? Égalité des chances. Réussite. Psychologie sociale*, Fontaine, Presses universitaires de Grenoble, 2020.
- Grehaigne J.-F. (coord.), *Autour du temps – Apprentissages, espaces, projets dans les sports collectifs*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté. 2010.
- Guibert, P. et Troger, V., *Peut-on encore former des enseignants ?*, Paris, Armand Colin, 2012.
- Gumbel P., *On achève bien les écoliers*, Paris, Grasset, 2010.

- Halpern C., *Identité(s)*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2016.
- Hamon H. et Rotman P., *Tant qu'il y aura des profs*, Paris, Seuil, 1984.
- Hamon H., *Tant qu'il y aura des élèves*, Paris, Seuil, 2004.
- Harlé dans Perez-Roux T. (dir.). *La professionnalité enseignante. Modalités de construction en formation*. Rennes, Presses universitaires de Rennes. 2012, p.81.
- Hébrard A., *L'éducation physique et sportive – réflexions et perspectives*, Paris, Éditions Revue EP&S, 1986.
- Heinich N., *Ce que n'est pas l'identité*, Paris, Gallimard, 2018.
- Heurdier L. et Prost A. (dir.), *Les politiques de l'éducation en France*. Paris, La documentation française, 2014.
- Houdeville G., *Le métier de sociologue en France depuis 1945. Renaissance d'une discipline*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007.
- Hugedet F., *Panorama synthétique d'une construction dynamique. La lente massification des lieux de formation (1869-2019)* dans Fuchs et Renaud, 2020.
- Jaboin Y., *Le prof dans tous ses états, féminin ou masculin, public ou privé*, Paris, Éditions Fabert, 2003.
- Jellab A., *Société française et passions scolaires. L'égalité des chances en question*, Toulouse, Presses universitaires du Midi, 2016.
- Jellab A., *Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui. Éclairage sociologique pour une pédagogie réussie*, Paris, L'Harmattan, 2017.
- Kaufmann J.-C., *L'invention de soi*, Paris, Armand Colin, 2004.
- Kaufmann J.-C., *L'entretien compréhensif. L'enquête et ses méthodes*, Paris, Armand Colin, 2011, (1996).
- Krop J. et Lembré S. (dir.), *Histoire des élèves en France. Volume 2 : ordres, désordres et engagements (XVIe-XXe siècles)*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2020.
- Labrune J.-B., *Et père et maître. Retrouver l'école*, Paris, Flammarion, 2020.
- Lahire, B., *Pour la sociologie*, Paris, La Découverte, 2016.

- Lahire B. (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, 2019.
- Lamotte V., *Guide de lecture des Textes Officiels de l'EPS – programmes 2009-2010*. Joinville-le-Pont, Les Cahiers ACTIO, 2009.
- Langouët G. (dir.), *Public ou Privé ? Élèves, parents, enseignants*, Paris, éditions Fabert, 2002.
- Lebecq A., *Leçon d'histoire sur l'EP d'aujourd'hui*. Paris, Vigot, 2005.
- Legrand G et Brassart B., *Formation des enseignants, Spirale n° 46*, Villeneuve d'Ascq, 2010.
- Lelièvre C., *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789)*, Paris, Nathan, 2002 (1990).
- Lelièvre C., *L'école d'aujourd'hui à la lumière de l'histoire*, Paris, Odile Jacob, 2021.
- Lentillon-Kaestner V. (Dir.), *Penser l'éducation physique autrement*, Louvain-la-Neuve, EME Éditions, 2020.
- Lhomme F., *La relation pédagogique. Des clés pour se construire*, Lyon, Chronique sociale, 2020.
- Le Bourg A. (Coord.), *Regard sur l'histoire du système éducatif en Bretagne*. Rennes, FSU Bretagne, 2013.
- Le Dantec dans Causer J.-Y., Durand J.-P. et Gasparini W., *Les identités au travail. Analyses et controverses*, Toulouse, OCTARÈS Éditions, 2009, p.295.
- Le Floch dans Causer J.-Y., Durand J.-P. et Gasparini W., *Les identités au travail. Analyses et controverses*, Toulouse, OCTARÈS Éditions, 2009, p.269-271
- Le Meur L. et Jeannin P., *Le guide du handball*. Paris, Éditions Revue EP&S, 2008.
- Loudcher J.-F. (dir.), *Éducation physique et Sport dans le monde contemporain*. Clapiers, A.F.R.A.P.S, 2011.

- Louis F., Qu'est-ce que l'éducation physique ?, Paris, Vrin, 2014.
- Luc J.-N., Condette J.-F. et Verneuil Y., *Histoire de l'enseignement en France. XIX^e-XXI^e siècle*,
- Mabillon-Bonfils B. et Delory-Momberger C., (dir.), *À quoi servent les sciences de l'éducation ?*, Paris, ESF sciences humaines, 2019.
- Marc dans Halpern C., *Identité(s)*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2016, p.36.
- Marec, J.-F. (2012). La socialisation professionnelle des enseignant-e-s d'EPS et les Activités de Coopération/Opposition Collectives en Bretagne, mémoire de master, consultable sur le site EPS de l'académie de Rennes. URL : <http://espaceeducatif.ac-rennes.fr/jahia/Jahia/lang/fr/pid/19386>
- Marsault C., *Socio-histoire de l'éducation physique et sportive*, Paris, Presses universitaires de France, 2009.
- Martin J.-L., *Histoire de l'éducation physique sous la Ve république. La conquête de l'Éducation nationale, 1969 – 1981*, Paris, Vuibert, 2002.
- Martin J.-L., *Histoire de l'éducation physique sous la Ve république. L'élan gaullien, 1958 – 1969*, Paris, Vuibert, 2004.
- Martin J.-L., *Histoire de l'éducation physique sous la Ve république. La Terre promise*, Paris, Vuibert, 2004.
- Méard J. et Bruno F., *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*, Toulouse, Octarès Éditions, 2009.
- Meirieu P., *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris. France : ESF éditeur, 1993.
- Meirieu P., *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris, ESF éditeur, 1994a.
- Meirieu, P., *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF éditeur, 1994b.
- Meirieu P., *La Pédagogie, entre le dire et le faire*. Paris, ESF éditeur, 1995.
- Meirieu P., *La Riposte. Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec les miroirs aux alouettes*, Paris, Éditions

autrement, 2018.

- Meirieu P., *Lettre à un jeune professeur*, Paris, ESF Sciences Humaines, 2019 (2005).
- Meirieu P., *Ce que l'école peut encore pour la démocratie. Deux ou trois choses que je sais (peut-être) de l'éducation et de la pédagogie*, Paris, Autrement (Flammarion), 2020.
- Merle P., *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, Paris, puf, 2012 (2005).
- Merle P., *La ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte, 2012.
- Merle P., *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, 2017 (2002).
- Merle P., *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*, Paris, puf, 2018.
- Merle P., *Polémiques et fake news scolaire. La production de l'ignorance*, Lormont, Le bord de l'eau, 2019.
- Mikulovic J. et Bui-Xuan G., La réforme de la formation des enseignants : La triple chance pour la réussite des élèves, dans « *Conditions de l'éducation et perspectives pour l'éducation nouvelle II* » sous la direction de Franc Morandi, Paris, L'Harmattan, 2014
- Missoum G. et Thomas R., *Psychologie à l'usage des STAPS*, Paris, Éditions Vigot. 1998.
- Mosconi N., *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant*, Paris, puf, 1989.
- Murillo dans Buznic-Bourgeac P. et Gérard L. (dir.), *L'apprentissage du métier d'enseignant. Construction implicite, espaces informels et interfaces de formation*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2015, p.51.
- Musart M., Locquet M. et Carlier, G. (dir.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport*, Paris, France : Éditions Revue EP&S, 2010.

- Néaumet P. *L'éducation physique et ses enseignants au XXe siècle*. Paris, Amphora, 1992.
- Nugier A. et Chekroun P. (dir.), *Les influences sociales*. Paris, Dunod, 2011.
- Ouitre dans Buznic-Bourgeac P. et Gérard L. (dir.), *L'apprentissage du métier d'enseignant. Construction implicites, espaces informels et interfaces de formation*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2015, p.213-220.
- Parlebas P., *Contribution à un lexique commenté en Science de l'Action Motrice*, Paris, Insep 1981.
- Parlebas P., *Éléments de sociologie du sport*. Paris, puf, 1986.
- Pasco D., *Enseigner l'EPS*, Paris, Hachette, 2016.
- Patinet C. et Cogérino G., Expériences de mixités vécues par les enseignants d'éducation physique et sportive : lien entre vigilance et équité sexuée. *Revue française de pédagogie*, (182), 93, 2013.
- Paugam S., *L'enquête sociologique*, Paris, puf, 2012 (2010).
- Paugam S. (dir.). *Les 100 mots de la sociologie*. Paris. Puf. Que sais-je ? 2014 (2010).
- Pereira I., *Bréviaire des enseignant-e-s. Science, éthique et pratique professionnelle*, Vulaines sur Seine, Éditions du croquant, 2018.
- Perez-Roux T, *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants – Les professeurs d'EPS, entre appartenance et singularité*. Paris, Éditions Revue EP&S, 2011.
- Perez-Roux T. (dir.). *La professionnalité enseignante. Modalités de construction en formation*. Rennes, Presses universitaires de Rennes. 2012.
- Perrenoud P, *L'évaluation des élèves*. Bruxelles (Belgique), De Boeck Université, 1998.
- Perrenoud P., *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris, ESF éditeur. 1999.
- Périer P., *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*, Paris, PUF, 2014

- Piéron M., *Pédagogie des activités physiques et du sport*, Paris, Éditions Revue EP&S, 1992.
- Poucet B., *La liberté sous contrat. Une histoire de l'enseignement privé*. Paris, Fabert, 2009.
- Poucet B. (dir.), *L'État et l'enseignement privé. L'application de la loi Debré (1959)* Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2011.
- Poucet B., *L'enseignement privé en France*, Rennes, Presses universitaires de France. 2012a.
- Poucet B., *Publique ou privée : quelle école pour nos enfants ?* Paris, le muscadier, 2012b.
- Pouliquen B., *Construire l'excellence scolaire. L'exemple de la Bretagne*, Rennes, scérén - CNDP-CRDP de Bretagne, 2010.
- Prairat E., *De la déontologie enseignante*, Paris, Presses universitaires de France, 2009.
- Prairat E., *Quelle éthique pour les enseignants ?*, Louvain-la-Neuve (Belgique), De Boeck, 2015.
- Prairat E., *Propos sur l'enseignement*, Paris, puf, 2019.
- Prost A., *Éloge des pédagogues*, Paris, Éditions du Seuil, 1990 (1985).
- Pujade-Renaud C., *Questions Réponses sur l'Éducation physique et sportive*, Paris : Éditions ESF, 1981, 4^e édition.
- Raffenne dans Causer J.-Y., Durand J.-P. et Gasparini W., *Les identités au travail. Analyses et controverses*, Toulouse, OCTARÈS Éditions, 2009, p.167.
- Ravestein J., *Les causes de l'échec scolaire évaluées par les enseignants*, Louvain-La-Neuve (Belgique), Academia-L'Harmattan, 2019.
- Ravestein J., Ladage C. et Hache C., *L'échec scolaire*, Paris, Éditions Retz, 2021.
- Rayou P. (dir.), *L'origine sociale des élèves*, Paris, Éditions Retz, 2019.
- Rayou P. et van Zanten A., *Les 100 mots de l'éducation*, Paris. Puf. Que sais-

je ?, 2018 (2011).

- Rayou et Van Zanten dans Wentzel B., Lussi Borer V. et Malet R. (dir.), *Professionnalisation de l'enseignement. Fondements et retraductions*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2015.
- Recopé M. et Boda B. (dir.), *Raison d'agir, Raisons d'apprendre*. Paris. France : *Dossier EP&S*, n° 76, Paris, Éditions Revue EP&S, 2008.
- Ria L., *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*, Paris, ESF, 2019.
- Robert A.-D., Terral H. (2000). *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. Paris, PUF.
- Sarreméjane P., *L'EPS depuis 1945 / Histoire des théories et des méthodes*. Paris, Vuibert, 2004.
- Seners P., *La leçon d'EPS*. Paris, Éditions Vigot, 1993.
- Seners P., *L'EPS, son histoire, sa genèse*, Paris, Éditions Vigot. 1999.
- Seners, P., *L'EPS, son histoire, sa genèse jusqu'aux textes de 2004*, Paris, Éditions Vigot, 2004 (1999).
- Seners, P. (Coord), *4 courants de l'EPS de 1985 à 1998*, Paris, Éditions Vigot, 2005.
- Seners P., *Les fondements de la LEÇON d'EPS. De la théorie à la pratique : conception, construction, conduite de la leçon*. Gap, Éditions Désiris, 2011.
- Singly, F. de, Thelot, C., *Gens du privé et gens du public : la grande différence*, Paris, Dunot, 1988.
- Tap dans Halpern C., *Identité(s)*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2016, p.48.
- Tapernoux P., *Les enseignants du "Privé". Tribu catholique ?* Paris, Anthropos, 2001.
- Thélot C., *Débattre pour réformer. L'exemple de l'école*, Paris : Dunod, 2005.
- Terret T., Cogérino G. et Rogowski I. (dir.), *Pratiques et représentations de la*

mixité en EPS, Paris, Éditions EP&S, 2006.

- Terrisse A. et Carnus M.-F. (dir.), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?*, Bruxelles, De Boeck, 2009.
- Tétart P. (dir.), *Histoire du sport en France – Du Second Empire au régime de Vichy/Tome 1*, Paris, Vuibert, 2007.
- Tétart P. (dir.), *Histoire du sport en France – De la libération à nos jours/Tome 2*, Paris, Vuibert, 2007.
- Torres J. C., *Les enseignants. Quelle reconnaissance pour un métier en crise ?* Paris, L'Harmattan, 2013.
- Touraine A., *Pourrons-nous vivre ensemble ?*, Paris : Fayard, 1997.
- Travaillot Y., *Histoire de l'Éducation physique*, 2013.
- Tricot A., *L'innovation pédagogique*, Paris : Retz, 2017.
- Troger V. et Ruano-Borbalan J.-C., *Histoire du système éducatif*, Paris, PUF ? 2015 (2005).
- Ubaldi J.-L. (coord.), *Débuter dans l'enseignement*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2006.
- Vandercleven, Boudreau, Carlier et Delens dans Carlier G., Borges C., Clerx M. et Delens C. (Coord), *Identité professionnelle en Éducation physique*, Louvain-la-Neuve (Belgique), Presses universitaires de Louvain, 2012, p.61.
- Van Campenhoudt L. et Quivy R., *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 2013 (1995).
- Vezinat N., *Sociologie des groupes professionnels*, Malakoff, Armand Colin, 2016.
- Véziers G., *Une histoire syndicale de l'éducation physique (1880-2002). La force du militantisme*, Institut de recherches de la FSU, Centre EPS et société, 2007.
- Visioli J. et Petiot O. (dir.), *Regards croisés sur les activités de raquettes*, Montpellier, Éditions AFRAPS, 2020.

- Wavelet J.-M., *Gaston Bachelard, l'inattendu. Les chemins d'une volonté*, Paris, L'Harmattan, 2019.
- Wentzel B., Lussi Borer V. et Malet R. (dir.), *Professionnalisation de l'enseignement. Fondements et retraductions*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2015.
- Wittorski dans Perez-Roux T. (dir.). *La professionnalité enseignante. Modalités de construction en formation*. Rennes, Presses universitaires de Rennes. 2012, p.10.
- Wittorski R. et Briquet-Duhazé S., *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris, L'Harmattan, 2008.
- Zakhartchouk J.-M., *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF Éditeur, 1999.
- Zakhartchouk J.-M., *Enseignant : un métier à réinventer. Former les citoyens de demain*, Barret-sur-Méouge, Éditions Yves Michel, 2002.
- Zerrouki R., *Les Incasables*, Paris, Robert Laffont, 2020.

Revue

- *Contre-Pied*, Léziart Y., Former les enseignants. L'évolution des formations en Staps (1987-2007), n° 20, 2007.
- Dossier EPS n° 64 : *Entre fils rouges et lignes jaunes*. Coordonné par Jean-Luc Ubaldi, Groupe de recherche sur l'enseignement dans les ZEP, Éd. EPS, 2006.
- *Enseigner l'EPS*, AEEPS, n° 282, octobre 2020.
- *Les cahiers du CEDREPS*, Objet mis à l'étude des élèves en EPS, corporéité et valeurs de l'école : d'autres perspectives pour l'EPS, n° 15, 2016.
- *Les cahiers du CEDREPS*, Critiques, Eclairages, Démarches pour un Renouvellement de l'EPS. Vers une programmation d'objets de savoirs propre à l'EP Scolaire, n° 17, 2020.
- *Questions vives*, Questionner le curriculum en éducation physique et sportive :

Quelle dynamique en contexte ? Quelle autonomie ?, Aix-en-Provence, n° 22, 2014.

- STAPS, Szerdahelyi L. et Robène L., Coord., Les femmes actrices de l'EPS, n° 123-1, 2019.
Vingtième Siècle. Revue d'histoire 2007/3 (n° 95), pages 181 à 192,
<https://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2007-3-page-181.htm>
- *Carrefours de l'éducation*, L'EPS à l'Éducation nationale. Contribution syndicale au développement d'une discipline scolaire, Armand Colin, 2002/1 n° 13, p. 94-108.

Articles

- Alaoui Y. et Abakouy M., L'identité : de la sociologie aux sciences sociales, <http://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i22.310>, Éditions de la Sorbonne, 2017, p.155-167.
- Amade-Escot C., EPS de demain-EPS d'aujourd'hui : réflexions sur les innovations, la recherche didactique et les transformations curriculaires. *Les Cahiers du CEDRE puis du CEDREPS*, n° 11, 2011, p.169-174.
- Arnaud P., Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement : la mise en forme scolaire de l'éducation physique, *Revue française de Pédagogie*, n° 89, oct.-nov.-déc. 1989, p.29-34, http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF089_5.pdf
- Arnaud P., Clément J.-P., Herr M., Les textes officiels et l'Histoire. Analyse de trois textes relatifs à l'EP dans EP et sport en France 1920-1980, *AFRAPS*, 2^e édition, 1995.
- Attali M., L'EPS à l'Éducation nationale. Contribution syndicale au développement d'une discipline scolaire , *Carrefours de l'éducation*, 2002/1 (n°

- 13), p. 94-108.(a) DOI : 10.3917/cdle.013.0094. URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2002-1-page-94.htm>
- Attali M., Syndicalisme et pédagogie. Une définition de l'éducation physique au service de l'enseignant (1945-1981), Pdf (b).
 - Autret, E., La construction de l'identité professionnelle chez les PLC2 EPS. *Les carnets des STAPS*, n° 5, 2008.
 - Autret E. et Michot T., Stage PLC2... des avis contrastés. *Revue EP&S*. n° 336, 2009, p.63-67.
 - Becker A., Apprendre ensemble. *Contre-Pied – EPS Sport cultures*. n° 28, 2011, p.2-4.
 - Bernardeau-Moreau, D., Les identités professionnelles des agents de la filière territoriale. Entre référence technique et modèle gestionnaire. *Revue STAPS*. n° 92, 2011, p.43-59.
 - Bret D., L'enseignant d'EPS. animateur, technicien, ingénieur ou concepteur. *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation*, n° 57, 2008, p.141-152.
 - Careil Y., École libérale, école inégale, *Institut de recherche de la FSU*, 2012.
 - Delignières D., Des normaliens pour quoi faire ? *Sciences & Motricité*, n° 77, 2012.
 - Delignières D., Culture STAPS #13. Filles et garçons en STAPS. *Revue EP&S*, (374), 33, 2017.
 - Dorvillé C., Représentations de l'enseignant d'E.P.S. par les parents d'élèves et les professeurs », *Revue STAPS*, n° 24, février 1991, p.7-22.
 - Develay M., L'école d'après - Après tout », *L'Expresso du Café Pédagogique* du jeudi 07 mai 2020.
 - Dorvillé C., Les concours de recrutement comme révélateur de l'identité de l'éducation physique, AFRAPS, 1993, p.311-326.
 - Drouin-Hans A.-M., Identité, <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2006->

[1-page-17.htm](#), 2006, p.17-26.

- Durand M., « L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive », *Staps*, 2001/2 (n° 55), p. 79-100. DOI : 10.3917/sta.055.0079. URL : <https://www.cairn.info/revue-staps-2001-2-page-79.htm>.
- During B., L'éducation physique, une discipline en progrès ?, *Carrefours de l'éducation*, 20, juillet-décembre 2005.
- Dugas E., Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles. *Revue française de Pédagogie*. n° 149. 2004, p.5-17.
- Frascini J., Billet du mois du n° 504, Le sens de l'orientation, *Les cahiers Pédagogiques*, 2013.
- Fuchs J., Michot T., Philippe T., Renaud J-N, (2016). "La formation universitaire aux métiers du sport et de l'éducation physique en Bretagne : acteurs et territoires (1960-2015)", in Lespagnol A., Leprince M., *La Construction inachevée d'un système d'enseignement supérieur et de recherche en Bretagne de 1945 à 2015. Déploiement territorial, diversifications et essais de structuration*. Rennes, PUR, 2016, p.175-188.
- Gicquel S., L'académie de Rennes, un bastion de l'enseignement secondaire catholique (XIX^e-XXI^e siècles), Armand Colin, *Carrefours de l'éducation*, 2020/1, n° 49, p. 211-224.
- Goirand P., Individu, individuation, individualisation, individualisme. *Contre-Pied – EPS Sport cultures*, n° 28, 2011, p.5.
- Haissat S., La notion d'identité personnelle en sociologie. Analyse de la construction identitaire à partir du processus d'engagement, revue en ligne ; *Interrogations* ?, <https://www.revue-interrogations.org/La-notion-d-identite-personnelle>, 2006.
- Léziart Y., L'évolution des formations en Staps (1987-2007), *Contre-Pied* n°20 d'avril 2007

- Maroy C., Perte d'attractivité du métier d'enseignant / Le cas de la Belgique. *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation*, n° 57, 2008, p.23-37.
- Marec, J.-F. (2016). Professeurs d'éducation physique et sportive du public et du privé : étude des identifications professionnelles. Le cas breton. *revue ; Interrogations ?*, (23). Des jeux et des mondes. <http://www.revue-interrogations.org/Professeurs-d-education-physique,531>
- Mascret N., L'élaboration d'une forme de pratique d'APSA en EPS : un geste professionnel complexe, Pdf, colloque AE-EPS, 2007.
- Michot T., Fuchs J. (2019). "Qu'est-ce qu'un emploi sportif ? Éléments d'enquête", in Attali M., Gomet D., *Animer, entraîner, éduquer. Le sport et ses métiers (20e-21e siècles)*, Reims : ÉPURE - Éditions et Presses universitaires de Reims,
- Metzger J., Quelques propositions pour innover dans l'enseignement du Volley-Ball. *Les Cahiers du CEDRE puis du CEDREPS*, n° 7, 2007, p.32-35.
- Michot, T., Bonjour, c'est moi le nouveau !, *Revue EP&S*, n° 262, novembre-décembre, 1996, p.88-89.
- Oumer, A., En basket, un référentiel collectif à la classe pour les progrès de chacun. *Contre-Pied – EPS Sport cultures*, n° 28. 2011, p.10-11.
- Pasco D., Le Bot G. et Kermarrec G., Les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique et leur compatibilité avec les objectifs de développement personnel des programmes. *Carrefours de l'éducation. Que « peut » le syndicalisme enseignant*, n° 33, 2012, p.163-181.
- Prioux J. et Kirzin O., Une nouveauté : le département d'EPS de l'École Normale Supérieure de Cachan, *Les cahiers pédagogiques*, n° 441 – Dossier « L'EPS embarras et inventions », 2006.
- Roux-Perez Th., Dynamiques identitaires à l'échelle du temps : une étude de cas chez les enseignants d'EPS. *Sciences & Motricité*, n° 56, 2005, p.75-96.

- Poucet B., La formation des enseignants dans l'enseignement catholique avant la création des IUFM, *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 2013, p.79-93.
- Rouer J., La fameuse loi Mazeaud, *Contre-Pied*, Centre EPS et société, 2004.
- Roux-Perez T., Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS : une identité professionnelle en construction. *Revue STAPS*, n° 73, 2006, p.57-69.
- Szerdahelyi L. et Robène L., Enseignantes d'Éducation physique et sportive : genre et diversité. *Diversité. Ville, École, Intégration*, (171), 131–140, 2013.
- Szerdahelyi L., Enseignantes paradoxales. Femmes d'action en EPS (1941 et 1989), *Tréma Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique*, 46, p.41-50, 2016.
- Terral, Philippe, et Cécile Collinet. « Un regard sociologique sur les modalités d'élaboration des réflexions professionnelles des enseignants d'EPS », *Carrefours de l'éducation*, vol. 39, no. 1, 2015, pp. 203-223. <https://www-cairn-info.scd-proxy.univ-brest.fr/revue-carrefours-de-l-education-2015-1-page-203.htm>
- Terral, Philippe, et Cécile Collinet. « L'utilisation des savoirs scientifiques par les enseignants d'EPS. Entre description, prescription, justification et métacognition (enquête) », *Terrains & travaux*, vol. 12, no. 1, 2007, pp. 118-137. <https://www-cairn-info.scd-proxy.univ-brest.fr/journal-terrains-et-travaux-2007-1-page-118.htm>
- Véziers G., EPS, sport et syndicalisme : l'action du Syndicat national de l'éducation physique (SNEP) en débat, dans *Éducation physique, sport et loisir, 1970-2000*, Terret (dir.), Éditions AFRAPS, 2003.
- Véziers G., Aux sources du syndicalisme en éducation physique. Origine et évolution de la défense corporative (1903-1940), *STAPS*, 2003/2 n° 61, p.93-110
- Vincent J., La formation des enseignants d'EPS de 1970 à 2000 : un itinéraire

ambigu et complexe, *AFRAPS*, 2000.

- Vincent Joris, « La formation des enseignants d'EPS de 1970 à 2000 : un itinéraire identitaire ambigu et complexe », dans TERRET Thierry, *EP, Sport et Loisir, 1970-2000*, AFRAPS, 2000, p.203-2018

Liens internet, etc. en rapport avec nos interrogations

- « Le café pédagogique », n° 131, 132 et 133 (par exemple), <http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/eps/>
- « Conférence des Directeurs et Doyens STAPS », www.c3d-staps.org
- « Revue EP&S » n° 351, l'article sur les rythmes scolaires, p. 7, association la Jeunesse au Plein Air, rubrique Ressource/Rythmes de l'enfant, <http://www.jpa.asso.fr>
- EPS et Société – *ContrePied* , <http://www.contrepied.net/recherche.php>
- AEEPS, <http://www.site.aeeps.org>
- DVD « Enseigner peut s'apprendre », Julliard, J-P. (2012), produit par Electron Libre Compagnie.
- Gingras M.-È. et Belleau H. Avantages et désavantages du sondage en ligne comme méthode de collecte de données : une revue de la littérature., Inédit, Working paper, n° 2015-02, Centre Urbanisation Culture et Société, <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=14&ved=2ahUKEwi2nZzPhYDjAhUsQEEAHbRGBKsQFjANegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fespace.inrs.ca%2F2678%2F1%2FInedit02-15.pdf&usg=AOvVaw0IAP4U7IX1zKvaiqLn3EM->
- Fuchs J., 2014, : https://www.revue-eps.com/fr/concours-les-connaissances-sociohistoriques-a-l-ecrit-1-du-capeps-utilite-ou-necessite_a-13116.html
- Maertens D., Identité, Le lexique socius, <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/200-identite>
- Marec Jean-François, « Professeurs d'éducation physique et sportive du public

et du privé : étude des identifications professionnelles. Le cas breton », dans revue *¿ Interrogations ?* N°23. Des jeux et des mondes [en ligne], <http://www.revueinterrogations.org/Professeurs-d-education-physique,531>

- Pontais C., *Les enjeux de l'éducation physique et sportive en tant que discipline scolaire*, 2015, consultable à <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2015-1-page-67.htm>
- Prié J.-J., <http://ressources-eps.e-monsite.com/pages/historique-du-groupe-recherche-en-eps-de-l-isfec-rennes/>
- Pujade-Renaud C., *Expression corporelle. Langage du silence*, 1976, consultable à https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1976_num_34_1_2089_t1_0071_0000_1
- https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1993_num_34_3_4262
- <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/axeId/qualite-de-vie-a-lecole/ressourceId/le-climat-scolaire-influence-les-attentes-des-enseignants.html>
- <https://journals.openedition.org/ries/3615>
- Textes officiels : http://www.eps.ac-aix-marseille.fr/textes_creteil/listecomplete/Droiteliste.htm

Thèses

- Guéguen M. (2013), *Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève*. Université de Brest. Non publiée. Consultable à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00873208>
- Rouillard R. (2013), *Collèges publics, collèges privés : ethnographie comparative de configurations contextuelles et de leurs effets scolaires*. Non publiée. Consultable à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00903987/document>

Textes Officiels

- IO du 19 octobre 1967.
- Circulaire du 30 juillet 1987.
- BOEN n° 22, 29 mai 1997 : *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel.*
- BOEN n° 15, Supplément du 9 avril 1998.
- BOEN n° 10, Hors-série du 15 octobre 1998.
- BOEN n° 6, Hors-série du 12 août 1999.
- Arrêté du 20 juillet 2001.
- BOEN, Spécial n° 2 du 19 février 2009.
- BOEN, Spécial n° 4 du 29 avril 2010.
- BOEN, Spécial n° 5 du 19 juillet 2012.
- BOEN du 25 juillet 2013, Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation.
- BOEN, Spécial n° 11 du 26 novembre 2015.
- BOEN, Spécial n° 1 du 22 janvier 2019.
- BOEN, Spécial n° 5 du 11 avril 2019.

Illustrations

Tableaux

Tableau n° 1 : tableau de Marie Guéguen (tableau XII p.124), p.29

Tableau n° 2 : faits marquants du système éducatif français, p.44-45

Tableau n° 3 : faits marquants de l'EPS, p.57-58

Tableau n° 4 : Évolution des effectifs moyens par classe dans le 2^d degré, p.64-65

Tableau n° 5 : programmes et sujets du CAPEPS et CAFEP-CAPEPS de 2013 à 2019, p.87-94

Tableau n° 6 : les filières de formation dans le public et le privé, p.98-99

Tableau n° 7 : Nombre et durées des entretiens, p.139

Tableau n° 8 : origines sociales des professeurs d'EPS interrogés, p.147-148

Tableau n° 8 bis : liste des catégories socioprofessionnelles selon le PCS 2003, p.148

Tableau n° 9 : lieux d'exercice de la première affectation, p.157

Tableau n° 10 : structures actuelles d'enseignement, p.157-158

Tableau n° 11 : effectifs des PEPS en Bretagne, p.190

Tableau n° 12 : récapitulatif des CV des 22 femmes interviewées, p.258-259

Tableau n° 13 : effectifs du secondaire dans l'académie de Rennes en 2016, p.284

Diagrammes

Diagramme n° 1 : Poids des différents concours en 1999-2000, p.108

Diagramme n° 2 : Répartition par université, p.108

Diagramme n° 3 : Les certifiés, p.151

Diagramme n° 4 : Les agrégés, p.152

Diagramme n° 5 : Autres statuts, p. 153

Diagramme n° 6 : Types de diplômes obtenus, p.154

Diagramme n° 7 : La formation initiale des professeurs du public, p.155

Diagramme n° 8 : La formation des professeurs du privé, p.156

Annexes

Annexe 1 : Fil conducteur entretien Formateur, p. 327-331

Annexe 2 : CV d'avant entretien, p. 332

Annexe 3 : Évolution, transformation, identité, p. 333

Annexe 4 : Tableau récapitulatif des nomenclatures, p. 334

Annexe 5 : Évolution des concours, p. 335-341

Annexe 5 bis : Données statistiques des différents concours EPS (public et privé), p. 342-344

Annexe 6 : IUFM de Bretagne en 1999-2000, p. 345-346

Annexe 7 : Structures de formations de l'Ouest, p. 347

Annexe 8 : Entretien A, p. 348-456

Annexe 9 : Entretien B, p. 457-542

Fil conducteur de l'entretien + Formateur (à garder)

Champ social

Domaine préformation

- tes origines sociales : père, mère, frère(s)-sœur(s) ?
- as-tu été influencé-e/encouragé-e vers le Sport, les STAPS :
 - >>> par ton milieu parental ?
 - >>> par un-e(des) professeur-e-s d'EPS ?
- quelles furent tes pratiques sportives (compétition ou non) ?
 - >>> et maintenant ?

Domaine formation initiale

- pour quelle(s) raison(s) es-tu entré-e dans le public ou dans le privé ?
- sur quoi ta formation initiale était-elle principalement basée :
 - >>> les sports ? les APSA ? l'EPS ?
- sur l'acquisition de connaissances :
 - >>> pratiques ?
 - >>> théoriques ?
 - >>> les 2 (équilibrées) ?
- tes relations avec les autres étudiant-e-s ? d'autres disciplines ?
- ton encadrement en sport ou APS :
 - >>> obligatoire ou volontaire ?
- dirais-tu que tu as reçu une formation préprofessionnelle ?
 - >>> de quel ordre ?
 - >>> etc.

- as-tu reçu une formation au travail par équipes (EPS, pluridisciplinaire) ?

Domaine professionnel

- Quelles influences as-tu subies :

>>> dans les ≠ établissements fréquentés ?

>>> avec les ≠ directions approchées ?

>>> avec ≠ collègues et autres enseignant-e-s côtoyé-e-s ?

>>> avec les ≠ élèves rencontré-e-s ?

>>> avec l'Inspection EPS ?

>>> dans ta(tes) pratique(s) d'encadrement (AS) ?

>>> en Formation Continue ?

>>> etc.

- dans ton établissement actuel, entrez-vous :

- par les compétences ?

- par les APSA ?

- qui planifie/programme les APSA ?

- lesquelles ?

>>> traditionnelles ou innovantes ?

- pourquoi ?

>>> à ≠ niveaux ? lesquels ?

- y a-t-il un travail d'équipe EPS, d'équipe pluridisciplinaire ?

- le MEN, les établissements aident-ils au travail par équipe ('EdT adapté, etc.) ?

- quelle est la place des suppléants dans ton établissement ? Existe-t-il un « protocole d'accueil » en EPS et en général ?

Champ identitaire professionnel (socio-didactico-pédagogique)

- quelle conception de l'EPS :

- >>> avais-tu ?

- >>> as-tu aujourd'hui ?

- si cette conception a évolué :

- >>> comment ?

- >>> grâce/à cause de quoi ?

- >>> grâce/à cause de qui ?

- dans quel(s) domaine(s) penses-tu avoir modifié ton enseignement ?

- >>> didactique (évaluations, etc.)

- >>> pédagogique

- >>> sociorelationnel

- >>> les 3 ?

- utilises-tu des outils informatiques et/ou numériques dans ton enseignement ?

- >>> si oui, lequel/lesquels ?

- >>> dans quelle(s) APSA ?

- >>> que peux-tu en dire ?

- >>> etc.

- comment te définirais-tu en tant que professeur-e d'EPS :

- >>> avant ?

- >>> maintenant ?

- vois-tu une différence entre être **professeur-e** et être **enseignant-e** ?

- >>> si oui, laquelle ?

- >>> si oui, comment te définirais-tu ?

- va-t-on vers une EPS plus « féminisée » au niveau des collègues ?
- pour toi, les APSA ont-elles un genre ?
- comment gères-tu la mixité ? existe-t-il des APSA mixtes (= pour G & F sans distinction de genre), “*asexuée*” ?

- selon toi, quel est le regard sur l’EPS, de la part :
 - >>> des élèves
 - >>> des parents
 - >>> des profs/enseignants des autres disciplines
 - >>> des chefs d’établissements
- selon toi, les élèves ont-ils changé ?
 - >>> si oui, à quel(s) niveau(x) ?
- etc.

L’EPS en Bretagne

- pour quelle(s) raison(s) es-tu entré-e dans le public ou dans le privé ? (si pas posée avant)
- selon toi, a-t-il existé/existe-t-il une « EPS du Public » et une « EPS du Privé » ?
 - >>> de quelle(s) manière(s) ?
- as-tu l’occasion de “discuter EPS” avec des collègues de « *l’autre école* » ?
- enseignes-tu des APSA « bretonnes » (gouren, foot gaélique, danse bretonne, etc.) ?
 - >>> lesquelles ?
 - >>> pourquoi ?
- etc.

Formateur

- 1- Pour quelle(s) raison(s) l'es-tu devenu ?
- 2- Comment l'es-tu devenu (formation suivie, etc.) ?
- 3- Grâce à qui/à quoi es-tu devenu formateur ?
- 4- Depuis quand l'es-tu ?
- 5- Sur quelle(s) thématique(s) intervies-tu plus particulièrement ?
- 6- A quel(s) niveau(x) plus particulièrement ?
- 7- Dans quel(s) domaine(s) se situent principalement les demandes des Peps ?
- 8- Dans quel(s) domaine(s) évalues-tu principalement leur(s) "*manque(s)*" ?
- 9- Quels profils ferais-tu des Peps rencontrés ?
- 10- Divers...

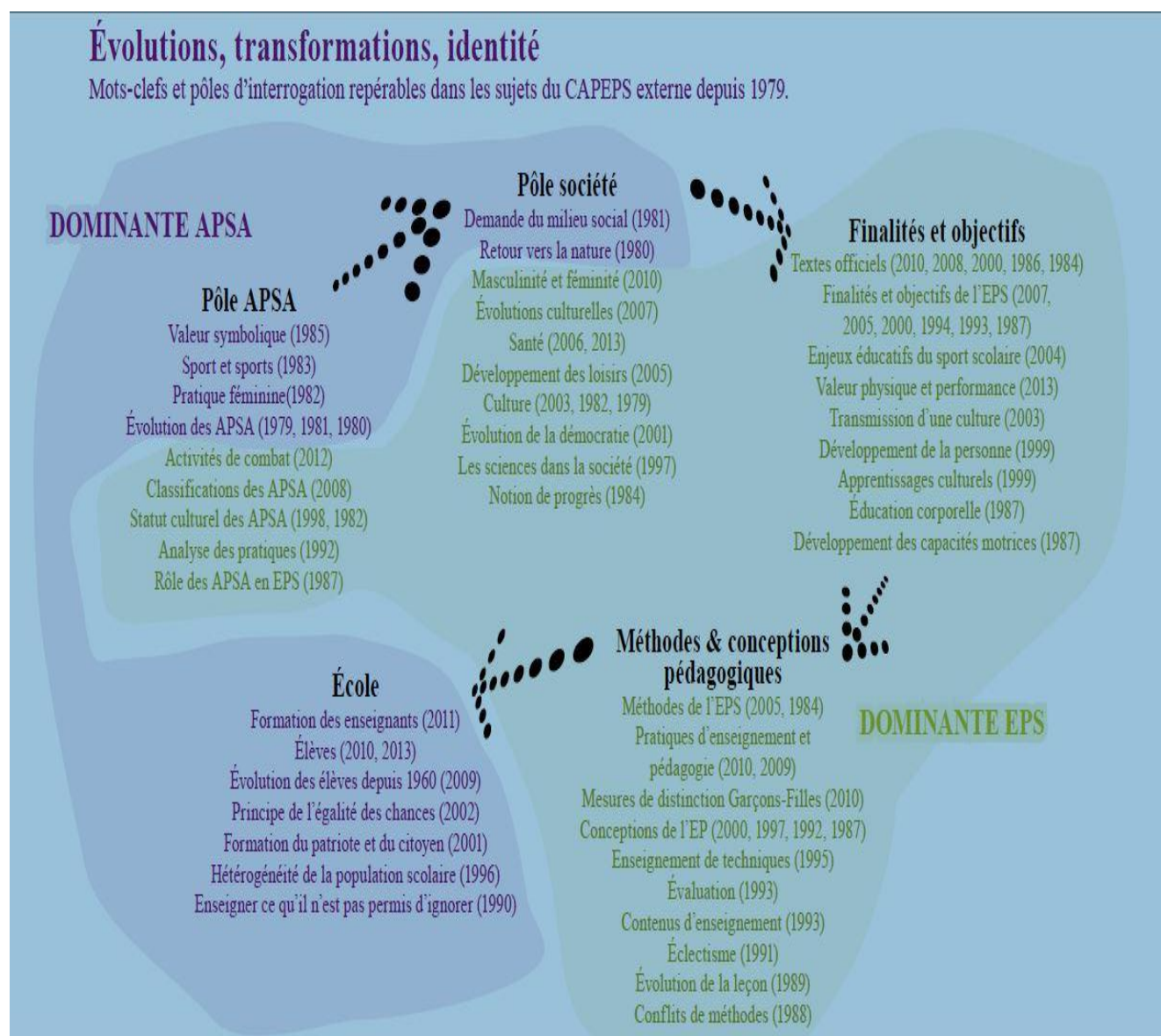
Projection...

- selon toi, quelle direction l'EPS prend-elle ?
- et l'enseignement en général ?
- personnellement, vers quoi aimerais-tu aller ?

Annexe 2 : CV d'avant entretien

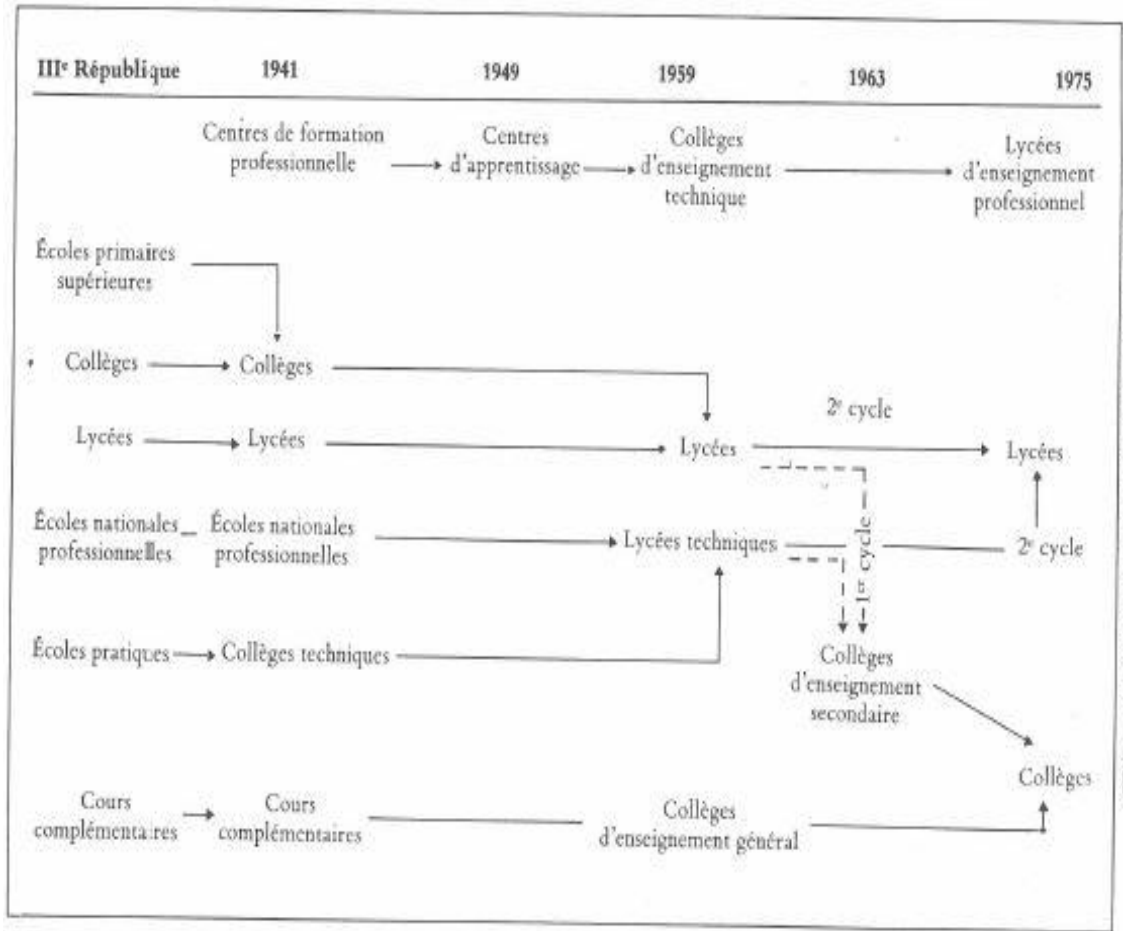
Fiche CV (à renvoyer à JF. MAREC)										
<input type="text"/> = écrire dans le grisé		<input type="checkbox"/> = mettre une X dans le grisé		<input type="text"/> cliquer pour ouvrir la liste déroulante						
Nom : <input type="text"/>			Prénom : <input type="text"/>			ans d'ancienneté				
Certifié-e par : <input type="text"/> depuis <input type="text"/> ans / Agrégé-e par <input type="text"/> depuis <input type="text"/> ans										
PA <input type="checkbox"/> <input type="text"/> ans		CE <input type="checkbox"/> <input type="text"/> ans		AE <input type="checkbox"/> <input type="text"/> ans		AECE <input type="checkbox"/> <input type="text"/> ans				
TZR pendant <input type="text"/>		Maître Auxiliaire : <input type="checkbox"/> <input type="text"/> ans			Contractuel-le : <input type="checkbox"/> <input type="text"/> ans					
Vacataire : <input type="checkbox"/> <input type="text"/> ans		Délégué-e Auxillaire : <input type="checkbox"/> <input type="text"/> ans			Suppléant-e : <input type="checkbox"/> <input type="text"/> ans					
Formation Initiale : UEREPS <input type="checkbox"/> Autre : <input type="text"/>										
Diplômes :	Licence <input type="checkbox"/>		Maîtrise ou M1 X <input type="checkbox"/>		DEA <input type="checkbox"/>		DESS <input type="checkbox"/>		Master <input type="checkbox"/>	
	Diplôme ENSEP <input type="checkbox"/>		Doctorat <input type="checkbox"/>		Autre(s) <input type="text"/>					
Etablissements		Clg	LEG	LEGT	LEGTP	LP	CPGE	EREA SEPGA	Univer- sité	Autre cas
Nb d'années dans Etb ^t actuel	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Département	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nbr é (+/-)	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Majorité d'élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nb d'années dans Etb ^t précédent	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Département	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nbr é (+/-)	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Majorité d'élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nb d'années dans Etb ^t précédent	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Département	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nbr é (+/-)	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Majorité d'élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nb d'années dans Etb ^t précédent	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Département	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nbr é (+/-)	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Majorité d'élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stage(s) effectué(s) en Formation Continue (sans trop détailler chaque intitulé) :										
Année	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
APSA	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Thème (+/-)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Remarques supplémentaires : <input type="text"/>										

Annexe 3 : Évolution, transformation, identité



Source : FUCHS Julien (2013), « L'image du futur enseignant d'EPS à travers « l'écrit 1 » du CAPEPS externe (1979-2012) », in FUCHS Julien, VILBROD Alain, AUTRET Elodie (dir.), Enseignant d'EPS : un métier en mutation, Paris, Revue EPS/AFRAPS, coll. Recherche et formation, p. 57-78.

Annexe 4 : Tableau récapitulatif des nomenclatures



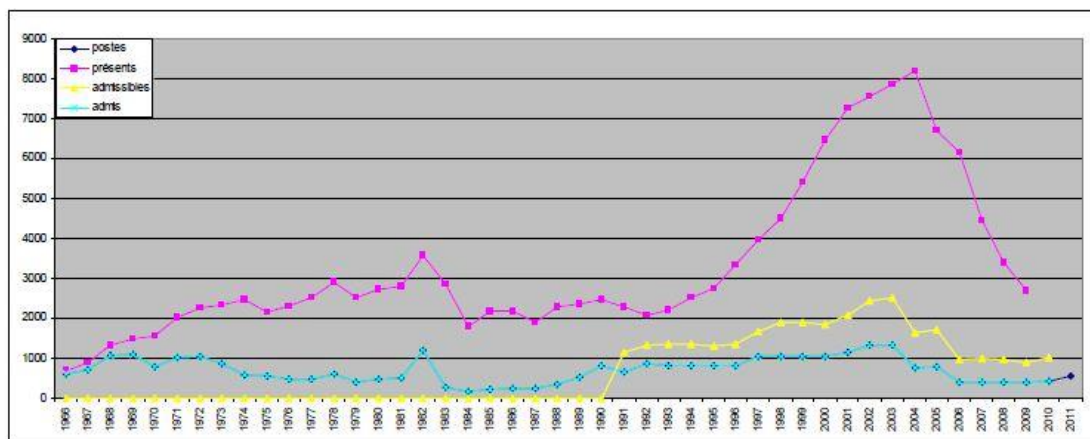
FIN DE LA DUALITÉ PRIMAIRE-SECONDAIRE PUBLIC 189
TABLEAU RÉCAPITULATIF DES NOMENCLATURES

Source : Lelièvre (2002, p. 189)

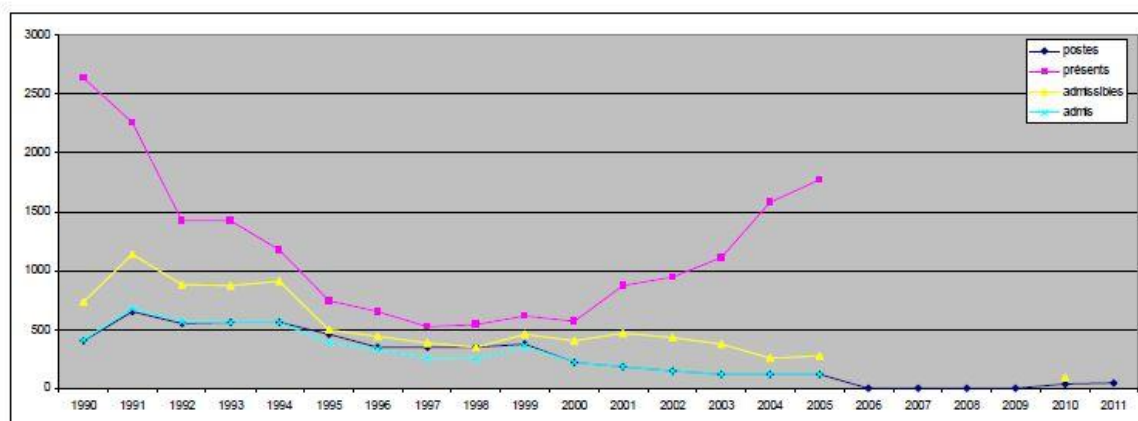
Annexe 5 : Évolution des concours

Évolution des concours EPS depuis 1967 jusqu'à la session 2010 (source : SNEP – Juillet 2010 - http://www.snefsu.net/ftp2/concours/Evolution_concours_EPS.pdf)

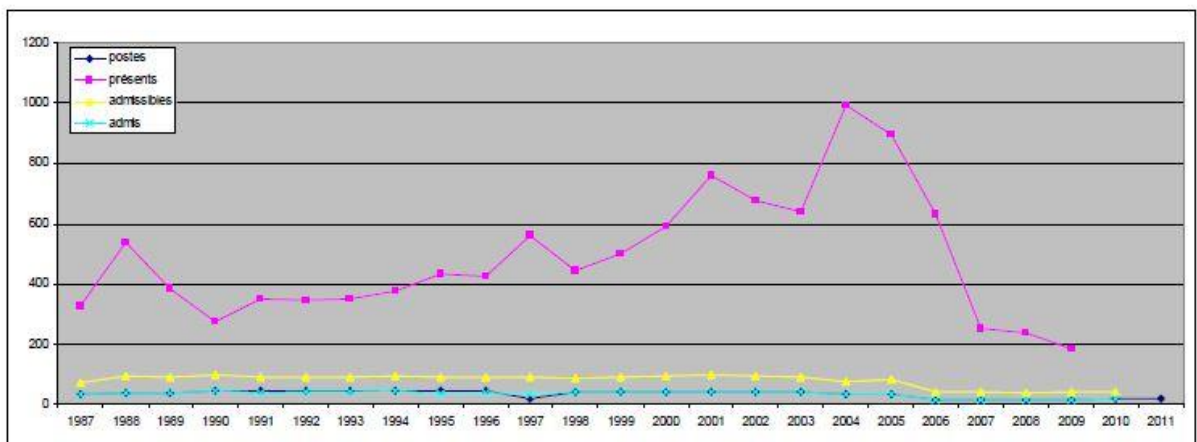
Evolution CAPEPS externe



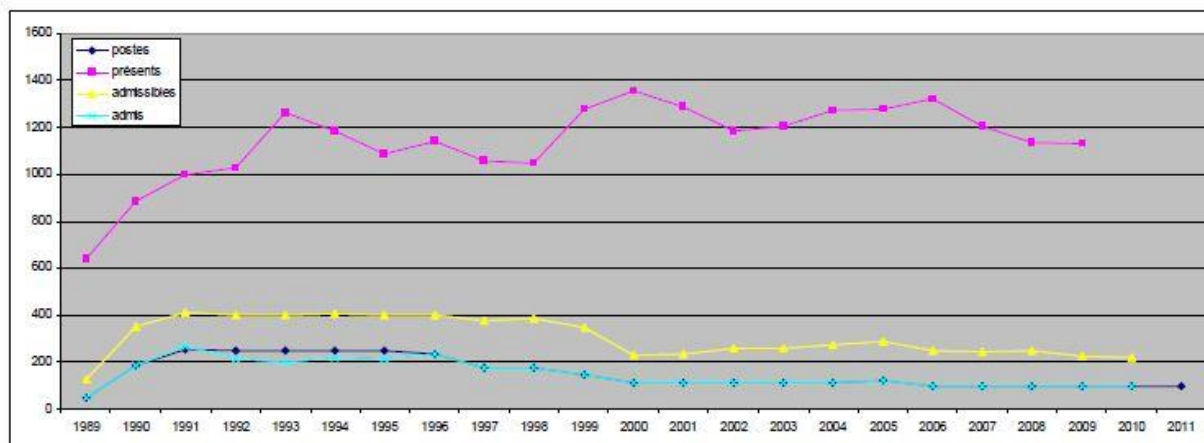
Evolution CAPEPS interne

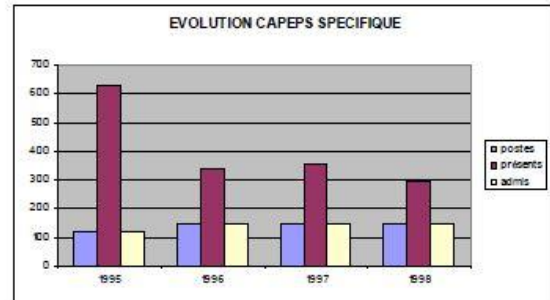
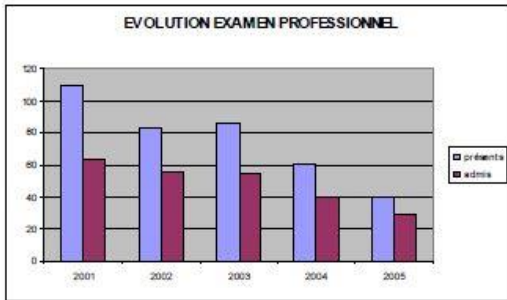
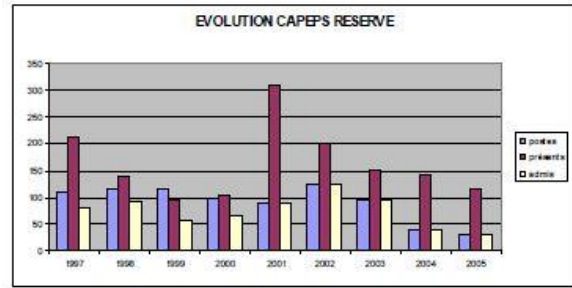
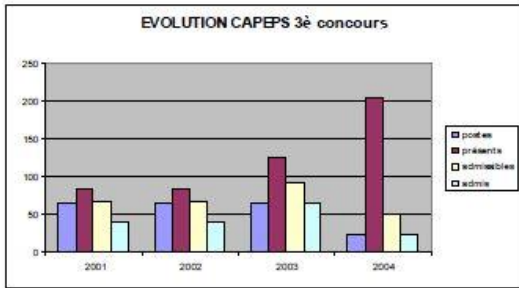


Evolution AGREGATION externe

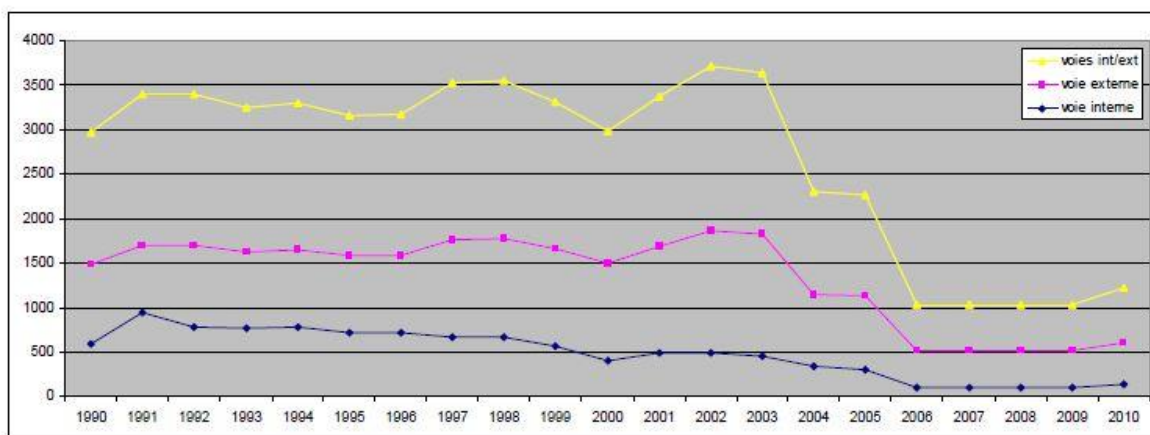


Evolution AGREGATION interne





Recrutement sur 20 ans



Annexe 5 bis : Données statistiques des différents concours EPS (public et privé)

Les données statistiques des concours du Capestes (concours externe, concours interne, Cafep, CAER) des sessions 2008 à 2020 : nombre de postes offerts, nombre de candidats inscrits, présents, admissibles et admis. (Source : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports).

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98638/les-donnees-statistiques-des-concours-capeps.html>

Session 2008	Postes/Contrats ¹⁹⁶	Inscrits	Présents	Admissibles	Admis	Admis/présents	
CAPEPS ¹⁹⁷	400	4 426	3 533	983	400	11,32%	
CAFEP-CAPEPS ¹⁹⁸	65	869	599	148	65	10,85%	
Session 2009							
CAPEPS	400	3 313	2 697	902	400	14,83%	
CAFEP-CAPEPS	58	803	585	140	58	9,91%	
Session 2010							
CAPEPS	450	2 996	2 431	1 043	450	18,51%	
CAPEPS interne	40	1 455	812	89	40	4,93%	
CAFEP-CAPEPS	110	608	403	208	110	27,30%	
CAPEPS-CAER ¹⁹⁹	40	868	657	89	40	6,09%	
Session 2011							
CAPEPS	560	1 852	1 314	1 054	560	42,62%	
CAPEPS interne	48	1 134	621	106	48	7,73%	
CAFEP-CAPEPS	100	340	169	103	53	31,36%	
CAPEPS-CAER	50	776	579	111	50	8,64%	
Session 2012							
CAPEPS	600	1 768	1 240	984	600	48,39%	
CAPEPS interne	60	1 277	763	132	60	7,86%	
CAFEP-CAPEPS	110	435	228	153	110	48,39%	
CAPEPS-CAER	60	786	603	131	60	9,95%	
Session 2013	Postes/Contrats ²⁰⁰	Inscrits	Présents	Admissibles	Admis	Admis/présents	

¹⁹⁶ Pour l'enseignement privé.

¹⁹⁷ Concours externe de l'enseignement public.

¹⁹⁸ Concours externe de l'enseignement privé.

¹⁹⁹ Concours interne de l'enseignement privé.

²⁰⁰ Pour l'enseignement privé.

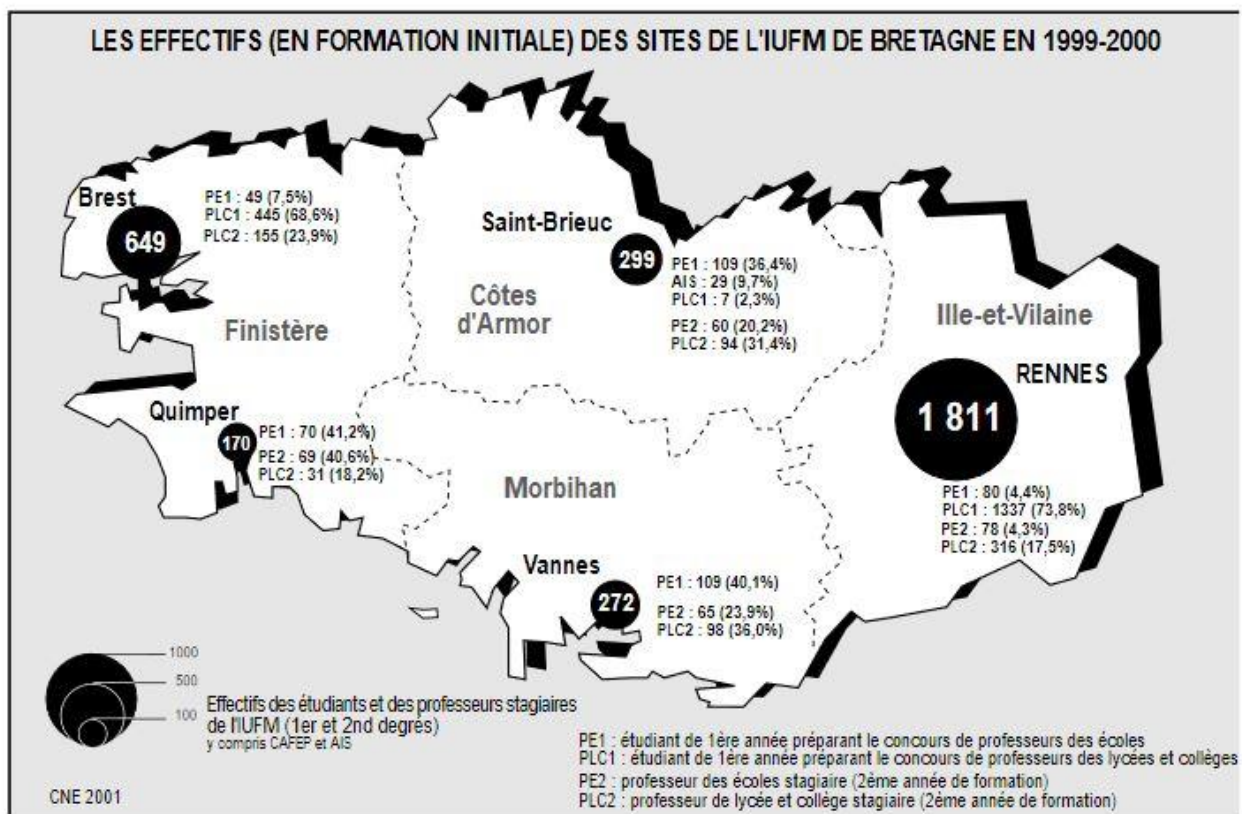
CAPEPS	760	1 757	1 249	1 053	760	60,85%	
CAPEPS interne	65	1 492	902	142	65	7,21%	
CAFEP-CAPEPS	70	353	205	154	70	34,15%	
CAPEPS-CAER	70	781	590	156	70	11,86%	
Session 2014	Postes/Contrats	Inscrits	Présents	Admissibles	Admis	Liste complémentaire (pour le public)	Admis/présents
CAPEPS	710	3 385	2 493	1 412	710	120	28,48%
CAPEPS interne	55	1 344	832	130	55	0	6,61%
CAFEP-CAPEPS	95	530	283	154	95	-----	33,57%
CAPEPS-CAER	45	833	616	106	45	-----	7,31%
Session 2015	Postes/Contrats ²⁰¹	Inscrits	Présents	Admissibles	Admis	Admis/présents	
CAPEPS	800	3 457	2 801	1 562	800	28,56%	
CAPEPS interne	65	1 192	739	157	65	13,42%	
CAFEP-CAPEPS	113	523	325	170	113	34,77%	
CAPEPS-CAER	80	728	546	177	80	14,65%	
Session 2016							
CAPEPS	820	4 204	3 385	1 602	820	24,22%	
CAPEPS interne	66	1 226	742	165	66	8,89%	
CAFEP-CAPEPS	113	652	391	179	113	28,90%	
CAPEPS-CAER	96	697	512	237	96	18,75%	
Session 2017							
CAPEPS	800	4 809	3 779	1 597	800	21,17	
CAPEPS interne	70	1 190	686	180	70	10,20%	
CAFEP-CAPEPS	100	745	462	199	100	21,65%	
CAPEPS-CAER	104	659	472	240	104	22,03%	
Session 2018							
CAPEPS	630	4 977	4 002	1 326	630	15,74%	
CAPEPS interne	70	1 221	726	181	70	9,64%	
CAFEP-CAPEPS	78	839	589	154	78	13,24%	
CAPEPS-CAER	92	591	430	177	92	21,40%	
Session 2019							
CAPEPS	650	5 222	4 220	1 598	650	15,40%	
CAPEPS	80	1 294	824	191	80	9,71%	

²⁰¹ Pour l'enseignement privé.

interne							
CAFEP-CAPEPS	69	801	576	171	69	11,98%	
CAPEPS-CAER	125	565	414	242	125	30,19%	
Session 2020	Postes/Contrats	Inscrits	Présents	Admissibles	Admis	Liste complémentaire (public et privé)	Admis/présents
CAPEPS	670	5 331	4 344	1 322	670	2	15,42 %
CAPEPS interne	80	1 431	938	-	80	20	8,53 %
CAFEP-CAPEPS	70	743	496	136	70	0	14,11 %
CAPEPS-CAER	125	595	465	-	125	16	26,88 %

Annexes 6 : IUFM de Bretagne en 1999-2000

Les effectifs (en formation initiale) des sites de l'IUFM de Bretagne en 1999-2000



Effectifs de l'IUFM de Bretagne par rapport à l'ensemble des effectifs des IUFM de France en 1999-2000

1ère année	1er degré	2nd degré						1er + 2nd °	
	CAPE	CAPES*	CAPET	CAPLP2	CPE	CAFEP	AGREG	Total	Total
IUFM de Bretagne	417	1 426	72	62	41	190	-	1 791	2 208
% Bretagne / France	2,5%	4,6%	2,9%	2,7%	3,3%	-	-	4,6%	4,0%
IUFM France entière	16 716	30 771	2 451	2 328	1 242	2 286	-	39 078	55 794

2ème année

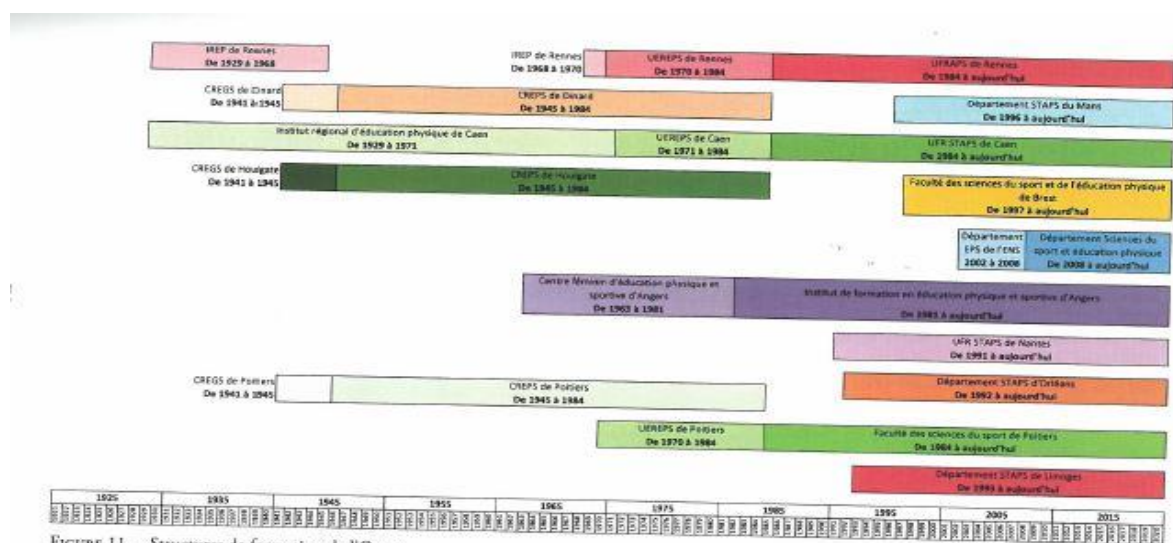
IUFM de Bretagne	298	539	9	46	22	64	0	680	978
% Bretagne / France	2,3%	6,0%	0,8%	2,7%	3,9%	16,7%	0,0%	5,0%	3,7%
IUFM France entière	12 780	9 058	1 156	1 692	563	384	757	13 610	26 390

* : y compris CAPEPS

TOTAL (1e + 2e années)

IUFM de Bretagne	715	1 965	81	108	63	64	0	2 471	3 186
% Bretagne / France	2,4%	4,9%	2,2%	2,7%	3,5%	2,4%	0,0%	4,7%	3,9%
IUFM France entière	29 496	39 829	3 607	4 020	1 805	2 670	757	52 688	82 184

Annexe 7 : Structures des formations de l'Ouest



Source : Panorama synthétique d'une construction dynamique. La lente massification des lieux de formations (1869-2019), Hugedet F., 2020, p. 33-44 dans Fuchs et Renaud (dir.), 2020).

Avertissement : les deux entretiens (A et B) qui suivent sont présentés in extenso et reproduits tels quels. Seuls les noms des villes et des personnes ont été anonymés. Le sigle (...) correspond à des mots inaudibles. Nous n'avons corrigé que les fautes de frappe ou de typographie sans rien changer aux sens des propos tenus.

Annexe 8 : Entretien A

- Q : Voilà, c'est parti !
- R : C'est parti. Qu'est-ce que tu entendais déjà par origine sociale ?
- Q : Si tes parents étaient peut-être de milieu ouvrier ? de milieu socio-professionnel... cet aspect-là ?
- R : Alors, moi, mes parents étaient plutôt d'origine ouvrière. Ma mère était aide-soignante, si l'on veut, ce n'est pas parce qu'elle travaillait à l'hôpital mais c'était plutôt dans les cuisines.
- Q : Hum ! hum !
- R : Donc, ce n'était pas vraiment aide-soignante et mon père est chaudronnier au départ et ensuite, il a passé des concours et il a fini agent de maîtrise. Donc plutôt d'un milieu ouvrier.
- Q : Hum ! hum !
- R : Donc très fiers que leurs enfants (parce que mon frère est aussi prof d'EPS)
- Q : Hum ! hum !
- Ré : Et il fait des études.
- Q : Ils ont poussé à faire des études ? C'était primant chez eux ?
- R : Oui. Mais cela dit, ils ne nous ont jamais soutenus, aidés. Ils se sentent dépassés...
- Q : Mais ils n'ont jamais été un frein, bien au contraire ?

- R : Au contraire. Non. Ils ont toujours fait tout ce qu'ils pouvaient pour nous aider en achetant des bouquins, achetant plein de trucs pour pouvoir nous aider. Ça, il n'y a pas de souci.

Par rapport à l'EPS, en fait, moi, j'ai toujours fait du sport parce que mon père était arbitre international de basket. Donc, au départ, toute petite, j'allais courir avec lui parce qu'il fallait qu'il s'entraîne et, toute petite, il m'a emmenée courir avec lui. On allait au Petit Port sur le Champ de Course, je me souviens. Donc, lui faisait plusieurs tours, moi, je faisais un tour, j'attendais et donc, à partir de 6-7 ans, j'ai commencé à courir avec lui. Donc, ça a toujours été une philosophie de vie, le sport et prof d'EPS, c'est une prof d'EPS en 5^e. J'adorais cette prof, je ne sais pas... je l'ai eu en 5^e, je l'ai eu en 3^e après et en 5^e, je me suis dit que je voulais être prof d'EPS et je n'en ai jamais démordu. Voilà ! Cela a toujours été... c'est vraiment... parce que j'aimais ça mais je ne savais ce que c'était mais je voulais être prof d'EPS. Je trouvais ça magique...

- Q : Et en dehors de l'école, tu avais beaucoup de pratique personnelle, aussi ?
- R : Oui. Je faisais du basket.
- Q : Du basket, puisque...
- R : J'ai été obligée de faire du basket. En fait, j'étais a priori au départ plutôt danseuse.
- Q : Hum !
- R : Mais, donc je voulais faire de la danse.
- Q : Tu en faisais aussi de la danse ?
- R : J'ai fait de la danse, une première année de danse mais mon père n'était pas très d'accord parce que le problème de mon père, c'était « faites du basket parce que, en basket, ils savent que je ne peux pas aider » puisqu'il était Président du Comité Départemental, donc il était très, très pris. Donc, il savait que comme il ne pouvait pas nous aider, c'était normal puisqu'il faisait autre

chose au niveau du basket mais, par contre, ce qu'il n'admettait pas, c'est que si on allait dans une autre activité, le fait qu'il ne puisse pas venir aider, ça pouvait être un frein. Donc, moi, je voulais faire de la danse. Donc, ma mère a réussi à gagner. Donc, j'ai fait de la danse une première année et puis, ma mère est venue voir le gala de fin d'année, puisque j'étais une gamine hyper speed et donc, je faisais bien les gestes. Quand on me disait de faire ça, je faisais ça... après, j'étais tout le temps en train de bouger.

- Q : Hum ! hum !

- R : J'avais besoin. Je n'avais pas assez de dépenses physiques, en fait.

- Q : Hum ! hum !

- R : En sortant, elle me dit « je crois que ton père a raison, il va falloir que tu fasses du basket parce que tu n'es vraiment pas faite pour la danse » et là, ça a été une catastrophe pour moi. Et du coup, on a réussi... j'ai réussi à jongler, en fait, à faire danse et basket. Je faisais les deux. Dès 10 ans, non dès 6 ans, même, j'ai fait danse et basket.

- Q : Tu disais que ta mère, elle, voulait aussi que tu fasses de la danse ?

- R : Oui.

- Q : Elle a forcé pourquoi ? Elle-même en avait fait ou regrettait de ne pas en avoir fait ?

- R : Non. Je pense que, voilà, c'était une activité de fille, voilà au départ.

- Q : Oui, voilà, c'était plus...

- R : C'était plus « princesse », voilà, sans doute...

- Q : Hum ! hum !

- R : Sans doute, oui...

- Q : Hum ! hum !

- R : On était très proche ma mère et moi, en fait. Et là, je pense que pour elle, c'était quelque chose de gracieux, voilà...

- Q : Ce qui est vrai.
- R : Beaucoup plus... enfin, le hip hop n'est pas obligatoirement gracieux, maintenant...
- Q : Je vois déjà (rires)
- R : (rires). Je pense que ça correspondait plus aux schémas classiques, petite fille...
- Q : C'était de la danse classique d'ailleurs ?
- R : Danse classique au départ.
- Q : Hum !
- R : Donc, j'ai fait pendant, jusqu'à 12-13 ans, danse et basket. Ensuite, j'ai arrêté la danse et j'ai fait, tout le temps basket... basket et natation en compétition et vers 16 ans, juste avant mon BAC, justement pour préparer le concours de l'UEREPS, j'ai repris la danse.
- Q : Hum !
- R : J'avais arrêté la natation. Mais j'ai joué à un niveau correct au basket parce que j'étais à la porte de la National NB.
- Q : Ah oui. Tu avais déjà une formation polyvalente finalement ?
- R : Oui. J'ai toujours...
- Q : Puisqu'il y avait de l'artistique et de l'individuel au niveau de la natation, du collectif avec le basket ?
- R : Et tout le temps, courir, quoi... ça a vraiment été... donc voilà jusqu'à l'UEREPS.
- Q : Hum !
- R : Puis après, à l'UEREPS, j'ai pris basket, volley, natation, danse... cela a été vraiment... et athlétisme. Voilà !
- Q : C'était un concours d'entrée ?
- R : Oui.

- Q : Hum !
- Réponse : Oui, c'était le concours d'entrée. Et, voilà... c'était vraiment... ça a toujours été...
- Q : C'était dans les gênes ?
- R : Faut croire ! oui, je ne sais pas... et pourtant ma mère pas du tout, du tout sportive. Ma mère n'a jamais fait de sport de sa vie.
- Q : Hum !
- R : Jamais
- Q : Mais l'influence maternelle était... a fait que...
- R : Oui, et pourtant, cela aurait pu nous dégouter plutôt parce que, moi, mon père, je n'ai pas du tout de vacances avec lui, je n'ai pas de soirées avec lui, parce que...
- Q : Il était pris et tout le temps fort pris par le basket ?
- R : Voilà, en fait. Comme ce n'était même pas semi-pro (alors que maintenant, ils sont semi-pro voire pro pour les arbitres). C'est-à-dire que toutes ses vacances, il les prenait pour partir à l'étranger.
- Q : Hum !
- R : Quand il avait les matches.
- Q : Hum !
- R : Quand il avait, comment dire, il était parti deux ou trois soirs par semaine au niveau du Comité, c'est vrai que cela aurait pu... mais on avait trouvé un équilibre de vie comme ça.
- Q : Hum !
- R : Oui.
- Q : Et pour ton frère, ça a été aussi basket aussi, obligatoire ?
- R : Mon frère, au départ, ça a été basket aussi. C'était obligatoire. Il a arrêté un certain moment et a refait du foot et puis, un peu de judo. Voilà ! et puis il

est revenu au basket. Mais bon, c'était notre milieu aussi. Et ensuite, quand moi j'ai rencontré J... qui était volleyeur, j'ai eu du mal à rentrer dans ce milieu. En fait, on se rencontre qu'il y a des milieux très cloisonnés.

- Q : Hum !

- R : Surtout, plutôt, entre guillemets, à haut niveau. C'est vraiment très cloisonné. On fait partie du basket mais volleyeur.

- Q : Hum !

- R : Mais à l'UEREPS, c'était ça aussi.

- Q : Aussi, oui.

- R : Oui.

- Q : C'est ta prof d'EPS qui t'a donné le goût de vouloir faire ce métier ? Par rapport à quoi ? Par rapport au fait de la pratique que tu avais avec elle ?

- R : Je pense que ce n'était, justement, pas obligatoirement par rapport à une pratique, je pense que...

- Q : À sa personnalité ?

- R : Oui, je pense que c'était sa personnalité. Le fait d'être à l'écoute, je ne sais pas... ce n'était pas la même chose.

- Q : Hum !

- R : Déjà, on se rendait bien compte que l'EPS n'était pas pareil qu'un cours de math ou de français. Les profs étaient différents.

- Q : Dans le relationnel ?

- R : Oui. Et moi, ça toujours été quelque chose qui a été très fort pour moi. Le relationnel, ouais.

- Q : Et au niveau des activités que tu faisais, est-ce qu'il y avait des activités innovantes, est-ce qu'il y avait déjà de la danse aussi pour toi au collège ou ?

- R : Au collège, non. En lycée, il y a eu de l'AS danse. Mais non. Ah non ! C'était des choses tout à fait basiques.

- Q : C'était des APSA traditionnelles ?
- R : Ah bah oui ! C'était gym alors que par contre je n'ai jamais aimé la gym. J'ai toujours eu peur et je n'ai jamais aimé ça et j'ai toujours eu peur et j'ai même peur de l'enseigner tout le temps. J'ai toujours peur à la ... Je ne sais pas ! À la blessure. Peut-être parce que c'est la première entorse que je me suis faite, ce n'était pas au basket mais à la gym, à l'école. Je ne sais pas.
- Q : Hum ! Hum !
- R : Et voilà. Non, c'était athlé, natation parce qu'on avait une piscine à côté, basket. Je me souviens des 60 mètres course, enfin oui, non c'était des choses tout à fait ...
- Q : C'était pratiqué de manière mixte ou alors les filles étaient avec les filles, les gars avec les gars ?
- R : Alors, je crois que c'était mixte. Oui, on a toujours été mixte.
- Q : Tu étais dans le Public ?
- R : Oui, j'ai fait toute ma scolarité dans le Public. J'ai toujours été dans le Public, moi, oui.
- Q : Très bien. Ben je crois que ... (rire). Au niveau de ta formation initiale, pourquoi l'UEREPS ? Parce que tu venais du Public ?
- R : Oui. Je ne savais même pas que l'IFEPSA existait.
- Q : Que ça existait, ni l'ILEPS.
- R : Non, non. Pas du tout.
- Q : Mais, où tu étais étant jeune ? En Bretagne aussi ?
- R : À ...
- Q : À N... ?
- R : Oui. Et donc, il n'y avait pas de STAPS, c'était l'UEREPS de R... obligatoirement.
- Q : Ouais, ouais.

- R : R... ou B....
- Q : Ou B..., au niveau du Public.
- R : Oui, voilà.
- Q : Mais il y avait un enseignement Privé qui existait aussi à N... mais ... C'était à côté quoi, il n'y avait pas de relations ...
- R : Ah non pas du tout !
- Q : Donc, venant du Public, c'était une formation à faire dans le Public à l'UEREPS, quoi ?
- R : Oui et puis mes parents, pour mon père c'était hors de question d'aller dans le Privé.
- Q : D'accord.
- R : Et je pense que je ne savais même pas ... Je n'ai pas fait de demande en tout cas. J'avais fait B..., R..., C... parce que C... existait et en fait, et ben, cette année-là tous les concours étaient en même temps. Donc j'avais eu R...
- Q : Donc, tu es rentrée à R... !
- R : Et je suis rentrée à R...
- Q : Et cette formation initiale ? Que peux-tu en dire ?
- R : Ah bah moi, j'ai trouvé une formation très, très riche, hyper riche. Je trouve que ce sont des études fabuleuses parce qu'on voit vraiment plein, plein de champs différents, comme la psycho, moi, ça m'a énormément plu. La socio, l'anat., physio aussi. Je ne sais pas. Je trouvais qu'on voyait vraiment le corps humain dans son ensemble.
- Q : Il y avait aussi les cours par rapport à l'adolescence donc aux futurs élèves qu'on allait avoir ?
- R : Oui ! Oui. Enfin, pas les deux premières années.
- Q : Hum, hum !

- R : Enfin si, parce que moi j'avais pris un module qui s'appelait « IATA », c'était « Initiation aux Techniques d'Animation). Donc nous, déjà, dès le DEUG 2, on a eu, quand on prenait ce module, on avait des stages auprès des jeunes, des primaires. Donc, déjà mise en confrontation avec l'animation.
- Q : Donc, mise en situation !
- R : Oui.
- Q : Hum, hum ! En DEUG de P... ?
- R : P..., DEUG 2. Oui.
- Q : Et c'était pour y enseigner de l'EPS ou une activité physique particulière, soit celle de votre option, par exemple ? Ou, non, c'était faire prof d'EPS en primaire ?
- R : C'était prof d'EPS en primaire. Oui. Donc, c'était plus sur des petits jeux. On ne faisait pas des APSA. C'était plus déjà « comment ... », en fait c'était l'intitulé, IATA c'était plutôt « Techniques d'animation », donc on regardait plus comment ... Pas le contenu, mais notre façon de faire face à des élèves si on arrivait à ...
- Q : Sur la psychomotricité, les jeux, toutes ces choses-là !
- R : Oui.
- Q : Et la formation, elle, au niveau de l'EPS, au sein de l'UEREPS ? Tu l'as sentie « EPS », tu l'as sentie plutôt « sport » ?
- R : Non, c'était plutôt EPS et APSA. Pas sport, non, non. Justement, après ça dépendait des activités des profs aussi. Moi, la gym, par exemple on avait un enseignant, c'est vraiment lui qui nous a fait découvrir la péda différenciée avec l'utilisation de différents matériels pour justement faire un flip, tous les niveaux qu'il fallait passer avec tout le matériel qu'on pouvait utiliser.
- Q : Travail par ateliers ?
- R : Oui, tout ça. Donc, ça c'était vraiment ... Ce n'était pas que faire un flip parce qu'il fallait qu'on fasse un flip à la fin de l'année pour notre examen.

- Q : C'était un travail de construction et de compréhension ...
- R : De l'activité. Après, j'ai trouvé moins sympa, peut-être aussi parce que j'aimais moins et j'ai moins adhéré le judo. Le judo, j'ai trouvé ça plutôt technique, avec l'apprentissage de tous les termes, ...
- Q : Un aspect fédéral en fait !
- R : Un peu. Et donc, du coup, plus basée sur notre examen à nous pour pouvoir passer en deuxième année, que sur une pratique future. En activité « danse », par contre, super. Vraiment une enseignante géniale qui travaillait justement plus sur les contenus qu'on pouvait transmettre aux autres plutôt que pour notre pratique personnelle.
- Q : Un travail d'ordre pédagogique en fait ? Exercé par elle !
- R : Oui, plus ça. Natation, par contre, moi j'étais déjà nageuse, donc je n'ai pas ... Mais il y a eu beaucoup ... Je me souviens qu'il y a eu beaucoup de collègues qui ne nageaient pas les quatre nages en rentrant et qui nageaient ... C'était plus quand même en vue du concours.
- Q : Ce qui était logique aussi ! Mais tu sentais vraiment ça, cette priorité à la préparation du concours plus qu'à la préparation du prof d'EPS qui vous devriez être après ?
- R : Maintenant avec du recul, sur certaines APSA, oui ! Mais bon, maintenant qu'on voit ... On a des collègues, enfin des fils de collègues qui sont rentrés en STAPS, ça n'a pas changé.
- Q : C'est toujours le concours avant ... Peut-être parce que c'est ce qu'ils doivent faire en premier aussi !
- R : Oui mais du coup, le problème c'est que ...
- Q : C'est le rapport du concours avec le métier !
- R : Ben voilà ! Oui. La formation, quand est-ce qu'ils l'ont pour être face aux élèves ? Parce qu'ils ont moins de stages que nous on avait quand même !

- Q : Il y a la dernière année de l'avenant de Master 2 qui est aussi celle de validation du CAPEPS qui sera une année sur le terrain justement.
- R : Oui mais ...
- Q : C'était bien de commencer avant, aussi !
- R : Moi, je pense, oui !
- Q : Ça veut dire aussi peut-être de modifier le concours !
- R : Oui, sûrement ! Mais justement, ils ont commencé un petit peu à le modifier déjà avec l'apport de vidéos et tout ça. Déjà ...
- Q : Un travail sur le pédagogique ?
- R : Qui est autre, oui. Qui est peut-être plus intéressant maintenant.
- Q : Il est surprenant qu'il n'y ait pas d'épreuves avec élèves. Moi, quand j'ai fait CREPS, au concours de sortie il y avait une épreuve de pédagogie.
- R : Hum, hum !
- Q : Avec élèves. En fait, sur d'autres options. C'est un peu différent aussi.
- R : Oui.
- Q : Mais c'était quand même un travail d'ordre pédagogique, même si c'était sur un sport. C'est surprenant que dans les autres concours il n'y ait jamais eu ça ! C'est peut-être des difficultés de mise en place.
- R : Je ne sais pas. Peut-être, oui. C'est possible que ... Oui, je pense que c'est financier. Je pense que c'est hors-portant, parce que ça serait vraiment hyper intéressant. Mais déjà les stages, je pense que nous, on se rendait compte que, DEUG 2, ceux qui avaient fait l'animation « IATA », se sont intéressés plutôt aux petits et quand ils sont passés sur la licence où ils ont dû faire leur stage en collège obligatoirement, il y en a qui se sont dit à la fin de la licence : « Ce n'est pas pour moi ! ». C'est-à-dire qu'ils sont revenus vers ...
- Q : Le primaire pour faire prof des écoles maintenant.
- R : Il y avait pas mal de collègues ... Et je trouvais ça bien parce que déjà ...

- Q : Ça évite de ...
- R : De se tromper et voilà. Alors, je ne suis pas sûre qu'actuellement avec leurs stages ... Je ne sais pas s'ils en ont tant que ça de stages.
- Q : C'est à voir et puis voir quelles sont les obligations de la formation ou est-ce que c'est laissé un peu à l'appréciation de chaque ESPÉ maintenant ? Ou chaque UFRAPS.
- R : Au départ c'est l'UFRAPS. Parce que c'est vrai qu'attendre de rentrer en quatrième année pour se dire : « Ben non, moi les collègues, lycées, ce n'est pas fait pour moi, je préfère être professeur des écoles ».
- Q : Je pense que ça serait bien dès la première année, commencé à voir ce qu'il en est.
- R : Oui. Moi, je suis là depuis 3 – 4 ans. Depuis 3 ans, je suis jury du concours professeur des écoles et quand je vois ce qu'on leur demande de faire en EPS, c'est incroyable aussi. C'est ... Ils ont peu de temps du coup pour faire tout ça ! Et moi, plus ça va, plus je me dis que plutôt que de faire de l'AS, ils feraient mieux ... Parce que l'AS en lycée, c'est clair que ça ne fonctionne pas beaucoup. On ferait plutôt mieux de nous mettre en primaire et laisser plutôt les professeurs de sport qui sont animateurs sportifs dans les municipalités, faire plutôt notre AS. Quand je vois certains professeurs de sport ou animateurs sportifs, c'est du sport qu'ils font avec les petits, or ils n'ont pas besoin de sport, ils ont besoin d'éduquer leur motricité et je pense que nous, on a une meilleure formation là-dessus, quoi ! Donc je ne comprends pas que les ...
- Q : Vous faire une formation spécifique, prof d'EPS du primaire aussi peut-être, à envisager éventuellement mais qui soit vraiment de l'éducation physique dans le primaire et non pas ça fait une volonté du prof des écoles.

- R : Je pense que les jeunes de maintenant sont un peu plus formés à ça. Mais là, nous, je vois, sur R..., l'institut elle ne fait rien. C'est l'animateur sportif qui fait cours. Elle, elle corrige ses cahiers, ce n'est pas normal quelque part.
- Q : Alors je ne sais pas, c'est peut-être aussi un moyen de vivre autrement certaines choses avec les petits.
- R : De découvrir un gamin qui est dans un autre contexte. Moi, je serais plus là-dessus, maintenant ! (rires).
- Q : Pour revenir sur ta formation initiale. Dans l'ensemble, c'était plus une préparation au concours avec quand même malgré tout ...
- R : Ah oui quand même ! La préparation du concours, on l'a vraiment sentie en quatrième année. Ça, c'est évident ! Mais, sinon, non. Il y avait pas mal d'apport théorique qui permettait de faire en sorte qu'on puisse voir les APSA d'une façon différente, quand même. Il y avait toujours quand même le développement de l'enfant en filigrane.
- Q : Et cette approche vers l'EPS ?
- R : Oui.
- Q : Est-ce qu'entre étudiants, vous aviez des échanges à ce niveau-là, avec peut-être des conceptions différentes des uns des autres, de par le vécu et aussi peut-être qui pouvaient être modifiés de parce que vous viviez avec l'UEREPS ?
- R : Ben en fait, on se rend compte que finalement ... Parce qu'en fait on venait d'un petit peu partout de toute la Bretagne, voire de l'extérieur, et ... En fait, on avait quatre groupes. On était une promo de 80, donc on avait quatre groupes. Et en fait, on restait par groupe. Finalement ...
- Q : Les groupes correspondaient aux options ou ?
- R : À un groupement d'activités, donc c'était basket, volley, natation, athlétisme et qu'est-ce qu'il y avait d'autre ? Danse et GR, voilà, c'était ça. Nous, notre groupe, c'était ça. Et en fait, on s'est très peu ...

- Q : Mélangé avec les autres ...
- R : Mélangé avec les footaux, très peu avec les rugbymen. En fait, on se mélangeait c'est quand on faisait des déplacements. Les déplacements AS.
- Q : La FNSU ?
- R : Oui la FNSU où le basket était avec les rugbymen et les volleyeurs étaient avec les handballeurs, c'était plus comme ça. Mais sinon, on restait plutôt ... et à l'intérieur de notre groupe, y a des amitiés qui se sont faites. Maintenant, quand je ... Les amitiés qui sont faites, c'est souvent sur des mêmes sensibilités, en fait. Donc, finalement, il y avait très peu d'échanges avec des personnes qui n'étaient pas de notre sensibilité. Et les sensibilités que moi j'avais avec, c'était plus justement sur l'élève que sur la compétition et ... Je n'ai jamais été justement dans la compétition.
- Q : Hum, hum !
- R : Ça n'a jamais été justement dans la compétition.
- Q : Et dans le groupe, c'était le même fonctionnement pour les collègues. Ils étaient aussi sur cette même approche ?
- R : Plutôt oui. Oui.
- Q : Et elle venait de quoi, plutôt, cette approche ? Plus centrée sur l'élève que sur la compète. Grâce à quoi ? Toi, tu avais une pratique personnelle d'ordre sportive et de compétition.
- R : Et de compétition, oui. Complètement, oui !
- Q : Et, eux aussi, c'était un même profil d'origine ?
- R : Certaines basketteuses.
- Q : Au niveau sportif !
- R : Oui, parce que je jouais contre elles. Donc, oui. J'en ai d'autres qui ont progressé dans d'autres activités, qui sont devenus aussi des personnes ... Non, en fait, je pense qu'on avait notre pratique, on était très compétitif. Et on arrivait à faire, sans doute par le biais des enseignants, je pense que les

enseignants qui nous ont ... c'est pour ça que je dis ... On n'était pas sur le sport, notre conception était plutôt sur l'EPS et les APSA mais ... Ce qui a fait que ça nous a ouvert aussi une autre façon de voir l'enseignement du sport, entre guillemets. C'est pour ça que moi, en fait, j'ai voulu passer le diplôme d'entraîneur de basket et en fait, je ne me suis pas du tout retrouvée là-dedans.

- Q : Hum, hum !

- R : Et au niveau des écrits et tout ça, ça allait. Mais après au niveau de la pratique sur le terrain, je n'ai pas réussi à l'avoir parce que je n'étais pas assez ... Je ne cherchais pas la technique pour la technique. J'étais plutôt dans la gestion de groupe plutôt que dans la technique pour la technique. Alors, je ne sais pas si c'est notre formation qui a fait ça, si c'est notre groupe qui était comme ça, je ne pense pas.

- Q : Le hasard peut-être qui a fait que ...

- R : Hum.

- Q : Ou inconsciemment, non pas le rejet mais l'envie de voir autre chose que ce qui était vécu déjà par la propre pratique personnelle ?

- R : Oui, peut-être aussi. Je ne sais pas. Par exemple, on avait en anatomie, c'était un ostéopathe qui nous a fait découvrir par exemple, l'anatomie fonctionnelle où ce n'était pas à apprendre par cœur les muscles, mais c'était par exemple, le lancer de javelot il nous demandait de décrire tous les muscles et voilà. Je ne sais pas. Je pense que c'est ça qui nous a aussi ouvert l'esprit en disant que voilà, il ne fallait pas apprendre pour apprendre ou transmettre un geste ...

- Q : Ce n'était pas cloisonné.

- R : Voilà. Apprendre un geste pour un geste. Mais qu'il fallait justement chercher plus le fonctionnement, allé plus à l'essentiel. Par rapport à ça, je

pense que ce sont les enseignants, certains enseignants qui nous ont quand même ouvert l'esprit.

- Q : Et l'envie d'être prof d'EPS, ça s'est encore nourri davantage aussi avec les différents profs que tu as eus ?
- R : Oui.
- Q : Dans l'ensemble, c'était plus ... ou en tout cas, c'est surtout ceux-là qui t'ont davantage marquée pour être prof. d'EPS. Et, en nombre, est-ce que le rapport EPS – SPORT, au niveau de l'UEREPS, au niveau des enseignants, il se situait sous quel ordre ? Dans l'ensemble. Mais, il y avait préparation au concours malgré tout.
- R : Oui. Je dirais, 60 / 40.
- Q : 60 ?
- R : Pourcents qui étaient plus EPS mais dans ceux que j'ai eu, moi.
- Q : Oui, voilà.
- R : Dans les activités que j'ai pratiquées. Je pense que ceux qui ont eu par exemple, qu'avaient foot, ah non le foot c'était ... Ceux qui avaient athlé en priorité, c'était vraiment, la perf pour la perf.
- Q : Du fédéral, en fait.
- R : Oui. Judo aussi.
- Q : Oui.
- R : Judo, je ne trouvais pas ... On avait deux profs, ça dépendait. On avait un prof qui était très socio, qui nous donnait les cours de socio aussi. En fait, je pensais ça. Si le prof était spécialisé dans son activité sportive et qu'il ne faisait que ça, il était plutôt fédéral. Et tous ceux qui nous donnaient des cours théoriques à côté, justement il y avait une réflexion qui nous permettait de faire une translation entre les deux.
- Q : Ils sortaient de l'activité, en fait.
- R : Oui, ils sortaient de l'activité. Et donc, voilà.

- Q : Eux, ça s'est additionné à la prof d'EPS que tu avais en 5^e. Ça a nourri encore davantage cette envie de ...
- R : Ah bah oui ! Et puis, notamment une prof de danse, J... D... qui était génial et qui nous a ... L'ambiance, aussi !
- Q : Qui était porteuse !
- R : Qui était hyper porteuse ! On n'a jamais essayé de faire des vacheries à l'autre pour pouvoir passer. Au contraire, c'était plutôt du travail d'équipe.
- Q : Hum, hum ! Le fait de passer le même concours n'a pas créé d'animosité.
- R : Non, jamais.
- Q : A l'inverse, comme tu dis.
- R : Justement ! Et beaucoup de travaux de groupe aussi.
- Q : Oui !
- R : Voilà. Donc ça, je pense que ça c'est fédérateur aussi. Le fait de préparer des stages à trois. Donc voilà. Il y a beaucoup d'échanges.
- Q : Ça aide si on peut travailler en équipe par la suite.
- R : Oui. Donc c'est plus ça. En danse, il fallait créer ensemble. En sport co, ... Bah oui au début une équipe du coup, après il y avait l'équipe de la FNSU qui rentrait. C'est très riche, vraiment très riche au niveau des connaissances avec les personnes.
- Q : Quelle année tu étais ... ?
- R : Alors, moi, je suis rentrée en 1983.
- Q : Est-ce que déjà dans les propos des profs, vous sentiez déjà des changements qui existaient au niveau de l'EPS, en dehors donc ? Et est-ce qu'ils vous parlaient des nouvelles mouvances de ce qui était déjà peut-être en train de changer ?
- R : Le début de la péda différenciée, déjà. Parce que moi en tant qu'élève, ...
- Q : Tu n'as jamais connu ça ?

- R : Je n'ai jamais connu ça, la péda différenciée. C'était en cours. Bien qu'en lycée, en 1^{re} et Terminale, j'ai eu un enseignant qui était formateur au niveau de N... et il commençait à amener des choses. Je sentais que c'était ... Moi, je voyais ... Après, avec le recul, j'ai pu analyser sa pratique, mais je voyais bien que déjà en tant qu'élève, on n'avait pas simplement à courir, il commençait à mettre des choses en place, quand même. Avoir une petite réflexion sur ce qu'on faisait.
- Q : Est-ce que ça pouvait être une touche « Delaunay » ?
- R : Oui, complètement ! (rire). Ça commençait déjà.
- Q : Et ça, à R... aussi, tu l'as sentie ?
- R : La touche « Delaunay » ?
- Q : Oui, la touche « Delaunay ». Est-ce que ... ?
- R : Ben, je ne la connaissais pas en fait, au départ, la touche « Delaunay » !
- Q : Hum, hum !
- R : Parce que moi, j'ai travaillé sept ans à N..., donc là j'ai été très imprégnée de la touche « Delaunay ». Mais sur R..., en tant qu'étudiante, non. On sentait bien que cette touche « Delaunay » n'était ... Je ne pense pas. En tout cas, je ne l'ai pas sentie, moi.
- Q : On y reviendra tout à l'heure. On va finir un petit peu sur la formation initiale. Est-ce que, aussi, dans le cadre de différentes rencontres sportives, tu as pu échanger avec des étudiants des autres UEREPS, sur la formation, sur le métier à devenir ?
- R : Non.
- Q : C'est resté que sur le temps de la ...
- R : De la compétition, oui.
- Q : De la compétition, quoi.
- R : Oui, c'est tout. Non, non.

- Q : Si tu vois d'autres choses ici à préciser, peut-être sur ce domaine-là ...
- R : Par rapport à l'encadrement sport APSA ?
- Q : Oui. Est-ce que vous étiez amenés aussi à faire un encadrement, on va dire : « sportif », quand vous étiez à l'UEREPS ?
- R : Ah non, pas du tout.
- Q : Non ! C'était de la péda. EPS au niveau du primaire d'abord, ensuite du secondaire.
- R : Oui.
- Q : Rien d'ordre ...
- R : Non, non. On n'avait pas du tout d'obligation
- Q : sportif de club ?
- R : Non, pas du tout.
- Q : Est-ce que tu en faisais toi-même, de l'encadrement dans un club ou une association peut-être ?
- R : J'en ai fait quand j'étais lycéenne.
- Q : Lycéenne, oui.
- R : J'en ai fait de la Seconde à la Terminale. J'avais une petite équipe de poussines, en fait ...
- Q : En basket ?
- R : En basket. Voilà. Et puis, ensuite, bah non. Une fois que j'ai été étudiante, j'ai arrêté et ...
- Q : L'encadrement ?
- R : Oui, j'ai arrêté. J'étais à fond dans mes études (rires) aussi. Parce qu'en plus, voilà, il fallait que ... Parce que je jouais à N... et je faisais mes études à R..., donc il fallait que je jongle malgré tout avec les entraînements, de temps en temps. Et voilà. Nous, ils ne nous ont jamais obligés à faire une activité sportive, encadrer du sport, jamais, jamais.

- Q : Jamais, oui. Par contre, tout était fait pour que ce soit de l'encadrement de l'EPS.
- R : Ben, oui.
- Q : Dans les stages.
- R : En licence, c'était obligatoire.
- Q : Hum, hum !
- R : En 1^{re}, moi, j'avais pris « IATA », donc plutôt justement péda. Mais je pense qu'il y avait une autre filière et là c'était peut-être plus sportif. Il y avait peut-être une autre filière qui était possible mais du coup plus sportif.
- Q : Là, quand tu es revenue, l'EPS était revenue elle aussi dans le Ministère de l'Éducation Nationale, en 1983. Mais parce qu'avant, certains ou si moi avant à mon époque, des collègues allaient faire des stages, puisque c'était toujours sous Jeunesse et Sports, hors club, mais par exemple à Guerlédan, dans les cadres du plein-air, de la Jeunesse et Sport proprement dit.
- R : Non.
- Q : Non, il n'y a jamais eu non plus ...
- R : Non, non, pas du tout. Par contre, ce qu'on a eu aussi, c'était ... C'est pour ça ... On avait ce qu'on appelait un stage de plein-air en début de DEUG 2, donc on devait partir, je ne sais plus ... On partait trois jours. Alors, après on choisissait. Soit, c'était G... où on faisait plus kayak, escalade, course d'orientation ou plus B... où c'était voile, kayak de mer et puis vélo.
- Q : Hum, hum !
- R : Et ça, c'était hyper fédérateur.
- Q : Ça, c'était encore estampillé Jeunesse et Sport d'avant.
- R : C'était vraiment ...
- Q : C'est qu'on faisait au CREPS aussi, c'était ce genre d'encadrement.
- R : Mais c'était nous qui faisions. On était ...

- Q : Stagiaire ?
- R : On était stagiaire, oui, oui. Mais par rapport ...
- Q : C'était que de la pratique en fait.
- R : Oui. Mais bon, cela-dit, c'était bien parce que moi, de la voile, j'en n'avais jamais fait.
- Q : C'est quand même une découverte aussi.
- R : Voilà. Donc, on avait de la théorie le matin. Je me souviens d'un prof, vraiment qui était super avec son sèche-cheveux pour nous expliquer comment l'histoire de vent ... Enfin, il y avait plein de petites techniques qui faisaient que ... enfin voilà ... pour apprendre et pas simplement dire : « On est sur le bateau et puis ben, tu te débrouilles, tu comprends ou tu ne comprends pas. » (rires). Donc, voilà. Vraiment, c'est des profs comme ça qui me fait ... qui m'ont construit aussi en tant que prof. Complètement.
- Q : Au niveau de la formation initiale, si tu vois autre chose ... Est-ce que tu as reçu une formation préprofessionnelle, malgré tout. Il y avait l'obligation de préparer le concours.
- R : Oui, c'est ce que je disais. Il y avait aussi les stages, c'est tout. Ensuite, je ne sais pas si on peut ... Ben, l'obligation de passer le BNS et tout ça, le brevet de secourisme, ça aussi ...
- Q : Vous aviez obligation ... ?
- R : On avait obligation de passer ça. Du coup, c'était une autre façon de voir des choses mais quand même qui étaient en rapport avec ...
- Q : Avec le métier.
- R : Avec les enfants, avec l'être humain entre guillemets.
- Q : Hum, hum !
- R : Donc, du coup, moi ça m'avait fait aller aussi vers ... faire passer le BAFA dans les techniques d'animation, et ensuite BNSSA, enfin des choses

comme ça, qui servaient pour trouver des jobs l'été et voilà. Mais autrement non, de préprofessionnalisation, non, pas vraiment.

- Q : En parlant de jobs d'été, tu en as faits ? Différentes animations ?
- R : L'été, oui. J'ai fait animatrice en centre de loisirs la première année et ensuite dès l'instant où j'ai eu le BAFA et réellement le BNSSA, et que j'étais à l'UEREPS, ils m'ont mis directement sous-directrice d'une colonie de vacances. En fait, on n'avait même pas besoin de passer les diplômes de directeur, on n'était pas directeur mais ils savaient qu'on avait des compétences d'animation, de gestion et tout ça qui faisait que ... Moi, je n'ai jamais eu de problème pour trouver du boulot après ...
- Q : Et dans ces stages, tu étais davantage dans l'animation auprès des enfants ou plus dans la gestion ?
- R : Plus dans la gestion. Plus dans l'organisation.
- Q : Tu t'éloignais un peu des actes pédagogiques.
- R : Ouais, mais plus dans l'organisation, des journées et tout ça.
- Q : Tout ce qui est logistique et autre.
- R : Oui, mais qui nous sert après dans notre métier pour en fait hiérarchiser ce qu'il y a à faire et tout.
- Q : Bien sûr, oui ! Les priorités !
- R : Donc, formateur si on veut.
- Q : Oui, oui.
- R : Formateur après par rapport ... Gestion aussi de groupes, et c'est bien quand on est coordonnateur, aussi, après de pouvoir dire à chacun ce que ...
- Q : Ce qu'il a à faire !
- R : Ce qu'il a à faire ! (rires).
- Q : Oui, répartir les tâches.

- R : Oui. Donc, bon, ce n'est pas l'UEREPS qui m'a fait ça mais c'est grâce un peu à l'UEREPS puisque j'ai pu développer aussi ces capacités.
- Q : Une autre corde à ton arc !
- R : Oui.
- Q : On va rentrer dans le domaine professionnel. Tu as commencé à NANTES, sur la région de NANTES, les sept premières années. Dans le Public ou dans le Privé ?
- R : Alors dans le Privé parce que je n'ai pas eu mon CAPEPS ...
- Q : En sortant de l'UEREPS.
- R : En sortant ... Et donc, j'avais postulé dans le Public, dans le Privé et puis Public, ils ne m'ont pas répondu. Privé, j'ai eu des entretiens tout de suite, sur N.... Alors sur N..., ça se faisait par entretiens et tests psychologiques. Donc on avait des tâches, des machins, on avait ... Enfin, c'était du QCM, tu sais ...
- Q : Oui, oui.
- R : Et donc moi, j'avais une copine qui était quand même enseignante depuis trois, quatre ans et qui était venue et qui a été boulée aux tests psychologiques. Qui ensuite a eu le CAPEPS !
- Q : Ah oui, oui !
- R : Donc il fallait qu'on passe ces tests psychologiques et si on avait ces tests psychologiques, on pouvait avoir un entretien. Et en fait, moi, je suis tombée sur des gens qui ne connaissaient pas grand-chose à l'EPS et donc il a fallu que je leur explique plutôt comment ça se passait. Je crois qu'ils avaient besoin de profs, en plus ! (rires). Sans doute, parce que les profs ... Je voyais bien que ceux qui étaient en philo, eux, ils étaient vraiment astiqués sur tout ce qui était religion et autre. Moi, je n'ai eu aucune ...
- Q : Aucune question là-dessus ?

- R : Aucune question là-dessus. Et, j’entendais dans les couloirs dire : « Il faut dire meilleure qualité d’enseignement, meilleure ... » Ah comment c’était ? « Meilleure organisation », enfin bref. Ils me disaient : « Mais pourquoi vous venez ici, puisque ? » Je dis : « Ben, parce qu’il y a plus de moyens et tout ». « Ah, vous êtes sûr ? Vous allez voir, ça dépend ! Vous connaissez des établissements sur NANTES ? » Alors, je connaissais UN établissement. Je dis : « Ben, oui, le L... » et ils me disent : « Ah bah oui, forcément, celui-ci il a des installations. Mais si vous êtes au fin fond de la campagne, vous allez être obligée de défaire votre champ de patates pour faire une piste d’athlé, vous allez voir si vous êtes meilleure condition d’enseignement ! » Je me suis dit : « Houlà ! Je ne vais pas aller là-dedans, ce n’est pas la peine ». Et puis je leur ai dit franchement que je n’avais pas envie de partir, si je reprenais le CAPEPS, ce n’était pas repartir ... Parce que toutes mes amies sont parties dans le Nord, au départ c’était ça et que je n’avais pas du tout envie ...
- Q : Dans les académies déficitaires ! (rires).
- R : Oui. Je n’avais pas envie du tout de partir de la région et que je voulais rester auprès de ma famille. Il me dit : « Déjà ça, c’est un meilleur argument pour nous » (rires) Et puis voilà.
- Q : Qu’est qui t’a fait aussi faire une demande dans le Privé puisque tu venais uniquement du Public, le fait que c’était une porte ouverte pour enseigner l’EPS.
- R : Bah pour pouvoir enseigner, voilà. Parce que moi je ne me voyais pas faire autre chose, repasser le CAPEPS. Mais je savais très bien que même si je l’avais, je partais. Or, j’étais avec J... J... était à l’époque, joueur au R..., donc lui, il ne pouvait pas partir. De toute façon, c’était R.... Donc, voilà. C’était ce choix-là. Après, dans le niveau du basket, on avait des amis qui étaient frères et c’était des gens qui étaient adorables.
- Q : Frères religieux ?

- R : Frères religieux, oui. Des gens qui étaient adorables. Moi, je suis partie en vacances avec eux quand j'étais ado, on faisait des camps vélo à l'étranger ou autre et donc mon père les côtoyait puisqu'ils étaient dans le milieu du basket et du coup, c'est eux qui m'ont dit : « Pourquoi tu ne postules pas dans le Privé ? » Moi non plus je ne pensais pas et voilà. Et donc, ils avaient fait une lettre d'appui au cas où parce qu'à R..., il fallait avoir des parrains pour pouvoir rentrer dans ...
- Q : Dans l'enseignement Privé ?
- R : Dans l'enseignement Privé, il fallait avoir des parrains et moi, je n'avais aucun parrain. Je ne connaissais rien, enfin voilà. Je n'ai pas fait ma communion. Enfin, au niveau religion je n'étais pas du tout ...
- Q : Ouais, bah, je suis comme toi !
- R : Et donc ...
- Q : C'était une opportunité.
- R : Ben oui, voilà. Ça été vraiment ... Et donc, c'est pour ça que je suis rentrée. Et donc, j'ai eu un poste fin septembre, enfin des remplacements fin septembre. Ensuite, au mois de novembre, je me souviens, j'ai eu un congé de maternité et ce congé de maternité s'est prolongé sur toute l'année. Donc, le lycée après dans lequel je suis allée, le mari était coordinateur là-bas et il y avait une création de poste. Ils étaient tous issus de l'IFEPSA, il voulait quelqu'un qui sorte de l'UEREPS pour avoir une autre vision des choses et si possible, une fille. Parce que, quand je suis arrivée, ils étaient huit, ils étaient sept gars et une fille. Donc, ils voulaient une féminine.
- Q : Une deuxième femme, oui.
- R : Et si possible avec des polyvalences « danse » pour pouvoir commencer à entrer dans les activités artistiques. Et donc par l'intermédiaire de sa femme, il savait comment je fonctionnais et donc sur une compétition d'athlé, il est venu me voir en me disant : « Est-ce que ça t'intéresserait de venir, de

postuler sur ce poste-là, je t'appuierais. » Et comme le Directeur faisait très confiance au professeur d'EPS, j'ai eu le poste. L'année d'après, j'ai eu un poste. Non, c'est vraiment un concours de circonstances qui a fait que j'ai eu ...

- Q : Et tu sais pourquoi ils voulaient quelqu'un qui vienne du Public, finalement ?
- R : Pour avoir une autre façon de penser. Voir si justement ...
- Q : Par rapport à l'EPS ?
- R : Oui, par rapport à l'EPS. Parce qu'ils savaient que l'approche était différente au niveau des contenus. Justement, ils étaient plus basés sur le sport, quand même. L'IFEPSA, à cette époque-là. Donc, ils préféraient avoir quelqu'un ... En plus, j'avais une collègue qui étaient très fédéral gym, très, très fédé gym. D'ailleurs, elle était juge intercontinental aussi en gym, donc elle était très, très fédé. D'autres qui sortaient du CREPS, d'autres qui avaient ... Enfin, il y avait de tous les âges. Et j'avais deux collègues qui avaient trois, quatre ans de plus que moi en fait, qui sortaient de l'IFEPSA, qui s'entendaient super bien, qui travaillaient énormément et ils sentaient qu'ils avaient besoin d'autres apports.
- Q : Gros soucis d'ouverture extrêmement intéressant, là !
- R : Ah oui, oui ! C'est pour ça ... Han ! Moi, j'ai été obligée de partir parce qu'il y a eu perte de poste et comme j'étais la dernière arrivée, donc voilà !
- Q : Oui bien sûr. Première sacrifiée !
- R : Ben oui, mais je faisais la route N... – R....
- Q : Ah oui !
- R : J'ai fait la route N... – R... pendant sept ans ! Je ne voulais pas partir. C'était génial ! Génial !
- Q : Ah oui !

- R : Et ça aussi, ça m'a construit en tant que prof d'EPS dans le fait de bosser parce qu'on bossait énormément par équipe. Donc, c'était hyper riche ! On avait un projet. Mais y a N... aussi. N..., Delaunay nous obligeait ...
- Q : On revient voilà maintenant sur Delaunay. Il y avait cette touche et cette obligation aussi.
- R : Obligation de travail.
- Q : Pesante peut-être aussi mais ...
- R : Oui. Enfin, je trouve qu'elle était sans doute moins pesante à notre époque que maintenant parce que maintenant, je vois des collègues qui sont sur N..., une inspection ce n'est pas une inspection comme chez nous. Il faut voir ce qu'ils leur demandent !
- Q : Ah oui ?
- R : Ouais.
- Q : Et ça reste, tu penses, toujours lié au passage de Delaunay ?
- R : Ouais, ouais. Il y a quand même une nouvelle identité très forte de Delaunay sur ... Ah oui, je pense que l'EPS a pris vraiment son essor dans les établissements à partir de là.
- Q : Avec son passage, quoi !
- R : Oui, je pense, oui. Moi, j'ai eu à faire à lui, c'est lui qui m'a fait la validation de CAPEPS justement. J'ai adoré ! Tout le monde disait : « Oh là là ! Ben ma pauvre, tu vas ... » Non, alors que j'avais eu un inspecteur qui m'avait fait, pour l'obtention du contrat dans le Privé, ce n'était pas un inspecteur, c'était ... Comment ça s'appelle déjà ?
- Q : Un chargé de mission ?
- R : Un chargé de mission qui vraiment ... Moi, il m'avait boulé la première année parce que je ne parlais pas assez fort !
- Q : Ah oui, d'accord !

- R : Voilà ! Il m'a dit : « Ben oui, vous ne parlez pas assez fort » Je dis « Ben oui, mais les élèves savent. Je n'ai pas besoin d'hausser le ton ! Ils savent que s'ils parlent plus fort que moi, de toute façon je ne parle pas, donc ils m'écoutent. » Et ben, non. Pour lui, je devais utiliser des sifflets, il n'avait rien d'autre à me dire, en fait. J'étais écœurée ! L'année d'après, j'ai eu le CAPEPS et c'est Delaunay que j'ai eu. Ça n'avait rien à voir !
- Q : CAPEPS Privé que tu as passé à ce moment-là ?
- R : Oui. Au bout de trois ans, le CAER. Au bout des trois ans, je l'ai passé ... Et donc, ça n'avait rien à voir ! L'entretien était vraiment très constructif, enfin il était là en tant que formateur et pas du tout en tant que casseur de...
- Q : Qu'inspecteur comme ça l'était souvent avant !
- R : Oui, oui. Non, hyper formateur ! En plus, j'étais tombée sur « danse » avec lui et il était quand même assez pointilleux au niveau de la danse. Non, non, j'avais vraiment été très ... Non, sinon c'était bien !
- Q : Et ces sept premières années à N..., dans les relations avec les collègues qui avaient des origines de formation initiale tellement différentes, l'apport que ça été se situe de quelle manière ?
- R : Et ben, du coup, en fait, moi je pense que mon apport, plus l'obligation de mettre du Delaunay, était que, ils ont changé très facilement. Ce n'était plus du tout la perf pour la perf. On a réussi vraiment à travailler ... parce qu'ils étaient très ouverts aussi là-dessus. Et donc, on a eu une conception de l'EPS qui était plus tournée vers l'élève et pas que sur la perf. Il y avait vraiment des réflexions qui se faisaient.
- Q : De la part de tous, il n'y a pas eu de collègues ...
- R : Non, pas de la part de tous.
- Q : Il y avait quelques réfractaires, malgré tout ? Vous étiez sept ?
- R : On était sept.
- Q : Sept, oui.

- R : Donc, on était surtout trois, quatre à bosser. Les autres prenaient mais ne participaient pas. Ils se sentaient sans doute peut-être un peu dépassés par certains évènements.
- Q : De par leur formation ? De par leur âge ?
- R : Oui, de par leur âge. De par leur formation. De par leur envie aussi de s'investir, je pense qu'il y avait ça aussi.
- Q : C'était des gens plus âgés ou pas ?
- R : Oui, certains oui. Oui parce que maintenant, il y en a un, deux, trois, quatre qui sont partis en retraite. Par contre après, j'ai eu un collègue qui était un tout petit peu plus âgé que moi, qui est arrivé mais qui sortait de l'IFEPSA, qui était judoka et qui lui n'a jamais réussi à rentrer là-dedans parce qu'il était hyper perf. Très formaté.
- Q : Par une éducation physique, une discipline sportive
- R : et qui sortait de l'IFEPSA mais lui n'arrivait pas... ce n'était pas...
- Q : Ça n'a pas été source de conflit pour autant ?
- R : Ah non, parce qu'on s'entendait super bien.
- Q : Oui, oui. Et est-ce que, pour toi, les élèves pouvaient sentir la différence, si justement ils passaient d'un prof, on va dire plutôt « sportif » à un autre plutôt « éducation physique », « scolaire » ?
- R : Peut-être dans l'attitude ! Parce que, par exemple, G... qui était hyper sportif par exemple, il faisait tous les échauffements, il courrait avec eux. Il y avait des petits défis aussi qui se lançaient entre les élèves et le prof, par exemple, sauté loin, enfin des choses comme ça. Alors qu'avec moi en tout cas, ou avec d'autres collègues, on n'était pas du tout dans cette ...
- Q : Et est-ce que les contenus, eux, étaient vraiment différents ?
- R : Peut-être.
- Q : Et est-ce que les élèves ont pu avoir des difficultés ?

- R : Non, je ne pense pas.
- Q : Ils ont toujours réussi à s'adapter d'un prof à l'autre ? D'un contenu à un autre ?
- R : Oui, parce qu'on savait que l'évaluation était par contre commune. Et ça, on a toujours réussi à avoir ça, une évaluation commune.
- Q : Hum, hum !
- R : Après, chacun est libre de faire comme il veut et en fonction de sa conception et autre. Moi, je ne suis pas ...
- Q : Oui, il est maître dans sa classe.
- R : Voilà.
- Q : Et au niveau de la préparation, de la programmation, il y avait un travail en osmose qui se faisait aussi ?
- R : Oui.
- Q : Ça ne posait pas de problème ?
- R : Non, ça ne posait pas de problème.
- Q : La répartition des APSA n'était pas ...
- R : Ben, elle était quand même un peu sportive. Mais ça tenait aux installations donc. Mais, on voyait quand même pas mal de choses. Il y avait du hockey, on faisait du hockey sur gazon, enfin ce n'était pas du gazon, on faisait du hockey et du hand. On faisait du volley, très sports co quand même. On voyait tout sauf les sports de grands terrains puisqu'on n'avait pas de grand terrain. Mais on voyait tous les sports co. Au collège, on faisait de la gym, pas d'acrosport (à cette époque-là, il n'y en avait pas)
- Q : c'était naissant, peut-être...
- R : oui, donc c'était gym
- Q : tu as fait de 83 à 90, non... t'étais rentrée en 83. Donc t'es rentrée en 88 à NANTES.

- R : Oui, je suis rentrée en 88 à N... Donc voilà, qu'est-ce qu'on faisait d'autres comme activités ? de l'athlétisme. C'était souvent une course de durée, 20 minutes, je me souviens, ces fameuses 20 minutes. Saut en longueur. Il y avait du lancer de poids. Quand même des activités très, très traditionnelles...
- Q : Traditionnelles dans les sports athlétiques et collectifs.
- R : Et arrivée au lycée, on travaillait par menus entre la Première et la Terminale et là, moi, j'avais un groupe de danse. J'avais introduit la danse et au fur et à mesure...
- Q : en EPS ?
- R : en EPS, et au fur et à mesure, en Troisième, aussi, moi, je commençais...
- Q : tu commençais à (...) pouvoir descendre...
- R : voilà, je suis arrivée en danse en Troisième aussi. Ça commençait un petit peu à arriver. Mes collègues n'étaient pas... on était les deux filles à faire danse, voilà !
- Q : Hum ! hum !
- R : Mes collègues hommes ne se voyaient pas. Ils préféraient faire acrosport. Justement, ça commençait à venir par l'acrosport, les activités artistiques. Donc, ça a été, à la fin, les activités artistiques ont commencé à rentrer dans la programmation.
- Q : Hum ! hum ! ça c'était à N... Et sur les établissements qui ont suivis ? t'as fait un an dans le 35 ?
- R : Oui, un an à S... G... de R.... Donc, là, rural, hyper rural. Je suis tombée d'une équipe pédagogique où l'on était neuf à deux, un garçon et une fille. Pas d'installation.
- Q : la structure de l'établissement n'est pas la même !
- R : non, tout petit. Avec un collègue avec lequel je ne me suis pas du tout du tout entendue, qui était hyper misogyne. De toute façon, toutes les filles qui

passaient sont restées un mois pas plus en général. C'était l'horreur ! heureusement, que je suis tombée enceinte cette année-là parce que, je pense que je n'aurais pas... j'ai été chialer dans le Bureau de la directrice tellement c'était l'horreur. Il cachait les courriers qui m'étaient adressés, enfin... c'était incroyable.

- Q : il avait un problème psychologique ce personnage !
- R : C'était incroyable. Il n'admettait pas que les gens, alors que je n'étais pas volleyeuse, mais que l'A... ne lui donnait que des filles qui étaient volleyeuses. Mon conjoint était volleyeur mais moi, je n'étais pas volleyeuse.
- Q : ah bon !
- R : et il avait l'impression que la DDEC...
- Q : la DDEC, qu'est-ce que tu appelles la DDEC ?
- R : La D.D.E.C.
- Q : Ah oui.
- R : le surveillait en lui donnant des... alors que ce n'était pas du tout le cas. Il était assez spécial.
- Q : très parano ?
- R : Très, très spécial. Il était connu et hyper connu. Et donc, difficile, une année très difficile au niveau relation avec mon collègue. Pareil, difficile aussi par rapport aux élèves parce que c'est une population complètement différente du centre-ville de N... qui était plutôt ancienne bourgeoisie.
- Q : bourgeoise ?
- R : voire royauté. Par contre, après...
- Q : Est-ce que tu as eu des élèves difficiles pour autant ?
- R : Ce n'était pas difficile mais, une autre approche qui m'a servie énormément, qui m'a fait aussi me poser des questions sur justement la façon de transmettre des choses et d'enseigner.

- Q : hum ! hum
- R : parce que je ne pouvais pas enseigner de la même façon, c'était évident, déjà parce qu'on n'avait pas les conditions matérielles. Et puis, des élèves en grande souffrance en fait. Donc, souvent...
- Q : souffrance ?
- R : tout, psychologique, il y avait des cas d'inceste, des trucs... c'était horrible. Et donc, besoin d'être beaucoup plus à l'écoute. Ils avaient besoin de parler.
- Q : tu travailles sur l'affectif ?
- R : Beaucoup, beaucoup...
- Q : Sur le relationnel.
- R : Complètement, oui. Donc, ça a été quand même formateur. Ça a été... et une directrice aussi, géniale, qui me faisait confiance, qui voulait mettre des choses en place parce que, elle savait que c'était le milieu le plus pauvre, l'endroit le plus pauvre du département, S... G... de R... Voulant essayer de faire sortir ses élèves du milieu...
- Q : Les enrichir un petit peu.
- R : Du milieu familial et tout.
Et donc, du coup, j'avais décidé avec elle... parce que, à N..., on faisait un PAE ski. On amenait toutes les 6^{es} depuis des années. Donc, en partenariat avec les profs de SVT et d'Histoire.
- Q : Déjà un travail interdisciplinaire.
- R : Un travail interdisciplinaire qui était intéressant. Et donc, du coup, parce qu'ils travaillaient le matin et faisaient de l'Histoire et de la SVT le matin, et ski l'après-midi. Donc, j'avais proposé ça. Les profs étaient partants. Donc, on a monté tout un dossier et, en fait, les élèves ont pu partir. Donc, là c'était en 5^e. Ce n'était pas en 6^e, c'était en 5^e.
- Q : Hum ! hum !

- R : Et donc les élèves ont pu partir au ski avec des profs. Là, il y avait un prof de Français et un prof de SVT. Ce n'était pas l'Histoire.
- Q : Pendant dix ans, j'ai fait ça à M... justement.
- R : Et donc, moi, je ne suis pas allée parce que j'étais justement enceinte.
- Q : Enceinte, oui.
- R : Je n'ai pas pu aller mais après, ils ont continué ce projet pendant... je crois qu'ils continuent tout le temps. Donc, ça c'était...
- Q : Très fort !
- R : Très fort. Oui.
- Q : Pour les élèves et puis pour les enseignants.
- R : Même pour les enseignants.
- Q : Et pour l'établissement.
- R : Voilà. Oui. Cela avait donné un petit plus mais bon c'était mon expérience qui me permettait de pouvoir proposer ça.
- Q : La formation initiale du fameux collègue, c'était quoi ? tu sais ? Il était plus âgé ?
- R : Non, il était plus jeune que moi. Il avait un ou deux ans moins que moi.
- Q : C'était quelqu'un qui sortait du Public ? du Privé ?
- R : Je crois qu'il sortait de l'IFEPSA. Je crois. C'est un athlète, il ne fait que de l'athlétisme.
- Q : Hum ! hum !
- R : C'est à dire athlète. Il ne travaillait en fait que pour l'AS. C'est-à-dire qu'ils ne prenaient que les meilleurs. Les autres élèves étaient sur le bas-côté. Les autres ne faisaient pas d'EPS. Et moi, je sais, parce que, après, je les ai eu en lycée...
- Q : Ça c'était pendant les cours ?

- R : Oui. C'était vraiment... il faisait le lancer de marteau, sans cage, ni rien... donc, nous, on était autour...
- Q : Bonjour la sécurité !
- R : Mais, voilà, peu importe. Lui était lancer de marteau parce qu'il fallait avoir des titres (ah, ils ont eu plein de titres, c'est sûr !!) mais bon, c'était un personnage...
- Q : Un drôle de personnage !
- R : C'est un personnage. Il fallait le savoir et (rires) et cela m'avait quand même refroidi, là.
- Q : J'imagine.
- R : Je me disais : « attends, là, j'ai... »
- Q : Pour revenir pardon un petit peu sur N..., et puis aussi sur cet établissement-là, les relations avec les autres professeurs des autres disciplines ?
- R : Les autres disciplines, justement sur N..., il y avait SVT avec qui on travaillait.
- Q : Dans le cadre du ?
- R : Dans le cadre des PAE. Sinon, on a toujours, justement, été... comme on était une équipe très soudée d'EPS.
- Q : Innovante aussi.
- R : Justement, on avait quand même du poids dans l'établissement et ils ont toujours du poids, même maintenant car je les revoie tout le temps...
- Q : Et la reconnaissance de l'EPS est venue grâce et par les profs d'EPS
- R : Oui, parce que, on avait un projet commun, on avait des évaluations communes et donc, on avait du poids aussi au niveau des conseils de classes. Et je pense qu'ils ont vu aussi que l'on avait une autre façon de voir les élèves. Ils nous écoutaient quand même et ça c'était très intéressant.

- Q : Cette ... on va continuer à le dire, sous l'appellation DELAUNAY, disons, cette nouvelle EPS, est-ce qu'elle avait aussi des incidences auprès des autres collègues dans leurs cours à proprement dit. Est-ce qu'ils pouvaient s'inspirer de certaines choses dans leurs relations avec l'élève ? Cet aspect-là, cet aspect moins disciplinaire peut-être de l'activité et plus ouvert ?
- R : Dans leurs cours, je ne pense pas.
- Q : Dans les échanges que vous aviez, oui ? mais...
- R : Dans leurs cours, je ne pense pas. Après, si peut être au niveau du PAE.
- Q : Oui ?
- R : Justement, en fait, on a construit des choses avec eux. Les groupes de niveaux par ensemble ; or, le ski faisait obligatoirement. Ils ne travaillaient plus du tout sur le groupe classe car en fait, on emmenait trois-quatre classes de 6^e en même temps. Donc, en fait, au départ, comme c'était l'EPS qui chapeautait, on travaillait sur les groupes de niveau à ski. Eux, étaient obligés aussi de s'adapter.
- Q : Ça fait cloisonner...
- R : Complètement. Ça, ça a été aussi un travail différencié pour eux parce qu'ils n'avaient pas obligatoirement les élèves qu'ils avaient en cours.
- Q : Oui...
- R : Et puis, aussi, une autre approche justement d'aller sur le terrain alors qu'en Histoire, ils n'y allaient pas.
- Q : Surtout pas de leur classe.
- R : Ils n'y allaient pas du tout et, lui, il était enchanté.
- Q : Hum !
- R : A chaque fois, ils découvraient ses élèves.
- Q : Hum

- R : Il n'avait pas du tout la même vision de ses élèves après. C'était quelqu'un d'entier... d'hyper motivé, qui passait très, très bien d'ailleurs auprès de ses élèves. Ça, je pense, que le fait de vivre des choses avec des profs d'EPS en dehors de la classe faisait que, peut-être, après, à l'intérieur de leurs cours (mais on n'était pas) faisait qu'il changeait notamment de vision.
- Q : En tout cas, ce qui est sûr c'est que, eux, ils changeaient de vision et de regard sur l'EPS
- R : Ah ben, oui. Parce que, pour eux, l'EPS, c'était je donne un ballon. C'est ce qu'ils avaient vécu de toute façon.
- Q : Est-ce qu'ils vous considéraient au début comme des profs de sport ? et plus comme des profs d'EPS grâce à ça ? ou dès le début, on vous appelait les profs d'EPS ? Est-ce que tu voyais une différence ou est-ce qu'il avait des appellations différentes entre profs ?
- R : On a toujours été prof de gym. On nous appelait tout le temps les profs de gym.
- Q : Même avec cet apport ? ça restait...
- R : Et même maintenant. Moi, il y a un truc qui me choque là actuellement, c'est la brève de l'UGSEL qui nous est envoyée toutes les semaines.
- Q : Hum ! hum
- R : C'est « veuillez transmettre aux profs de sport... ». Ça, c'est un truc qui me hérise les poils (rires)
- Q : Après, tout dépend de ce qu'on met derrière le mot. Effectivement, si on se dit prof d'EPS, et si on ne fait que du sport... ; quand même on devrait être sorti de ça.
- R : Ben oui...
- Q : D'autant que l'on n'a jamais eu cette appellation.
- R : Non, jamais.

- Q : Historiquement parlant. Ce qui montre bien aussi... il faut étudier l'Histoire de l'EPS un peu plus pour pouvoir le comprendre. Quand on parle du prof de math, on ne dit pas prof de calculs ? de soustractions ou d'additions ?
- R : Non.
- Q : Nous, nos APSA sont l'équivalent des soustractions, des additions qui font les mathématiques et nous, les APSA, entre autres, font aussi l'EPS.
- R : C'est sûr. Mais, ensuite, à F..., moi, j'aimais beaucoup discuté avec un prof d'Histoire justement et on voulait faire un TPE, nous, d'EPS et Histoire, donc ça, ce n'est jamais fait parce que le chef d'établissement n'a pas voulu qu'on rentre dans les TPE mais on discutait énormément de ça quand les autres collègues, moi j'expliquais le comment et le pourquoi avant, avec la guerre, on avait plutôt une EPS qui était militaire et ils étaient « Ah, bon !... » et ils n'ont jamais perçu l'EPS comme ça, quoi.
- Q : Pour eux, elle a toujours été secondaire de toute manière.
- R : Oui, pour eux, c'était secondaire. En fait, ils n'imaginaient pas que, en fait, l'EPS a toujours une utilité et pour eux, non. En faisant réfléchir même les collègues actuellement, du coup, ça leur fait aussi voir que l'EPS est utile et une autre vision de l'EPS (on passe un ballon... maintenant, ce n'est plus ça). Je ne pense pas.
- Q : Dans la terminologie, ça reste beaucoup.
- R : Oui.
- Q : Il y a quand même beaucoup qui pensent encore que l'on fait du sport ?
- R : Oui, sans doute.
- Q : Il est vrai que les mots employés des APSA souvent...
- R : Les parents
- Q : Et les parents

- R : Et les parents parce que justement, j'ai eu un rendez-vous de parents cette année par rapport à une note que j'avais mise et l'élève n'était pas d'accord. Après, je lui dis « tu perds deux points au niveau sécurité. J'avais dit qu'en rugby, les filles, il était hors de question que vous ne vous attachiez pas les cheveux (question sécuritaire). C'était clair dès le départ. Je lui ai dit « tu ne le fais pas ». Alors sa mère me dit « ah, oui, vous notez ça ? ». Je lui ai dit « oui ». Et me répond « je comprends ». Après elle m'a dit « je comprends, je suis d'accord avec vous. Je ne pensais pas que ça pouvait être dans une notation ». Je lui ai dit « c'est un respect des règles de sécurité si jamais, ils ne les mettent pas en place et qu'ils ne veulent pas les mettre en place, on est bien obligé au bout d'un certain moment d'alerter les parents. Elle était d'accord. C'est en discutant aussi avec les parents que... là, cette année, c'est pareil, c'est un autre public. Il faut... voilà !
- Q : Il faudra revenir sur les 17 années passées, toutes ces 17 années passées à F...
Alors là, par rapport à ce que tu avais vécu avant, déjà par rapport à l'année précédente... cela devait être un sacré soulagement ?
- R : Oui. Petite équipe, 3 ½.
- Q : Hum
- R : Par contre, tout de suite travail par équipe. Tout de suite, tout de suite... vraiment, déjà avec un projet qui était déjà quand même bien ficelé. Il y avait quand même déjà un projet. Alors qu'à S... G... de R... il n'y en avait pas du tout.
- Q : Il n'y en avait pas besoin s'il était tout seul quand il courait à chaque fois.
- R : Oui, de toute façon.
- Q : Il y avait son projet
- R : Il y avait son projet, voilà ! donc, un projet, deux heures de concertation mises dans l'emploi du temps, donc...

- Q : Par semaine ?
- R : Par semaine et pendant les 17 ans, ça a toujours été un truc qui était d'office. Donc, de la danse parce que j'avais un collègue qui s'ouvrait (pourtant on était 2-3, on avait deux filles et un garçon avec nous) à K... (rires) et donc, voilà, des activités artistiques. Voilà, on a toujours hyper bien bossé c'est-à-dire que l'on se voyait régulièrement, toutes les semaines. Donc, évaluation commune, projet commun et pourtant on avait une prof qui est en retraite depuis 10 ans, donc avait, quand je suis arrivée, elle avait 40 ans ? 45 ans ? mais qui s'est tout le temps tenu, qui était partie prenante pour toutes les expériences et tout...
- Q : Hum ! hum !
- R : et donc, du coup, on avait un poids au niveau de l'établissement. Ils savaient que ça bossait. Les collègues savaient que ça bossait car ils nous voyaient parce que nous n'avions pas de salle, donc contrairement à N..., en fait, on avait notre salle de sport, on avait notre salle « prof d'EPS ». Donc on était souvent entre nous.
- Q : Oui
- R : parce que l'on n'avait pas le temps. Alors que là, nous n'avions pas de salle. On était bien obligé de remonter dans la salle des profs donc beaucoup plus d'échanges aussi avec les autres collègues.
- Q : grâce à ça ?
- R : oui.
- Q : un mal pour un bien ?
- R : oui et ils nous voyaient bosser sur les deux heures de concertation. Donc, ils savaient que ça bossait et que, donc, on avait du poids. Par exemple, moi, j'ai été au Conseil d'Établissement justement pour avoir encore plus de poids c'est-à-dire lorsque l'on demandait quelque chose et qu'on l'obtienne c'est-à-dire, à la fin, on ne prenait plus du tout de cours notamment sur les

Terminales. On ne mettait pas les temps pastoraux et tout ça sur les heures EPS, même en seconde et on disait : on n'a que deux heures, il est hors de question que vous les preniez. On en prenait plus du tout de cours. Donc, déjà, c'était hyper positif, quoi, on était, voilà ! un chef d'établissement qui n'était pas chiant du tout, qui laissait faire, voilà ! après un autre chef, bon ! il nous laissait faire, il savait qu'il n'y avait pas du tout de problème, en EPS ça ne posait pas de problème.

- Q : Hum ! hum !
- R : et les parents d'élèves ne rouspétaient pas, ni quoi que ce soit.
- Q : hum ! hum ! tout allait bien ?
- R : tout allait bien, donc, il n'allait pas chercher plus loin que ça.
- Q : Hum ! hum !
- R : ensuite, un nouveau chef d'établissement qui a été prof dans un autre établissement 7-8 ans plus tôt, mais je ne l'avais pas
- Q : Prof d'EPS ?
- R : non, prof de BTS et, pareil, qui nous a, au départ, nous a fait énormément confiance. Après, on a demandé à avoir un petit peu plus... enfin, il nous a mis déjà mis « profs principaux » alors que l'autre ne nous mettait pas « profs principaux ». On a tous été profs principaux.
- Q : À N... ?
- R : À N..., oui, il y en avait.
- Q : mais là, par contre, à F..., les...
- R : non, les profs d'EPS n'étaient pas profs principaux.
- Q : donc ils sont devenus ?
- R : oui. Tu connais peut-être D... S... ?
- Q : oui.
- R : bien voilà, j'ai travaillé des années avec D...

- Q : Hum ! Hum !
- R : donc, tu vois, ça bosse.
- Q : oui, oui
- R : donc, prof principal. On était dans le Conseil d'Établissement. On avait un poids dans l'établissement. Et puis, on a demandé justement à devenir, à rentrer dans les TPE et autres, et donc, du coup, la pédagogie ne rentrait plus trop en compte, c'était plutôt la DGH. Donc au départ c'était soi-disant pour protéger des emplois qu'ils mettaient des TPE, ce n'était plus la péda qui rentrait en compte.
- Q : oui. Oui.
- R : et à un certain moment, on a bien vu que, nous, on perdait des heures puisque, en fait, au lieu de 3 1/2 – 4, on est venu à 3 voire 2 1/2, à 2 3/4 à un certain moment. Ils disaient « non, ce n'est pas vrai »
- Q : hum ! hum
- R : parce que, ils ne veulent pas qu'on rentre dans les TPE ; Or, moi et un autre collègue notamment et David auraient souhaité travailler en TPE avec les profs de SVT (moi, j'étais plus sur l'Histoire)
- Q : Hum ! hum
- R : et on avait des projets. Et ça a été un non catégorique. À chaque fois, c'était un non. Donc, commençaient un petit peu à avoir des frictions avec la
....
- Q : avec la Direction ?
- R : avec la Direction. Ensuite, on a voulu rentrer aussi sur l'ATP parce qu'ils trouvaient que l'on avait un rôle à jouer là-dedans mais, par contre, un chef d'établissement qui été très bienveillant malgré tout parce que, moi, il m'a envoyée faire mon stage (j'ai fait ma formation monitorat de PSC1).
- Q : hum ! hum

- R : la formation sur l'intelligence émotionnelle et sociale, c'était plus justement pour pouvoir travailler sur les TPE
- Q : Hum ! hum
- R : rentrée par ce biais là au niveau des TPE, enfin pas des TPE mais de la TP. Donc, dès que je demandais une formation, j'y allais alors qu'il y avait très peu de budget.
- Q : hum ! hum
- R : c'était pour me faire plaisir mais après, par contre...
- Q : parce que, après, il n'y avait pas moyen d'appliquer ?
- R : après, il n'y avait pas moyen d'appliquer...
- Q : ce qui avait été vu en formation.
- R : parce que, voilà, et donc frustrée, quoi ! énormément de frustrations et donc, l'année dernière, on nous demande, l'ATP nous demande de rentrer dans l'ATP et nous dit, devant tout le monde : « Non ! Tant que je serais directeur, il n'y aura pas de prof d'EPS en ATP ». Moi, j'interviens en disant : « comment vous pouvez faire ça ? Vous obligez des profs qui ne veulent pas faire d'ATP, qui ne sont pas volontaires et nous, il y a des gens qui seraient volontaires...
- Q : et demandeurs...
- R : pour faire de l'ATP et vous, vous ne le voulez pas ! je ne comprends pas ! » et là, c'est là qu'il dit « Non, tant que je serais directeur, ce sera comme ça ! ». Houlala ! ça a été...
- Q : hum ! hum.
- R : donc, on a été inspecté et, donc, il a bien vu, l'inspecteur, que là, ce n'était plus possible. Il y avait un clash et pourtant le directeur nous aimait bien David et moi. Humainement mais au niveau boulot, cela ne pouvait plus passer.
- Q : pourquoi ?

- R : on ne sait pas, ce n'était plus la pédagogie qui primait, c'était plutôt la DGH, c'était plutôt le politique (parce qu'il était politique).
- Q : Hum ! Hum
- R : c'était plus la politique qui rentrait en jeu. Il voulait vendre nos installations de sport pour que l'on aille sur les installations municipales pour embêter le Maire qui était de Gauche, à F..., là... lui, il était de Droite, de l'autre côté...
- Q : Hum ! hum !
- R : enfin, c'était...
- Q : c'était (...) ?
- R : je n'en sais rien, je n'ai pas suivi...
- Q : j'ai regardé mais...
- R : peut-être, enfin !! et donc, du coup, l'EPS était un enjeu plutôt politique plutôt que pédagogique et ça, ça ne passait plus. Ce n'était pas possible... et donc, en plus, voilà, moi en plus, j'avais proposé des projets en danse parce que nous avons une classe de Première STMG qui était très, très difficile et j'avais dit : « d'accord, voilà... (en plus il y avait un spectacle de danse à F... qui était sur les Khmers Rouges, Histoire des Khmers Rouges). Donc, j'avais envoyé tous les élèves à ce spectacle et, donc, le but, c'était d'en parler avec les profs d'Histoire alors que ce n'était pas du tout leur programme mais ils étaient d'accord pour en parler et, en Français, aussi, de voir des textes là-dessus.
- Q : hum ! hum !
- R : donc, on s'était mis d'accord, on avait fait un projet et moi, je disais : « d'accord ! nous, on va partir de ça, de ce film (j'avais montré le film La Déchirure) (on était parti de ce film, les élèves avaient pris des images fortes et devaient créer à partir de ça, de ce qu'ils avaient appris en Histoire et autres) et je disais : « comme c'est une classe difficile, moi, je veux que le

projet soit aussi montré aux parents ». C'était à la fin que ça... voilà !... Les parents voient le résultat du travail...

- Q : de l'investissement du système...
- R : des élèves, des profs, en plus, du coup, d'autres profs qui étaient de Gestion avaient entendu parler et dire « Nous, on est d'accord mais on fera des affiches, on veut bien des flyers. Donc...
- Q : c'était porteur.
- R : tout était porteur. Et on demande. Au départ : « Oui, oui ». Enfin, ils ne pouvaient nous dire non franchement, jamais, jamais, jamais... et donc, on lance le projet et puis, à un certain moment, on nous dit : « bien, non, de toute façon, il n'y aura pas de représentation avec les parents et tout parce qu'il n'y a pas d'endroit ». Or, il y avait le self qui était grand, il fallait bouger juste les tables et tout... mais ça, c'était trop. On ne pouvait pas bloquer le self pour ça. Donc, c'est tombé à l'eau alors que ça avait été un petit peu engagé. Donc, moi, j'en avais marre. On a fait le projet avec les élèves mais pas avec tous les autres profs.
- Q : hum ! hum
- R : ils ont créé mais il n'y a pas eu de représentation. Il n'y a pas eu...
- Q : il manquait quand même des choses...
- R : voilà ! ça, ce n'était l'année dernière mais l'autre. Donc, il y a deux ans. Après, justement, cette fameuse... le refus de rentrer dans l'ATP et, là du coup, c'est pour ça que l'on a décidé tous les trois de demander notre mutation.
- Q : Oui, puisque D... est parti et donc, toi aussi et la troisième aussi ?
- R : la troisième aussi, et avec l'appui des IPR.
- Q : Les inspecteurs, c'était qui ?
- R : B...
- Q : B... qui était venu ?

- R : donc, il nous a inspecté tous les trois l'année dernière.
- Q : moi, je m'en rappelle puisque nous avons discuté de l'inspection avec D....
- R : Il nous a inspecté tous les trois l'année dernière et là, du coup, il nous a dit : « il faut partir, là c'est clair ». Il nous dit : « Il faut partir » et le directeur (et le directeur ne l'a pas vu) a refusé de voir B... Donc, c'est le sous-directeur avec qui on avait des problèmes parce que, de toute façon, il n'aime pas les profs en général, donc...
- Q : c'est bien pour quelqu'un qui travaille dans un établissement scolaire !!
- R : et donc, du coup, il a essayé de nous piéger le jour, devant l'IPR, en disant, parce que B..., pendant le repas, il dit : « J'ai cru comprendre que les profs d'EPS ne sont pas ni dans l'ATP, comme ça se fait ? ». Il dit : « Oui, c'est un choix ». Et puis, je lui dis : « oui, en plus, nous refuse plein de choses de toute façon. On ne peut plus rentrer dans les projets qui sont faits dans l'établissement » et il nous dit : « Mais P..., tu sais, tu as été professeur Principal. C'est toi qui as refusé de continuer d'être professeur Principal ». Je lui dis : « attends, si tu veux rentrer là-dessus, je lui dis, ne joue pas avec ça. Je vais te dire pourquoi : « Justement, refus de TPE – refus (j'ai fait des PSC 1) (ils m'ont refusé de faire, je n'ai fait aucune formation de PSC 1) ; j'ai failli perdre mon diplôme puisqu'il ne voulait pas investir 500 Euros dans un kit mannequin !
- Q : Hum ! Hum
- R : je lui dis : « tu en veux d'autres aussi ??... » et B..., en sortant, me dit : « J'ai vu qu'il avait essayé de vous piéger. Mais, vous avez bien... ». Mais je lui dis : « non, mais... » et c'est lui qui nous a sorti de l'établissement à la fin de l'année c'est-à-dire qu'il a justement, il m'a mis jury professeurs des écoles. D..., il l'a mis au CAPEPS.
- Q : au... comment cela s'appelle, au REP ?

- R : oui ? Voilà. Il a essayé de nous sortir de l'établissement parce qu'il voyait bien...
- Q : qu'il fallait absolument en sortir...
- R : parce que sinon on se démotivait complètement. Il savait comment on bossait.
- Q : et pour revenir sur l'EPS pendant ces 17 ans, tu les as faites avec D... aussi ? pendant 17 ans ?
- R : quasiment parce que lui est resté 15 ans.
- Q : 15 ans. L'EPS, comment vous la faisiez fonctionner à F... ? sur une EPS évidemment scolaire ?
- R : Oui. Comment elle fonctionnait ? c'est-à-dire ?
- Q : comment vous arriviez à travailler ensemble ? sur quels principes ? quels projets vous aviez à peu près ensemble ? vous aviez mis ça en place ?
- R : alors, au départ, on parlait toujours d'un projet d'évaluation c'est-à-dire mettre nos évaluations communes.
- Q : Hum ! Hum !
- R : et ensuite, on travaillait sur les compétences. Il fallait qu'ils aient vu les cinq compétences.
- Q : vous rentriez par les compétences ?
- R : oui, on rentrait par les compétences.
- Q : hum ! et après vous preniez des APSA pour appuyer...
- R : à chaque fois.
- Q : en support de ces compétences.
- R : et à un certain moment, on avait envisagé justement, je pense, d'évaluer par exemple, les sports co. En fait, on ne pouvait faire que du hand parce que nous n'avions plus de basket.
- Q : hum ! hum !

- R : mais on avait envisagé justement de mettre une grille commune entre basket et hand et puis, en fait, les élèves auraient pu tirer au sort. On était prêt à vouloir jouer là-dessus. Donc, mais après, il y avait des problèmes d'installation de terrain qui rentraient en ...
- Q : après le choix des APSA se fait en fonction de...
- R : des installations, complètement.
- Q : ce qui est un peu logique.
- R : parce qu'on avait une salle dans laquelle on pouvait faire volley et badminton. On avait un stade où on faisait de l'athlétisme. Donc, là, on n'a jamais voulu faire de bachotage c'est-à-dire le 3 x 500, on ne faisait qu'en Terminale.
- Q : Hum ! hum
- R : en Seconde, ils voyaient... ils faisaient des haies, du relais, du javelot, voilà... et en Première, on faisait 1 500 m et des sauts. Comme ça, on offrait en Terminale, ils avaient une possibilité de faire 3 x 500 soit javelot soit course de durée soit Pentabond. En fait, on essayait en Seconde et en Première... nous, notre projet, c'était en Seconde et Première, ils voyaient neuf activités dans les différents ...
- Q : vous ratissiez large...
- R : oui. Et en Terminale, ils choisissaient trois activités. Voilà ! on n'a jamais voulu faire de bachotage. On voulait vraiment qu'ils touchent un petit peu à tout avant de pouvoir, entre guillemets, se spécialiser en Terminale ou prendre et notre mode de fonctionnement en Terminale, c'était « on n'imposait pas ». On n'avait pas : « P..., tu fais danse, basket et ...
- Q hum !
- R : en fait, j'étais danse. Je prenais obligatoirement danse parce que mes collègues, elles ne voulaient pas prendre danse en Terminale.
- Q : Hum ! hum

- R : par contre, tous les élèves passaient en danse en Première donc, en APSA, toutes les Secondes passaient en acrosport
- Q : hum ! hum
- R : en Première, tous les élèves, garçons-filles, passaient en Première en danse et D..., tous les garçons qui sont passés en tant que prof hommes ont fait danse.
- Q : ont fait danse, hum !
- R : on a toujours réussi à faire en sorte que les collègues qui n'étaient pas spécialistes, qui n'avaient jamais enseigné la danse, ont réussi à faire des cycles de danse en Première. Et ce qui était très intéressant parce que, du coup, en Terminale, j'avais pas mal de garçons à prendre danse parce que, le fait que ce soit un homme qui fasse danse en Première, ça démythifiait complètement l'activité.
- Q : Hum ! ça l'a déséxuée ?
- R : complètement.
- Q : Hum ! hum !
- R : donc, c'est comme ça que l'on fonctionnait et en Terminale, donc, on réunissait tous les élèves et donc on proposait trois styles de menus. Ils s'inscrivaient et si on n'arrivait pas à avoir des groupes à peu près équilibrés...
- Q : égaux, en nombre.
- R : on re-proposait des menus et tout ça jusque ce soit... en fait, on n'avait jamais les mêmes menus.
- Q : hum !
- R : c'était vraiment par rapport aux élèves. Ce n'était pas vraiment par rapport à nos compétences. On prenait quand même le menu dans lequel on était le plus compétent, entre guillemets. Mais ça a toujours été...
- Q : ce n'était pas d'abord le menu du prof.

- R : non.
- Q : proposé aux élèves.
- R : ça a toujours été par rapport aux élèves. Je crois que c'est quelque chose qui a été un point central au niveau de notre EPS, à N... D.... C'était vraiment partir de l'élève. Et après, les APSA, on les proposait en fonction des installations.
- Q : Bien sûr, ce qui est logique.
- R : et pareil, pédagogie différenciée. Je sais que D... travaillait énormément là-dessus. Et lui, aussi, avait une autre approche avec sa formation de formateur. Il a une (...)
- Q : (...), oui.
- R : qui était aussi intéressante.
- Q : Beaucoup d'échanges entre vous ?
- R : oui. Moi, j'ai l'apport de J...
- Q : Hum ! hum !
- R : donc, moi aussi, ça me permettait aussi d'apporter plein de choses au niveau du lycée.
- Q : par son travail
- R : au GAIPAR. Je suis au courant de plein de choses. Donc, ça aussi, ça permettait d'amener ça dans le Privé.
- Q : et d'enrichir
- R : oui. Donc, on avait beaucoup de discussions. C'est vrai que D... et moi, on avait beaucoup de discussions. À côté de K... qui était moins au fait de ce genre de choses, avait un peu plus de mal de temps en temps à... adhérer... mais elle n'était pas partie prenante des discussions.
- Q : quelle était sa formation à elle ?
- R : IFEPSA

- Q : D... a fait IFEPSA aussi ?
- R : oui, D... aussi.
- Q : et là encore, tu as pu sentir les différences, un petit peu de conception de par la formation suivie, la formation initiale suivie ? liées aussi à la personne ?
- R : non, non, je ne pense pas. Je pense que justement maintenant, je crois... je pense même... je dirais que la formation du Privé est plus basée sur l'EPS que sur le STAPS actuellement.
- Q : Hum ! Ils sont tous restés au niveau du sportif, un petit peu, entre guillemets au STAPS ?
- R : oui, j'ai l'impression... enfin, j'ai des copines qui ont des enfants au STAPS. On verra bien, peut-être que le nôtre, on va le faire rentrer l'année prochaine au STAPS aussi (rires). C'est exactement les mêmes contenus qu'il y a 30 ans.
- Q : Hum ! je ne sais pas... je ne connais pas. C'est pour cela que c'est intéressant d'avoir des collègues qui informent à ce niveau-là...
- R : c'est quasiment les mêmes contenus. On se dit : « attendez, ils n'ont pas du tout évolué par rapport à la pratique des APSA ».
- Q : sur les gens que j'ai côtoyés à l'IFEPSA, je crois que la touche Delaunay, justement a été forte.
- R : je pense que, justement, en plus maintenant puisqu'il est rentré formateur, quand même, plus ou moins, enfin il est consultant...
- Q : il l'est plus ou moins
- R : enfin, je ne sais pas maintenant s'il y est toujours mais il a été consultant.
- Q : il est sûr qu'il y a eu de très, très bons rapports Delaunay avec l'enseignement Privé grâce aussi à quelques formateurs de l'enseignement Privé. Quand on lit le bouquin de Seners sur les 4 courantes de l'EPS, quand il parle de Delaunay et de N..., j'ai vu tout de suite une relation, une sorte

pour lui d'équivalence, de parallèles et de mises à niveau entre Public-Privé par rapport à sa conception idyllique.

- R : oui, complètement. Et alors, que justement, que sur R..., il n'y a pas eu ça, pas au départ en tout cas.
- Q : je pense que Delaunay est resté en Loire Atlantique, il n'est pas...
- R : Oui, aussi, après avec C... V...
- Q : Il n'est pas resté très longtemps. C'était difficile. Moi, j'ai été inspecté par V... C'est lui, et on m'a donné un tuyau pour un Master à Brest mais les nouveaux inspecteurs me semblent...
- R : les derniers, quand j'en discutais avec J..., le problème est que, il disait : « si, J... ne reste pas, par exemple... »
- Q : il a été reçu
- R : mais oui, mais...
- Q : ça devrait pouvoir se faire.
- R : là, dernièrement, ce n'était pas sûr.
- Q : ce n'était pas sûr car ça dépendrait du départ de M... pour la Martinique.
- R : sauf, qu'il paraît qu'il n'y aurait pas le poste... donc, s'il n'y a pas le poste, il reste et du coup, s'il reste, J... disait...
- Q : il est hors de question qu'il parte.
- R : oui. Donc, voilà ! C'est-à-dire J.. me disait : « si M... reste, je ne sais pas comment elle s'appelle la nouvelle... »
- Q : je ne la connais pas. Elle aussi devrait...
- R : non, elle ne partirait pas. Y... C... qui ne rentre pas vraiment dans le moule disait que, en fait, le GAIPAR pourrait très bien mourir...
- Q : hum ! hum ! mourir de...
- R : mourir parce qu'il ne rentre pas là-dedans...
- Q : c'est lui qui tient le GAIPAR. J...

- R : oui, avant c'était B..., c'est surtout Y... E.... Et C... V... qui était... c'est « son bébé »
- Q : mais voilà, ils ne sont plus là tous les deux.
- R : et pourtant, c'est vachement intéressant.
- Q : hum !
- R : c'est hyper intéressant, j'adore... maintenant, c'est difficile à mettre en place.
- Q : c'est bousculant.
- R : oui. Complètement et pourtant, au niveau du transfert avec les autres disciplines, c'est...
- Q : très riche.
- R : hyper riche ! maintenant, justement, je suis en discussion puisque le Privé a demandé à être en formation plus ou moins avec eux. A la rentrée, il y a toujours la guerre Public-Privé. Je crois encore plus sur R... que sur N. Sur N..., je ne le sentais pas comme ça. Moi, sur N..., j'ai fait ma formation de l'année de certification. On était Public-Privé ensemble. Donc, c'était des profs du Public qui nous faisaient cours, enfin qui nous donnaient des informations et on était Public-Privé ensemble. R..., ce n'est pas le cas. À R..., on n'a jamais, jamais, de réunions Public-Privé ensemble. Jamais. On a eu une réunion avec les IPR il y a 3-4 ans où ils avaient pris tous les enseignements du Privé à L...
- Q : Hum ! hum
- R : c'est la seule formation qu'il y a eu avec les IPR ou d'informations réelles parce que l'on n'a pas vraiment les informations.
- Q : c'est ce qui s'était passé avant, du temps où H... était venu présenter... c'est la seule fois où l'on était aussi tous ensemble.
- R : je n'étais pas sur l'académie de R..., justement. Et donc, je disais à J... : « le problème est que, si vous ne voulez pas, dans le Privé, ça ne rentrera

jamais, votre truc au GAIPAR. Comment voulez-vous l'expliquer ? ». Je dis : « Moi, parce que j'ai des apports par toi et j'essaie... mais sinon, je n'arriverais jamais à faire votre... il faut absolument que le Privé réussisse à rentrer... faire venir vos informations. Ce n'est pas possible. Il n'y a rien ». Et justement, avec C..., c'est ça, ça va dépendre de C.... Si C... voit que J... ne reste pas et tout ça, C... changera, il ne restera pas...

- Q : IPR

- R : IPR d'EPS. Là, il a fait IPR vie scolaire...

- Q : vie scolaire, voilà, c'est ça.

- R : et c'est lui qui chapeautait les concours au niveau EPS quand même. Et lui, il est vraiment là sur le professorat des écoles. Il a fait en sorte que jury Public-Privé, on soit ensemble. On a à noter en même temps.

- Q : Il y a maintenant des gens d'ouverture ?

- R : oui, il m'a dit en plus : « moi, je connais plus de gens dans le Public que dans le Privé. Donc, je côtoie beaucoup plus et il me dit : « c'est bien, que le Public... ». Je lui dis : « oui, oui, en plus, on a exactement la même vision de la chose ». Et B... aussi. Il était très ouvert parce que... par rapport à... je ne sais pas. D..., par exemple, c'est un des premiers à être à un concours national.

- Q : et là, il y a vos deux autres collègues qui viennent d'être demandés pour le CAPEPS. Ça s'ouvre. Ça en fait deux de plus, ça en fait quatre. Et quatre de l'IFEPSA.

- R : mais, oui, normal. (rires) parce que justement par rapport aux formations, les formations sont quand même sportives au niveau (...). Moi, j'ai beaucoup de mal avec l'(...).

- Q : ce n'est pas un jugement de valeur, ça. C'est un constat. On parle de l'EPS. Est-ce qu'on est sur une EPS sportive ? scolaire ? ou autre ?

- R : là, ils sont contre les mixages UNSS-UGSEL. Or, sur les secteurs F... – S... M... (R..., il n'a pas de souci, il y a plein d'établissements) mais si on veut faire vivre une AS notamment de lycée, pour avoir des compétitions, des rencontres, si on veut garder... (malgré tout, l'AS est quand même un but, une compétition...)
- Q : quand je parle d'EPS sportive, pour moi, c'est l'AS sportive d'une (...)
- R : moi, aussi...
- Q : pas que.
- R : non.
- Q : mais elle peut être ça.
- R : et donc, du coup, s'ils veulent des rencontres, il faut que le Public...
- Q : que les élèves aient plus de goût à faire 10 matches qu'en faire 3 !
- R : complètement.
- Q : À mon avis.
- R : et moi, K..., cette année, il a fait de l'AS Hand au lycée J... C... (dans le Public). Et donc, ils ont été intelligents parce que, comme il y a très peu d'équipes de hand (d'ailleurs, quand ils étaient dans le Privé, il n'y avait qu'un seul, c'était S... M.... Il n'y avait que S... M.... Donc, ils ont fait S... M..., J... C..., la P... et puis L... R.... Ils étaient à quatre, donc ils ont tourné. Et, sur une rencontre, eux, ils n'étaient que quatre, S... M... est venu (ils n'étaient que 3). Donc, ils ne pouvaient pas jouer. Ils se sont mis ensemble pour faire une équipe et ils se sont dit : « Pourquoi on ne pourrait pas faire ça à chaque rencontre parce que l'on n'arrive pas à avoir nos équipes complètes ? ». J'ai dit à K... : « oh non. Entre les élèves, ils s'étaient mis d'accord. (et les profs n'étaient pas là à l'époque). Et puis, je dis à K... : « ce serait super, mais ça m'étonnerait que l'UGSEL et l'UNSS acceptent ça, que vous fassiez une équipe... »

- Q : que vous fusionnez... parce que l'UGSEL aille dans l'UNSS, oui, mais l'UNSS dans l'UGSEL c'est beaucoup plus rare.
- R : C'est pareil...
- Q : mais là, fusionner UNSS et UGSEL, houlala !!
- R : et non, cela ne s'est pas fait et c'est dommage...
- Q : et aussi parce que, faut voir dans les STAPS, ça doit être, à mon avis, impossible...
- R : déjà, je pense qu'il y a ça.
- Q : après, ça peut longer les lignes...
- R : ça peut évoluer et encore, sur Rennes, je dis qu'il y a plein d'établissements mais, sur un secteur comme S... M..., et il a fait pleurer une de mes collègues parce que, eux, ils travaillent avec l'UNSS en sport co. Parce qu'ils estiment que, s'ils veulent avoir des rencontres, c'est sur S... M..., sinon c'est beaucoup trop onéreux. Il faut venir à F..., il faut venir... voilà ! c'est vrai, c'est un coût les déplacements, quand même...
- Q : et encore au lycée, ça ne situe qu'au niveau régional. Quand j'étais avec mes lycéens, au hand, je joue à F..., je joue dans les C... d'A..., je joue L..., je joue G... et voilà, on a quatre équipes.
- R : voilà, c'est tout et donc c'est énorme.
- Q : il n'y a pas de Départemental au lycée. C'est clair.
- R : et donc, il refusait. Il disait... c'est à l'encontre du Privé, de l'enseignement Privé. Le chef d'établissement devrait être pénalisé, enfin sanctionné, comme quoi il doit obliger ses enseignants à faire partie de l'UGSEL, il n'a pas le droit... Où est le bien de l'élève, là-dedans ? c'est l'élève...
- Q : Vaut mieux que l'élève ne participe à rien plutôt que de participer...
- R : et en Bretagne, c'est très, très fort et c'est vrai que c'est une conception complètement différente. Les profs qui sont pro AS, à mon avis, sont plus

sportifs et ceux qui sont moins AS, ou pas très compétitifs, (moi, je fais une AS non compétitive et plus sur le bien-être de l'élève).

- Q : Pour revenir là-dessus, tu penses qu'il y a une EPS différente dans le Privé et dans le Public ? l'EPS est le même ?
- R : moi, je ne dirais pas Public-Privé parce que... moi, je ne mettrais pas ça : Public-Privé. Moi, je pense que c'est une question de personne. C'est une question de formation. C'est une question de personne tout simplement parce que...
- Q : il y a une même EPS, en fait ?
- R : moi, je pense qu'il y a une même EPS et il y a des pros sport dans le Public. Il y a des pros sport dans le Privé. Il y a des profs qui peuvent chercher justement à travailler différemment, qui n'ont pas du tout une conception sportive de l'EPS.
- Q : ce n'est pas à ce niveau-là que la différence se fait...
- R : ce n'est pas du tout...
- Q : est-ce que, au niveau de l'AS, tu crois par contre qu'il peut y avoir peut-être un peu plus de différences, non pas forcément sous un aspect d'un côté religieux, l'autre pas, mais une différence entre l'UGSEL et l'UNSS ? dans le fonctionnement de l'une et de l'autre ?
- R : dans le fonctionnement ?
- Q : est-ce que l'une serait plus sur un fonctionnement plutôt sportif, l'autre qui l'est aussi mais qui serait peut-être plus ouvert à d'autres choses ?
- R : peut-être. C'est vrai qu'ils ont des formules dans le Public qui sont intéressantes. Par exemple, en badminton où ils ont le droit... c'est une compétition par équipe et ils ont le droit d'avoir un classé, je crois (je crois qu'il y a un truc comme ça). Alors que nous, c'est soit compétition élite, enfin...
- Q : soit masse, soit élite, en gros, quoi ?

- R : oui, il y a ça... alors que dans le Public, il y a justement leur système de compétition de badminton est différent. Il n'y a pas d'individuel. C'est un truc plus collectif. Donc, ça, je trouve ça intéressant. Ça, ils devraient peut-être... Par contre, après, moi, je pense que c'est la même chose. Il y en a qui se font des crasses pour pouvoir aller au championnat de France s'il y en a dans le Public ; il y en a pareils dans le Privé.
- Q : est-ce qu'il y aurait des activités plus innovantes qui seraient faites en UNSS ou en UGSEL ?
- R : par contre, je pense que... voilà ! je pense que l'UNSS est plus ouverte à différentes choses. Là, par exemple, il y a eu un raid qui a été fait et qui s'appelle le raid des lycéens, qui a été organisé par des gens de Masters de l'UFRAPS. Ça se passait au G... Donc, ils avaient... ils avaient ramer bike, ils avaient un parcours plus ou moins combattant, ils avaient un tir de flashball. Ils avaient cinq épreuves à faire. Et donc, c'était Privé, Public mélangé. Ils ont envoyé à tout le monde. Il y a eu 38 équipes et il y a eu deux équipes uniquement du Privé. Et en plus, mon collègue, son fils, était dans l'organisation. Nous, nous avons eu des informations très, très tard par l'UGSEL en nous donnant des fausses dates. On ne savait jamais...
- Q : ils ont bétonné...
- R : donc, voilà ! on se demande pourquoi ?
- Q : dommage, l'ouverture était possible...
- R : et donc, B... est persuadé que, justement, tout ce qui est innovant au niveau de l'UGSEL ne passe pas. Dès qu'on essaie de faire des choses innovantes à l'UGSEL, ça ne passe pas. Moi, l'AS, ce n'est pas mon cheval de bataille, donc... je ne peux pas trop, trop... mes collègues qui font vraiment... qui interviennent pas mal...
- Q : il y a quand même des instructions basées sur des faits, aussi !

- R : disons, c'est en faisant partie des commissions, (j'ai fait partie de la Commission Natation). Par contre, j'ai été écœurée des championnats de France de Natation Elite, nous en tant que professeur d'EPS, on n'a rien à faire et on nous le fait vraiment sentir c'est-à-dire que ce n'est que le club.
- Q : C'est géré par la Fédé ?
- R : c'est géré par la fédé. Les parents ont des comportements ignobles. On voit qu'un élève est disqualifié parce que son bonnet de bain n'est pas conforme (je dis « il faut arrêter. On est où ici, on est en UGSEL, on n'est pas en FNN »)
- Q : ou en sport wear !
- R : voilà ! mais bon, pour les Pontes de Paris, UGSEL de Paris, c'est comme ça et on ne peut rien changer, quoi...
- Q : J'ai fait les Championnats de France, je trouve inadmissible de voir une équipe d'un établissement qui est manager par un entraîneur qui n'est pas prof d'EPS.
- R : Il y a ça aussi
- Q : Je trouve ça inadmissible.
- R : moi aussi. Là, tous les...
- Q : je l'ai vu x fois dans les différents France de Hand que j'ai pu faire. Je trouve ça inadmissible.
- R : là, au championnat de France Elite...
- Q : comme une section sportive, ils sont gérés par de l'extra... le prof d'EPS est caution pédagogique. Je trouve ça inadmissible.
- R : oui.
- Q : où c'est un prof qui tient la section ou il n'y a pas de section.
- R : oui, je suis tout à fait d'accord.
- Q : il y a le clientélisme aussi.

- R : on ne fait pas rentrer la Fédé dans l'EPS. De toute façon, c'est notre mort ! ils sont en train de scier la branche sur laquelle ils sont assis ; Par rapport à ça, je trouve que, est-ce qu'il y a la même chose en UNSS. En natation, il n'y a pas ce genre de choses. Voilà ! peut-être qu'il y a moins d'innovation en UGSEL. Je pense que la mentalité des enseignants est identique. C'est pareil. Ce sont des questions de personnes de toute façon.
- Q : peut-être que le plus grand monde de l'UNSS (prof, collègues et élèves) permet peut-être des fois de pouvoir faire des choses plus innovantes parce qu'on va pouvoir les faire à plusieurs ? peut-être aussi ? et pas peut-être non plus se réfugier beaucoup derrière ça ? d'abord la volonté des gens de faire ou de ne pas faire...
- R : Il y a aussi la volonté de la hiérarchie de l'UGSEL. Là, autant E... D... est assez ouvert mais maintenant, il y a Y... G... qui est entré au niveau de...
- Q : le fils de C... ?
- R : oui, il est pro-UGSEL. C'est trop sport. Et donc, logiquement... (rires). Et pourtant, en commission de Natation, on est avec des collègues qui n'ont pas du tout cette vision. On a une collègue qui va à Paris et qui se fait taper sur les doigts parce qu'elle n'a pas cette mentalité là au niveau Bretagne. On ne veut pas passer ça en tout cas. On ne veut pas cette notion d'Elite parce que, en fait, ce ne sont que des gens en club. Et le problème, et je reviens juste sur ça par rapport à l'AS, le nouveau texte pour le Bac dessert complètement avec ses 16 points de podium parce que, là, les parents, je n'entendais que les parents dire « ah ! il a fait un podium, il a 16/20 en EPS ». Sauf, qu'ils n'ont pas compris qu'il n'y a pas 20 en EPS. Il peut avoir 20 s'il a pris une option facultative (s'il prend une option facultative) mais ce n'est pas l'EPS, ce n'est pas sa note d'EPS. Là, il y a un amalgame qui est fait auprès des parents qui est incroyable. Et moi, je trouve que ce système nous dessert complètement. Moi, je ne vois vraiment pas l'intérêt.

- Q : si, pour l'AS parce que, en retour, pour essayer d'inciter les gens à faire partie de l'AS mais c'est du sport, ce n'est pas... quel est le rapport avec l'EPS ? pour moi, aussi, quand j'ai vu ça...
- R : pour l'AS, mais non, parce que ce sont des gens de club, ils ne viennent pas s'entraîner. Ils viennent juste... ah si, par contre, pour l'AS, financièrement, ça coûte énormément d'argent parce qu'il faut les amener au France.
- Q : oui.
- R : donc, il faut qu'ils fassent leurs compétitions régionales, leur compétitions... mais autrement, quel est l'intérêt ?
- Q : hum ! hum !
- R : peut-être d'avoir un article dans le journal parce qu'il y a un champion de France ? mais non, je ne vois vraiment pas l'intérêt. Après qu'ils aient mis ceux qui ont jugé, (maintenant être arbitre au niveau national, cela a une autre compétence que chronométrer un cinquante mètres en natation ?)
- Q : Hum ! Hum !
- R : on ne peut pas donner une note de 20 à quelqu'un qui a chronométré en Natation ? pour mettre une note de 20, à la rigueur à quelqu'un qui a arbitré un match de basket ou de hand, il a vraiment des connaissances, des techniques bien particulières, quand même...
- Q : en même temps, ça reste du sport équivalent au sport scolaire et non pas du cursus de l'EPS...
- R : bien qu'il y ait maintenant de plus en plus de formations d'arbitre, de juge et d'arbitre. Au niveau de l'UGSEL, on voit qu'ils essayent de...
- Q : ce n'est pas dans le cadre du cours de l'EPS...
- R : non
- Q : c'est en parallèle
- R : c'est encore en parallèle.

- Q : l'AS est en parallèle de nos 17 heures d'EPS mais ne sont plus en parallèle. Elles sont incluses dedans. Mais moi, ça me choque.
- R : moi, je ne vois vraiment pas. Je trouve que ça nous dessert, que ça dessert l'EPS de quelque chose de...
- Q : Je pense aussi.
Est-ce que tu vois d'autre chose sur cet aspect-là ? la formation continue ?
- R : moi, ma formation continue, dès que je peux, j'essaie d'y aller.
- Q : Je vois que tu en as fait beaucoup.
- R : oui, parce que, en plus, je ne les ai pas mises toutes.
- Q : il y en a plein d'autres...
- R : il y en a plein d'autres, en danse notamment, avec Formiris. On pouvait s'inscrire avec Art Vivant. Tous les mercredis (on avait deux mercredis après-midi) et là, c'était avec des chorégraphes qui venaient et puis là, c'est Public... au départ, c'était Privé le matin, Public l'après-midi (rires !). C'était pareil !!! après, ils ont bien vu...
- Q : et maintenant, c'est mixé.
- R : oui. Maintenant, ils ont arrêté. Il n'y a plus de financement, donc, ça a été arrêté. Dommage, parce que c'était hyper riche d'échanges entre les collègues, d'échanges déjà avec les chorégraphes et puis...
- Q : et puis à l'occasion, de côtoyer des collègues du Public dans un autre contexte, autre aussi quand on est jury simplement... ce qui est déjà bien.
- R : déjà de se toucher même (rires !). Non, c'était hyper riche. On a fait même une année... pendant deux ans, on a fait un spectacle dans le cadre des « 4 pieds » au Triangle avec tous les élèves qui ont des AS Danse. Donc, la formation Public-Privé. Le chorégraphe qui nous suivait cette année-là, a décidé qu'il n'y aurait pas deux spectacles mais un spectacle Public-Privé. On s'entraînait le matin Public, Privé, séparément et au moment du spectacle, on s'est tous mis ensemble. On a fait le spectacle Public-Privé, ensemble. Et

c'était génial ! je pense que personne, en tout cas je ne vois aucun prof d'EPS marquer cette différence Public-Privé lorsque l'on est ensemble. Après, sur le choix des programmations qui sont bien sûr du au niveau des installations, j'en reviens parce là, cette année, j'ai vécu des choses par rapport à Rennes complètement...

- Q : c'est vrai que tu es dans un nouvel établissement ? on pourra revenir sur cet établissement.
- R : rien à voir. C'est le jour et la nuit (rires !)
- Q : C'est-à-dire ?
- R : c'est un établissement technologique, des STMG... ou bien, professionnel, des BAC ASP plutôt Santé sociale, beaucoup de BTS en Tourisme, communication. Donc, c'est un lycée qui ne fonctionne que par projets. Donc 45 minutes de cours, pas 55. Donc, en Seconde, 45 minutes de cours, et les 10 minutes que l'on doit, proposer le jeudi après-midi où là, les élèves sont en projets tous les jeudis après-midi. Une bienveillance auprès des élèves. Les élèves ont une possibilité d'aides impressionnantes (il y a des psychologues, il y a des conseils de médiation, des tuteurs qui sont mis en place avec les profs. Une grande disponibilité au niveau des profs. Presque un sacerdoce !
- Q : Hum ! hum !
- R : vraiment très enrichissant, très prenant mais par contre, par rapport à l'EPS, une chef d'Établissement qui souhaite voir son EPS prendre de l'ampleur parce qu'elle y croit fortement mais aucune installation. On a une petite salle qui est grande comme notre pièce, là, en gros dans laquelle on fait muscu. On met 7 tables de tennis de table bien serrées et quand on est un petit groupe, on peut faire sport. C'est tout ce que l'on a comme installation.
- Q : C'est en plein centre-ville ?
- R : il est plus de ce côté-là mais enfermé.

- Q : il n'y a pas de possibilité d'accéder aux installations extérieures ?
- R : Là, justement, c'est la foire d'empoigne !! moi, je suis allée l'année dernière pour avoir un créneau piscine parce que je faisais l'AS piscine et la chef d'Établissement (je la connaissais en fait) souhaitait que je puisse faire une AS Natation. J'y suis allée à (...), c'était la criée !!! je n'ai jamais vu ça ! Celui qui parlait le plus fort, qui criait le plus fort, qui était devant qui avait des créneaux ! Il y a un collègue Public qui a un certain moment s'est mis à hurler en disant « Stop ! vous vous rendez compte de l'image que l'on donne. On est soi-disant des enseignants. On est là pour éduquer... vous vous rendez compte !! ».
- Q : Il y avait des
- R : C'était ça, celui qui parlait le plus fort qui avait le plus...
- Q : c'était à R... ?
- R : Oui, à R... J'étais estomaquée. Je me suis dit « ce n'est pas possible » alors que nous, à F..., on arrivait... bon, c'est plus petit, c'est évident mais on arrivait à se mettre d'accord. Nous, on restait justement, on avait des installations pour mais ils étaient à nous. Du coup, on pouvait avoir un projet d'établissement qui tenait la route.
- Q : Hum ! Hum
- R : là, on ne peut pas avoir un projet d'établissement parce que l'on ne sait pas quel....
- Q : oui, vous ne pouvez construire sur quelque chose qui est toujours en mouvement...
- R : alors, donc, je suis hyper contente d'être dans cet établissement parce que je fais autre chose que de l'EPS et B... savait, voyait bien qu'il fallait que je fasse autre chose que mon... mon aspiration n'est pas de faire du sport pour du sport et...
- Q : Hum ! Hum

- R : je suis beaucoup plus pour être à l'écoute des élèves, plus dans leurs besoins. Donc, il m'avait fortement conseillée d'aller là. Par contre, je suis frustrée au niveau de l'EPS.
- Q : hum ?
- R : parce qu'il n'y a pas de suivi.
- Q : c'est du bricolage permanent pratiquement ?
- R : plus ou moins... si tu veux, on est calé. La ville de R... a décidé de se caler sur les périodes du Primaire. Ça veut dire qu'au départ, normalement, on était même sur 5 périodes (5 périodes, quand on est au lycée, c'est quand même assez difficile...)
- Q : Hum ! Hum
- R : on a quand même réussi à avoir 4 périodes sauf que 4 périodes, ça ne correspond pas obligatoirement au lycée mais bon, tant pis... on se débrouille. Mais ce qui me gêne, si c'est par exemple au 31 novembre, on doit arrêter. On n'a eu des séances au 31 novembre, il faut que tu évalues même si tes élèves ne sont pas du tout prêts. Ce n'est pas grave, il faut que tu les évalues. Je comprends mieux maintenant parce que j'étais à l'harmonisation de la mode d'EPS de l'année dernière et nous, on était à 13 et quelques, 13.3 à F.... Ils n'étaient qu'à 11.7 à R. Je comprenais un petit peu parce que c'était deux gars, c'est quand même une population féminine et plutôt des activités sportives.
- Q : Hum ! Hum
- R : Je me disais c'est vrai que les filles peut-être ne s'y retrouvent pas... voilà ! et que c'est possible. Mais non, maintenant, je comprends pourquoi. C'est parce que l'on les met dans des conditions déplorables par rapport aux exigences qui sont demandées en Terminale. Et là, en 3 x 500, j'avais proposé au départ aux élèves soit course de durée, soit d'être en

3 x 500. Plus sur la CP5, plus sur la CP1 ; Ils choisissaient en fonction de leur compétence.

- Q : Hum ! Hum

- R : et je ne voulais pas imposer le 3 x 500 aux élèves qui n'étaient pas... j'ai 4 séances de 3 x 500 c'est tout... 3 plus une évaluation.

- Q : Hum ! Hum

- R : déjà, ils vont être en échec, c'est évident. Je leur ai dit « une course de durée, je ne peux pas vous la proposer. Vous devez construire vous-même votre séance, vous devez analyser, vous devez avoir plein...

- Q : Hum ! Hum

- R : travailler sur le ressenti. Je ne peux pas vous le proposer ça. C'est impossible, vous n'allez pas pouvoir ». J'ai donc été obligée de leur imposer le 3 x 500. C'est tout. Et là, frustration au niveau de...

- Q : Hum ! Hum

- R : et là vendredi, ça a été le pompon. On est en athlé, donc c'est R... (c'est le Primaire et l'UFRAPS qui sont prioritaires sur les installations). Donc, tu connais le stade C... ? d'athlé ?

- Q : oui, j'y suis allé faire une compète dans j'étais au CREPS il y a 37 ans (rires...)

- R : donc, tu as la piste en partant.

- Q : Oui

- R : et en dessous, tu as une petite piste de 250 alors que celle-ci, elle fait 400. Là, tu as une aire de lancer, là tu as deux aires de lancer... et là, tu as...

- Q : Hum ! Hum

- R : moi, je préfère travailler sur cette petite piste. Elle n'est pas en tartan, elle est en cendrée mais voilà ! au moins je suis toute seule. Tout le monde veut être sur la grande piste.

- Q : Hum ! Hum
- R : là il y a 5-6 établissements. Je te le dirai après... et sans être au courant, l'UFRAPS avait réservé la piste mais on n'était pas au courant ! ils ne nous ont même pas dit qu'ils prenaient cette piste-là et ils faisaient des lancers de disques. Sauf, qu'ils avaient pris ici, ils avaient pris là, ils avaient pris là, il y avait des gens...
- Q : ils avaient tout pris, quoi !
- R : il y avait des javelots ici, et 5 qui étaient en saut en longueur ici... et, donc, je commence (je voulais quand même faire mon...) et là, ils balançaient n'importe comment !! et puis, c'est après, que j'ai appris que je n'avais pas le truc. Jeux par-là et du coup, on était overbooké. J'avais des élèves qui étaient en marche qui se sont fait pousser par les autres lycées parce qu'ils étaient en 3 x 500 et puis ça a failli en venir aux mains !!! je me suis dit : « on est dans un truc de fou !!!! » et là, c'est vraiment chacun pour soi. Je me suis dit : « on est dans quelle éducation, qu'est-ce qu'on montre aux élèves !!! ». Voilà !
- Q : Hum ! Hum
- R : Tu vois donc là que je n'ai que trois séances et une séance qui est tombée plus ou moins à l'eau parce que je n'ai pas pu faire ce que je voulais. Voilà, c'est la dure réalité de R...
- Q : En tout cas de cet établissement...
- R : de cet établissement.
- Q : qui est un établissement urbain ou il est de quel ordre de couche sociale, à peu près, plutôt ?
- R : de tout
- Q : moyenne ? mélangée ? ce n'est pas un établissement bourgeois ? de centre-ville ? ce n'est pas...

- R : j'ai de tout... on a... il est connoté dys par exemple. On a énormément de dyslexique, dyspraxie, « dysmachin »... on a, en fait, des élèves qui sont en grande difficulté.
- Q : Hum ! Hum
- R : qui viennent en Seconde chez nous parce qu'ils savent que de toute façon, ils ne pourront pas faire une Seconde générale.
- Q : Hum ! Hum
- R : donc, ils viennent parce que c'est filière 1^{ère} STMG. En général, les Secondes qui viennent chez nous avaient plutôt une orientation BAC PRO au départ. On ne leur donnait pas de... et donc, c'est vraiment des élèves qui sont plutôt en grande difficulté scolaire. Il y a plein de choses qui sont mises en place mais maintenant, avec du recul, je suis prof principale et donc, déjà, le jeudi après-midi, on donne énormément. Moi, j'ai donné près de 40 heures gratuitement parce que je ne dois, a priori, rien pour mon APS. Parce que, au départ, on était sur une heure et demi en EPS sauf que, moi, je suis contre, parce que en une heure et demi, on n'a rien temps de faire.
- Q : Hum ! Hum !
- R : Même si on est sur place. En muscu, par exemple... par exemple, même les élèves me disaient : « Madame, aujourd'hui, on ne s'étire pas ». Je dis : « bé, non, je suis désolée. On a passé notre temps. Il y a de l'analyse à faire, de l'analyse sur le ressenti ». On n'a pas le temps de se poser. Donc, on va redemander, même quand on est chez nous, à ravoir les deux heures d'EPS parce que, pour nous, c'est du temps pratique en moins.
- Q : ce qui veut dire du temps d'apprentissage ?
- R : voilà ! c'est du temps de pratique. Pour les autres profs, ils peuvent le récupérer en ATP, en soutien et tout ça. Mais en EPS, on ne peut pas récupérer.
- Q : c'est une perte sèche...

- R : c'est une perte sèche pour nous et du coup, pourtant, (en Terminale, on est sur deux heures), mais malgré tout, c'est de l'apprentissage en moins. Plus, comme on n'a pas un suivi réellement, il n'y a pas de projet (on va essayer d'en faire un). Déjà cette année, on a réussi à se mettre d'accord sur une évaluation commune. Moi, je suis toute seule à travailler en Seconde. Je fais mon petit truc
- Q : Tu t'es mise d'accord...
- R : je me suis mise d'accord toute seule (rires), donc, je travaille avec J... sur justement pour mettre ça en EPI, donc essayer de construire un projet là-dessus. Je pense que mes collègues sont assez ouverts pour être...
- Q : combien vous êtes ?
- R : Trois. En fait, ils ont tout le temps été deux et demi jusqu'à présent et cette année, la chef d'établissement, a créé un poste en EPS, en mettant 9 heures d'AS alors qu'il y a trois ans, il n'y avait qu'une heure et demi d'AS. Elle a mis 9 heures d'AS pour avoir ce poste, pour créer ce poste en EPS, pour avoir une fille (parce qu'elle voulait avoir une prof femme)
- Q : il n'y avait que deux hommes avant ?
- R : oui, pour avoir une prof femme et si possible, danse. Donc, danse ou activités artistiques.
- Q : Hum ! Hum !
- R : donc, voilà, j'ai eu le poste. Je la connaissais car je lui donnais des cours de natation à cette dame. Elle sait comment je travaille, elle dit : « je t'imagine très bien auprès des élèves » parce qu'elle sait comment je travaille. Donc, hyper intéressante c'est-à-dire que j'ai pu travailler le jeudi après-midi sur les intelligentes multiples : comment apprendre, sur l'apprentissage, les élèves en grandes difficultés sur les schémas heuristiques, il y aura les schémas heuristiques (comment ils peuvent faire leurs fiches), des choses autres...

- Q : les cartes heuristiques ?
- R : oui. Donc, ça a été vraiment très, très important et puis même par rapport à l'EPS parce que du coup, je vois les gamins qui sont beaucoup plus, ou j'ai besoin de faire des schémas et ceux qui n'ont pas besoin de schémas... donc, c'est intéressant même pour l'EPS. On a fait des projets aussi qui étaient intéressants justement sur le sport, les grands événements sportifs, l'intérêt des jeux olympiques au Brésil : le pour et le contre, pareil sur Sotchi. Avoir un esprit critique, quoi...
- Q : Hum ! Hum !
- R : sur l'Olympisme. Parce que tout le monde me disait au départ, les élèves disaient : « c'est super » et en leur faisant lire des articles, ils ont un petit peu changé... nuancé...
- Q : leurs propos...
- R : nuancés et on a travaillé là-dessus sur le bien-fondé de l'esprit olympique actuellement. Tout ça, c'est intéressant mais maintenant au niveau EPS, je suis frustrée. Je suis énormément frustrée au niveau EPS.
- Q : et le travail avec les collègues ? il se fait comment ?
- R : le problème, justement, c'est qu'on ne peut pas se voir. On ne se voit jamais. C'est un établissement...
- Q : vos emplois du temps font que...
- R : en fait, il y a tellement de projets tout le temps qu'il n'y a pas de temps pour se poser.
- Q : tout le monde est quelle part à faire quelque chose ?
- R : tout le monde est quelque part notamment parce que, justement, les jeudis... Il faut utiliser ses jeudis donc tout le monde est... moi, au départ, j'étais hyper stressée. Je me disais : « mais, qu'est-ce que je vais faire le jeudi ? » Je n'étais pas formée à ça.
- Q : Hum ! Hum !

- R : et en plus, j'ai pu faire des formations PSC1 (donc, je n'ai pas perdu mon diplôme), j'ai fait trois formations PSC1 (ça aussi c'est génial parce que l'on voit les élèves d'une autre façon). Et voilà ! Contente mais j'ai plein de choses à dire... on va avoir une réunion avec le chef d'établissement. Là, il y a plein de choses à remettre en place. Déjà, on demande une heure de concertation. On est tous les trois d'accord.
- Q : Hum ! Hum !
- R : On n'arrive pas à se voir. Les deux collègues s'entendaient plus ou moins. Ils n'avaient pas tout à fait la même conception donc, ils n'étaient pas...
- Q : quelle est leur conception à eux par rapport à toi ?
- R : en fait, je suis entre les deux, j'ai l'impression.
- Q : Hum ! Hum !
- R : B..., a un an de plus que moi, il a été énormément aussi sur les formations. Il a été jury-prof des écoles. Donc, lui, il est plus sur les Bac Pro donc très à l'écoute des élèves, donc une EPS qui n'est pas sportive, pas du tout.
- Q : une EPS, je dirais une EPS scolaire ?
- R : oui. Une EPS pas du sportif plutôt... basée sur le bien-être et il a énormément investi dans la musculation, sur la CP5. Il est plus sur la CP5, B....
- Q : Hum ! Hum !
- R : S..., lui, a 30 ans, il est très... même pour lui, il est très compétitif. Il a mené l'activité (il y a un pôle, une 1^{re} STMG patients-sport) et c'est lui qui chapote ça.
- Q : Hum ! Hum !
- R : donc, ce ne sont pas obligatoirement des élèves qui sont sportifs de haut niveau ou autres mais c'est des élèves qui vont être amené à animer plein d'évènements sportifs. Par exemple, ils sont impliqués dans le Trial de B.... C'est eux qui organisent une partie de l'intendance.

- Q : Hum ! Hum !
- R : dans l'Open de Tennis, ils font plein de choses comme ça. Ils font aussi des interventions auprès des Primaires. Et donc, S..., il n'est pas sur une EPS sportive par contre. Il est sur une EPS scolaire.
- Q : Hum ! Hum !
- R : mais, il a des a priori par exemple, même si... (je le connais parce qu'il a bossé à F... avec moi). Il a fait danse quand il était à F..., il a fait danse... mais pour lui, ça ne bouge pas assez. Donc, ils ont mis, avant que j'arrive, steps en place. Ils sont quand même ouverts à des activités dites féminines et ça, par contre, il adore enseigner cette activité mais on peut très bien travailler ensemble.
- Q : Hum ! Hum !
- R : je pense que tous les trois, on peut avoir un bon mode de fonctionnement et avoir un bon projet péda là-dessus. C'est un bosseur S...
- Q : Hum ! Hum !
- R : donc, je pense que l'on peut faire quelque chose. Sur le papier, théoriquement, il y a de quoi faire.
- Q : et les moyens ?
- R : maintenant, après, ça va être... le problème, ce sont les installations et là, on rentre dans le domaine de la discipline.
- Q : Hum ! Hum !
- R : puisque l'on peut avoir une conception très scolaire justement de l'EPS c'est-à-dire être sur l'écoute de l'élève, le bien-être de l'élève, faire en sorte de construire sa vie future et autres et pas simplement sur la perf. Mais quand on n'a pas les installations...
- Q : il faut quand même des lieux de pratique...
- R : voilà !

- Q : ce n'est pas quelque chose qui peut se faire en classe...
- R : non.
- Q : évidemment.
- R : et là, je suis d'autant plus frustrée (et c'est pour ça que l'on va à une réunion parce que le troisième trimestre, on nous pique des séances déjà, des séances d'EPS, pas qu'à l'EPS. C'est à dire qu'il y a tellement de projets (là, on est sur l'obtention du Qualycée, je ne sais pas si tu connais ?)
- Q : oui.
- R : Actuellement, on travaille tous, tous les enseignants travaillent pour obtenir ce...
- Q : voir comment on peut améliorer tout ce qui est de l'ordre de la sécurité ? l'environnement ? de la vie dans l'établissement ?
- R : voilà, que ce soit au niveau des enseignants, des élèves et autres... donc, l'audit est le 12 avril et donc, on a pris deux heures mardi matin de 8 h à 10 h pour tous les enseignants (et encore ça tombe sur des Terminales) et là, je ne suis pas d'accord.
- Q : malgré tout, même si on n'est pas pour, il y a un certificat incontournable au bout !
- R : maintenant, ce qui est difficile aussi à gérer, c'est que, en Terminale STEG, contrairement aux Terminales Générales qui ont plein de CCF aussi, en langues...
- Q : oui, oui, comme en lycée pro !
- R : et donc, là, du coup, ça devient compliqué. Mais il faut absolument dire STOP et dire qu'on ne prend pas d'heures d'EPS en Terminales. Qu'ils mettent ça mais pas tout le temps sur les mêmes jours. Donc, il va falloir se battre...
- Q : il va falloir se battre...

- R : oui, se battre à nouveau parce que les profs dans l'établissement ont une aura et d'autres profs d'EPS vraiment... (mais pas en tant que profs d'EPS mais en tant que prof principal).
- Q : Hum ! Hum !
- R : c'est tout le travail qui est fait pas sur l'EPS mais qui est fait à part de l'EPS qui fait que les collègues sont reconnus.
- Q : ce sont les individus qui sont reconnus
- R : oui, mais pas sur leur discipline et par rapport à
- Q : et ça m'amène à ce dont je parle à la différence que moi je vois entre un prof d'EPS et un enseignant d'EPS...
- R : moi, je suis enseignante, je ne suis pas prof.
- Q : on a des collègues qui restent profs d'EPS comme il y en a qui sont profs d'Histoire, profs de math, profs de Français....
- R : prof, moi, c'est juste transmettre des connaissances et puis basta !
- Q : ça reste dans le domaine de la discipline. Alors que l'enseignant pour moi, ça balaye...
- R : différentes... et donc, moi, j'ai travaillé avec un collègue d'anglais parce que je n'ai pas voulu être prof principale, toute seule, et heureusement... (rires !) j'aurais jeté l'éponge !!!... C'est trop complexe mais par contre, les élèves s'y retrouvent super bien, s'entendent bien. Les parents... c'est la première fois que j'entends des parents dire « merci » au niveau de l'équipe enseignante. C'est quand même...
- Q : ce n'est pas fréquent.
- R : ce n'est pas fréquent !
- Q : c'est pensé mais c'est rarement dit.
- R : c'est ça. Je retrouvais une reconnaissance de mon travail dans cet établissement alors qu'avant, on ne nous le disait pas. Je sais que, par les

appréciations, de la note administrative, j'étais appréciée par le chef d'établissement et il savait comment je travaillais mais jamais, cela a été dit.

- Q : Hum ! Hum !

- R : là, dans cet établissement, on rentre, déjà tous les profs principaux, une fois par mois, à part en Secondes, on se voit, on discute, le repas est offert par l'établissement. Au niveau des conseils de classe, il y a du jus d'orange, il y a du thé, des petits gâteaux, il y a tout...

- Q : il y a un aspect convivial qui est réel

- R : voilà ! ce n'est pas grand-chose mais c'est une reconnaissance. Et je me dis, et c'est pour ça que les profs donnent autant.

- Q : parce qu'ils sont reconnus.

- R : oui. Mais maintenant, voilà ! et tout le monde, quand je laisse trainer un peu mes oreilles et comme je commence à connaître un petit peu plus les autres, les collègues des autres disciplines, le problème c'est que ce n'est pas un établissement qui travaille sur les contenus, sur le programme. On travaille sur l'élève, sur la formation de l'être, ses difficultés mais, par contre, après, le contenu, le programme que l'on doit transmettre et tout ça, ça passe à côté.

- Q : Hum ! Hum !

- R : et malgré tout ce qui est mis en place, les résultats ne sont pas là. Je vois, les résultats ne sont pas là.

- Q : pour toutes les disciplines ?

- R : oui, quasiment... moi, en tant que prof principale en Seconde, je vois des élèves qui repiquent et qui, pour l'instant, on leur propose un BAC PRO. Et c'est des larmes, « c'est bon », « je ne veux pas » parce que, en analysant la chose, on leur propose plein de choses pour qu'ils puissent se sentir bien, pour qu'ils puissent progresser, pour qu'ils soient dans une bonne estime de soi. Ce qui est très bien.

- Q : incontournable mais est-ce que c'est uniquement avoir...

- R : par contre, voilà. Entre, d'accord, je te donne ça... mais entre autres, tu as des devoirs de lycéen, tu as des exigences et là, les exigences ne sont pas là. On ne leur donne pas assez d'exigences.
- Q : mais une forme qui est très intéressante mais il y a un fond qui manque...
- R : quelque chose qui manque. Il manque de l'exigence de travail. Moi, je vois bien. On est deux de F... à être partie, une prof de Sciences Eco et moi et on a exactement les mêmes discours.
- Q : Hum ! Hum !
- R : c'est à dire que ce sont des élèves avec un degré d'attention et de concertation qui sont moindre qu'à F... et c'est incroyable. Même moi en EPS, je ne peux pas parler plus de trois minutes ! si je parle plus de trois minutes, ça y est, ça part dans tous les côtés. Ils n'ont aucun pouvoir d'attention. Même si je fais des dessins, si j'essaie de travailler par différents canaux, aucun ! C'est pour ça que c'est intéressant dans le sens où je suis obligée de tout revoir dans ma façon d'enseigner aussi.
- Q : Hum ! Hum !
- R : parce qu'avant j'avais des Term S ou des 1^{re} S...
- Q : où ça accrochait tout de suite, là...
- R : ça percute tout de suite...
- Q : là, ça décroche tout de suite.
- R : Et là, ça décroche toute de suite. Et puis, une notion d'effort.... Fff...
- Q : ils sont sur du superficiel quelque part ?
- R : une notion d'effort qui n'existe plus.
- Q : Hum ! Hum !
- R : moi, je suis dans l'écoute. Voilà comment, moi je me sens. Je me vois en tant que prof, je suis énormément dans l'écoute de l'élève. Je ferais tout ce

que je peux, j'essaie de l'aider, enfin le faire progresser. Par contre, s'il ne veut pas bosser, alors là...

- Q : Il faut que ce soit donnant-donnant.
- R : un élève qui ne fait rien, qui ne veut pas faire l'effort de... alors, là par contre, je suis intransigeante. En général, ça ne passe pas.
- Q : Hum ! Hum !
- R : je suis quand même dans l'exigence quand même... pas sportive, pas du tout, dans l'exigence de l'effort.
- Q : est-ce que tu as pu en discuter avec les autres profs ? de la discipline ? eux aussi, ils sont dans un constat qui...
- R : oui, justement le fait... les deux profs principaux qui étaient en Seconde avec moi, quand j'ai vu ce qu'ils faisaient le jeudi, l'application qu'ils avaient, je leur ai dit : « attendez, c'est du sacerdoce votre truc-là. Vous ne vous rendez pas compte de ce que vous faites !! ». Et donc, en fait, en discutant, M... est comme moi, mon co-prof principal, il ne connaissait pas non plus, alors que ça fait plus de 20 ans qu'il est dans l'établissement, il n'avait jamais été prof principal. Alors, on leur a ouvert les yeux, le fait de venir de l'extérieur. Je disais : « c'est incroyable tout ce qui est mis en place...
- Q : ils étaient dans leur bulle...
- R : complètement, oui. C'est incroyable tout ce qui est mis en place pour que l'élève se sente bien et puisse progresser. Et finalement, on était malgré tout laissé... c'est à nous de trouver le projet et tout... c'est aux profs principaux de trouver le projet, alors que ce devrait être un travail d'équipe. Le responsable de niveau devrait être un « impulseur ». C'est lui qui devrait en fait... là, il s'était retiré de plus en plus parce que les deux profs principaux faisaient tout, et donc, du coup, c'est revenu. Il y a eu pas mal de choses qui ont été remises à plat. Le responsable de niveau va être plus partie prenante

maintenant, il va être un peu plus à l'origine des projets et que ce ne soit pas les profs qui... parce que ça m'embête... au départ, je t'assure, jusqu'au mois de décembre, je ne dormais quasiment pas parce que je ne savais pas ce que j'allais faire... c'était la première année en plus. Un projet ! en plus, un projet d'entreprise, je ne connais pas... le monde de l'entreprise, c'est quelque chose que je ne connais pas du tout. Alors, il fallait avoir des projets avec les entreprises, un peu. Donc, ça, c'était particulier.

- Q : Hum ! Hum !

- R : moi, je dis : « l'année prochaine, je veux bien redevenir prof principal, déjà à deux, parce que seule c'est trop dur mais que le jeudi, travailler sur mes compétences sur ce que je sais faire. Je veux bien former les élèves au PSC1, je veux bien former toutes les Secondes aux Premiers Secours, travailler sur les intelligences multiples et autres parce que, ça, je maîtrise mais travailler sur la technique des différentes entreprises, ça ne m'intéresse pas.

- Q : ce n'est pas ton domaine.

- R : et puis, cela ne m'intéresse pas. Je n'ai pas envie, quoi. J'ai plein de choses que j'ai envie de faire mais je n'ai pas envie de m'investir là-dedans. Ce n'est pas mon monde. Par contre, en BTS, il y a un projet qui s'appelle « Danse à tous les étages » où ils font travailler... ils amènent une chorégraphe pour travailler avec des étudiants et des personnes âgées et il y a un spectacle. Il y a un film qui a été créé. Là-dedans, j'ai envie de m'investir. Je veux bien m'investir parce que c'est plus ma sensibilité. Et le faire, pas en BTS, mais essayer de ramener ça au niveau du lycée. Essayer de voir comment on pourrait travailler, peut-être pas sur des personnes âgées avec des jeunes, mais je ne sais pas... enfin, je n'ai pas encore réfléchi parce que j'avais trop de trucs à faire. (rires en commun)

- Q : maintenant, par rapport à tes 26 années d'ancienneté, quel bilan tu ferais sur le prof d'EPS que tu étais il y a 26 ans, que tu as été après 13 ou 14 ans

d'enseignement et maintenant ? s'il y a eu une évolution ? sous quel aspect ? ou peut-être ça a été plus tel prof à telle époque, en fonction aussi des endroits où tu étais ? des gens avec qui tu travaillais ? des installations qui permettaient ou pas ?

- R : voilà ! je n'ai pas l'impression d'avoir énormément changé en tant qu'enseignante. Je n'ai jamais été prof, ça c'est clair. Je ne l'ai jamais été. Je pense que j'ai été plutôt enseignante dès le départ. J'ai toujours aimé travailler avec... je n'aime pas travailler toute seule, en fait. J'ai toujours aimé travailler en équipe et c'est pour ça...

- Q : formation UEREPS peut-être ?

- R : oui, peut-être. C'est sans doute ma formation qui faisait que justement à chaque fois... j'ai du mal... et là, cette année, j'ai été confrontée à travailler toute seule parce que j'étais toute seule à faire en Seconde et comme on ne se voit pas déjà pour les autres, en fait c'est très cloisonné. Donc, j'ai danse, bad et 3 x 500 et il n'y a que moi qui fait danse, il n'y a que moi qui fait bad et 3 x 500 (mais c'est un barème commun)

- Q : et national

- R : voilà ! en fait, il n'y a pas d'échanges. C'est peut-être pour ça aussi que je suis frustrée en EPS parce que je suis obligée de travailler toute seule. Donc, je ne suis pas frustrée parce que je travaille beaucoup avec J...

- Q : Hum ! Hum !

- R : donc, j'arrive, mais par rapport aux collègues du coup, il n'y a pas cette ...

- Q : quand tu es dans les murs de l'établissement, c'est un travail d'équipe ?

- R : on s'entend très, très bien. Je suis venue parce que je savais que je pouvais très bien bosser avec S... parce qu'avec S..., on avait vu qu'on avait bien bossé à F... ensemble. Donc, et parce que, il nous manque du temps et malgré tout... en EPS, il nous faut du temps.

- Q : s'il y a une refonte au niveau des établissements, des emplois du temps, que vous puissiez... ça améliorerait les choses ?
- R : là-dessus, elle est à l'écoute de ça. Je pense qu'elle comprend très bien...
- Q : es-tu maintenant une enseignante d'EPS pratiquement à l'identique de celle qui était, dans elle a commencé sa carrière ?
- R : Disons que je pense que j'étais une prof d'EPS plutôt effacée.
- Q : Hum ! Hum !
- R : enfin, avec un poids dans l'équipe d'EPS par contre, parce que... je ne sais pas... j'ai souvent amené des choses innovantes dans l'équipe EPS mais par contre à N..., j'étais prof d'EPS et puis, même si on parlait avec les collègues des autres disciplines...
- Q : à cette époque-là, on demandait un peu moins, peut-être, aussi aux profs d'EPS que maintenant ? ou même aux enseignants en général ? on leur demande plus maintenant qu'avant dans la pluridisciplinarité ? dans l'interdisciplinarité ? dans des tâches ou autres que celles de leur propre discipline ?
- R : oui, peut-être. Peut-être aussi que je n'étais pas prête. Je pense que je n'aurais pas osé. Je pensais que je n'en étais pas capable, quoi. Parce que je n'avais pas de formation pour. En fait, moi j'aime bien...
- Q : ni d'expérience pour...
- R : je pense que c'était plus ça. En fait, moi, j'estime que, par exemple, Sébastien me disait qu'on pouvait avoir escalade. Je lui ai dit : « oh, non, je n'ai aucune notion et je pense que quand même pour pouvoir enseigner, il faut quand même au moins un minimum de connaissances...
- Q : de pratiques...
- R : de pratiques, de connaissances et autres, sinon... je n'arrive pas à me mettre dans la peau de l'élève. Et donc, si je ne peux me mettre dans la peau de l'élève, je ne vois pas ses difficultés et donc, du coup. Par rapport à ça, oui,

je pense que j'ai changé c'est-à-dire que maintenant je m'implique plus en dehors de l'EPS. J'ose aussi plus dire ce que je ressens, ce que je vois qui est à changer... je fais souvent des constats. J'essaie (pas obligatoirement), je n'ai pas souvent les solutions mais bon, j'essaie...

- Q : enfin, tu t'interroges ?

- R : oui, je m'interroge beaucoup.

- Q : est-ce que tu es toujours dans une EPS scolaire ? comme tu étais dans une EPS scolaire dès le début ? ou des choses ont pu changer ? même à ce niveau-là de par les textes officiels aussi ?

- R : de par les textes officiels. Là, je suis de plus en plus sur le travail du ressenti avec la CP5. Ça, c'est un truc qui m'intéresse énormément. Et je trouve que la CP5 a des activités artistiques aussi, donc il y a énormément de travail sur soi. Donc, ça, par contre, je n'avais pas ça. Quand j'étais à N..., il n'y avait pas ce travail d'analyse. Encore, on était sur les interrogations à cette époque-là. Et encore, nous, on n'a jamais fait d'interrogations sur papier. À N..., avec les collègues, on n'avait pas ces points-là, parce qu'il y en a, je sais, qu'il fallait lire le règlement sur papier et tout ça...

- Q : c'est d'ailleurs une mauvaise interprétation des textes

- R : oui, oui. Et donc, on n'a jamais été là-dessus par contre à N... Donc, je n'ai pas été...

- Q : vous n'êtes pas tombés dans le panneau...

- R : non (rires !) parce que justement j'avais des collègues qui réfléchissaient énormément aussi à l'EPS ; Non, je crois que ce sont des rencontres. On tombe sur des rencontres de collègues qui peuvent...

- Q : tu t'es enrichie des rencontres que tu as eues...

- R : complètement, tout le temps.

- Q : est-ce que cet enrichissement a été fait aussi par les différentes lectures, les différents moyens livresques ou autres...

- R : déjà par les stages.
- Q : des stages qui étaient plus activités ou qui sortaient de l'activité ? qui n'étaient pas des stages de recettes ?
- R : en fait, j'ai fait très peu de stages activités sauf cette année, là, une activité Step que l'on a fait. D'ailleurs, on est allé tous les trois en formation. Donc, c'est bien parce que du coup on a la même base de travail. On sait sur quelle base on va travailler. On a fait 5 heures de step par jour... donc, là, ça a été... (rires) assez intense. Par contre, là, c'est pareil, ça a été une découverte, une rencontre avec une formatrice géniale qui nous a transmis énormément de choses, qui nous a apporté plein de choses, qui nous a fait don de son travail, elle a énormément travaillé et elle nous a tout donné. Donc, après, c'est à nous de retravailler mais elle nous a donné toutes les musiques qu'elle utilise, un don de soi qui est...
- Q : fabuleux...
- R : qui est fabuleux ! et moi, je suis tombée à chaque fois sur des gens comme ça. J'ai fait des stages avec... J... le fait aussi... qui s'appellent « Passeurs de danse »
- Q : Hum ! Hum !
- R : c'est l'hyper M... B..., l'IPR de C... F... qui a mis ça en place et donc, ce sont des rencontres en trois jours. Donc, ce ne sont pas que des enseignants d'EPS. En fait, c'est ouvert à tout le monde.
- Q : Hum ! Hum !
- R : j'ai rencontré des jeunes, des stagiaires qui avaient eu juste leur première année de PLC1 et qui rentraient là-dedans donc avec un regard aussi différent du nôtre et ce sont des échanges entre nous sur la danse. Il y a M... M... qui vient souvent aussi avec un regard, une expérience énorme, qui vous ouvre un champ disciplinaire par rapport à la danse, par rapport... pas que sur la danse

justement. Elle est capable de nous transmettre des choses qui peuvent être transférables dans les autres activités aussi. Et donc, c'est pareil, ce n'est que du don de soi. Il donne énormément. Voilà, je pense que ce sont des rencontres aussi qui nous font évoluer dans notre métier.

- Q : c'est comme ça que tu t'es construite ?
- R : complètement.
- Q : c'est grâce aux rencontres et peut-être même aussi lorsque c'était des rencontres un peu difficiles comme celles que tu as connues en un an, ça a pu te construire, te renforcer sur certaines choses ou ... ?
- R : complètement et ça m'a aussi endurci. Peut-être que j'étais aussi trop gentille. Je ne sais pas, ça m'a endurci, ça m'a aussi... et comme il n'y avait pas du tout de projet, ni rien, j'ai été obligée de travailler toute seule et le fait de monter ce projet ski toute seule avec d'autres collègues, ça m'a fait aussi prendre confiance en moi aussi en tant que prof, en tant qu'enseignante je veux dire... mais pas en tant qu'enseignante d'EPS, en tant qu'enseignante et pas simplement disciplinaire, en disant : « ce n'est pas la prof d'EPS » et peut-être aussi mettre du coup l'EPS un petit peu en avant malgré tout en disant que l'EPS est capable de fédérer plein de choses. Et ça m'a peut-être aussi... je ne sais pas... ça m'a permis de prendre confiance en moi et confiance dans la discipline aussi. Dire que l'EPS, on a une grande utilité dans l'école parce que lorsque l'on dit que l'on est prof d'EPS, qu'on fait des études de profs d'EPS, là il y a des collègues, enfin des étudiants et même des élèves de Terminale, la seule chose lorsque l'on dit STAPS, c'est « oh, oui, c'est dur les études ! ». Voilà ! mais par contre, après, bon ils seront profs d'EPS et, encore maintenant, ils ont une autre vision.
- Q : Justement. Quelle conception peut avoir les élèves de l'EPS ? en fonction de quoi ? du prof ? de...
- R : je pense du prof. Moi, je pense que ça dépend du prof.

- Q : mais, ils arrivent encore généralement avec quelle conception souvent ? est-ce qu'ils ont une conception sportive ? ou...
- R : je ne sais pas sur R..., là, je n'ai pas... cette année, je ne sais pas. Mais par contre, sur F..., non. On était vraiment sur une EPS scolaire tous. En fait, le bassin de F..., on travaille tous ensemble que ce soit Public ou Privé et on a tous la même conception, du collège au lycée.
- Q : donc, il n'y a pas de cassure quand on quitte un collège pour un autre lycée ?
- R : non
- Q : et c'est sur du scolaire ?
- R : oui, et sur du scolaire. Il y avait peut-être le collège S... M... qui était un petit peu plus sportif et on voyait bien la différence par exemple entre le collège de J... d'A... qui nous arrivait et les élèves avaient plus... ils avaient des sections sportives, hand, bien que sur J... d'A... aussi mais ce n'était pas pareil. Ce n'était que des profs d'EPS qui faisaient...
- Q : et donc c'est vraiment en fonction des politiques d'établissement, et des profs...
- R : et du bassin.
- Q : donc une éducation à l'EPS ou pas ?
- R : oui. Et du coup, aussi, et c'est ça l'intérêt aussi des petits bassins, on se voit sur les terrains quand on se voit lorsqu'il y a quelques compétes même si on ne les voit pas trop parce que lycées et collèges sont rarement ensemble, ou sur les examens, les jurys BEP – CAP, et en fait, on discute et on voit que du coup il y a des choses qui se passent. Je pense que c'est un travail de personne et les inspecteurs le savaient. B... savait très bien quand il venait sur un bassin qui bossait.
- Q : qu'est ce qui a pu faire que justement ce bassin ait cette particularité et ce travail quelque part en osmose finalement ?

- R : Justement, en fait, je crois qu'on est issu du Public-Privé, IFEPSA et du STAPS et je crois que c'est à part égale dans les équipes. Donc, il y a deux choses qui se complètent sans doute...
- Q : ça voudrait dire que les formations IFEPSA et STAPS seraient en parallèle, peut-être involontairement mais déjà géographiquement, elles ne sont pas très proches l'une de l'autre ? A... – R..., ça fait une distance...
- R : oui, je ne sais pas... après, qu'est-ce qui fait ??? je pense que ce sont des questions de personnes.
- Q : Hum ! Hum !
- R : parce que, après, c'est vrai que... par exemple, j'ai un collègue de F... qui était l'élève de B..., il était à B... et c'était son élève. Ensuite, il l'a inspecté plein de fois. Il savait comment il travaillait... donc, je pense que les IPR ont aussi favorisé le bassin de F..., peut-être parce que l'on travaillait mais ils nous ont quand même vraiment mis dans des concours sur les jurys professorats des écoles, sur les options, souvent, ils nous ont mis...
- Q : vous auriez été un bassin pilote un petit peu pour les inspecteurs peut-être ?
- R : c'est possible.
- Q : est-ce que dans les autres bassins autour de R... ou du 35, c'est pareil ou c'est vraiment très spécifique à F... ?
- R : je pense que c'est spécifique à F... parce qu'à S... M..., il n'y a pas par exemple. Après...
- Q : il y a davantage cette différence entre EPS scolaire, sportive dans les autres bassins ?
- R : peut-être, je ne sais pas. Maintenant, après, F..., c'est un petit centre. Nous, on a, le collègue qui connaissait B..., il est venu travailler chez nous à mi-temps et donc, ensuite, comme on travaillait d'une certaine façon, il a aussi inculqué ça en collègue...

- Q : et ça a pu se transposer... se transférer...
- R : et comme ils avaient une équipe aussi qui travaille énormément, je pense qu'entre ces deux établissements en tout cas entre le collège de J... d'A... et nous, on était sur la même conception de l'EPS ;
- Q : sur des équipes dynamiques.
- R : voilà. Avec le collègue S... M..., on ne les a pas côtoyés du tout. Si, D... y était allé, à mi-temps. Mais par contre, il avait eu du mal à mettre en place des choses.
- Q : il était plus réfractaire ?
- R : oui, beaucoup. Là, ils ont eu beaucoup de départ à la retraite d'ailleurs. Alors que c'est une équipe jeune à J... d'A... Ensuite, pourquoi aussi, j'étais avec J..., J... travaillait dans le lycée à J... G... et moi, je travaillais au lycée Privé N... D... des M.... Donc, en fait, il y avait beaucoup d'échanges entre les collègues aussi.
- Q : entre Public et Privé ?
- R : oui. Mais je pense que ce sont des circonstances qui font que... voilà !
- Q : volonté d'aider les gens, plus circonstances...
- R : et rencontres.
- Q : permettent de...
- R : c'est ça qui fait aussi un prof., un enseignant tout court.
- Q : ailleurs, là où tu es maintenant, est-ce que tu vois une conception de l'EPS chez les élèves de ce que tu as connue avant ?
- R : oui. Par rapport à la notion d'effort.
- Q : est-ce qu'ils considèrent plus que c'est du sport que de l'EPS ?
- R : là, je suis en danse par exemple, chose qu'ils ont choisie pourtant. J'ai une classe de 36, je dois avoir 17 garçons.
- Q : 17 ?

- R : oui, j'ai 17 garçons. C'est chaud ! (rires). Et donc, comme moi, je suis plus sur la création. Moi, je ne suis pas prof modèle. Vraiment, j'apporte des photos... c'est à eux de créer.
- Q : là, c'est de l'EPS ?
- R : oui. Je ne suis pas du tout...
- Q : ce qui ne s'appelle pas Fédéral en dehors mais qui sont les écoles de danse et qui sont estampillées Fédérales ?
- R : je n'ai que comme réflexion : « Madame, c'est quoi, votre danse ? mais qu'est-ce que vous nous faites faire ? C'est quoi votre danse ». Je leur dis : « Attendez, c'est à vous de créer. Je dois développer. Je ne suis pas prof. Vous allez reproduire ce que je fais, ce n'est pas du tout l'intérêt. Quel est l'intérêt de faire ça ? vous devez être dans la recherche. Je vous apporte les moyens de comment créer, le principe de composition. Au départ, c'est difficile... mais par contre, je pense aussi que ce sont des élèves de Technologie qui sont dans l'à peu près.
- Q : c'est plus difficile pour eux à ce niveau-là mais c'est réalisable ?
- R : c'est réalisable, ils font...
- Q : mais ils ne sont pas non plus habitués non plus de par leurs autres disciplines, dans les autres...
- R : parce que justement, je pense que, moi, dans cet établissement, je pense qu'il y a un manque d'exigences c'est-à-dire en danse, par exemple, ils vont répéter deux fois, trois fois c'est déjà beaucoup parce qu'ils le font une fois, « c'est bon, ça y est on sait ». Mais en fait, je leur demande, ils ne savent pas.
- Q : Ils n'ont pas la notion d'effort ? pas de rigueur sur ce qui est demandé ? quelque part pas de régularité non plus ? ç'est abandonné assez vite...
- R : oui. Voilà, c'est ça. Et c'est là-dessus, qu'il va falloir travailler.
- Q : Hum ! Hum !

- R : et là... je n'ai pas toutes les pistes... je me dis, est-ce que... (justement, on a une discussion sur la danse par rapport à ça) donc, la danse, c'est quelque chose qui doit être bien fait c'est-à-dire que je demande que si tel gestuel, c'est ça et qu'ils ne fassent pas ça...
- Q : il y a une justesse du geste...
- R : une justesse du geste et qu'ils en soient conscients. Maintenant, est-ce c'est ça ?? il y a ça bien sûr mais obligatoirement, il y a de l'esthétique.
- Q : il y a de la technique aussi...
- R : c'est de l'esthétisme parce que ce n'est pas obligatoirement de la technique. Parce que l'on ne va pas leur demander de faire des pirouettes et autres. C'est de l'esthétisme, ce n'est pas de la technique...
- Q : c'est la reproduction d'un geste précis.
- R : après, ça peut être leur geste...
- Q : oui.
- R : ils ont décidé de faire ça par exemple... c'est leur geste. Mais qu'ils ne fassent pas ça... parce qu'il n'y a pas d'amplitude, il n'y a pas de tonicité, il n'y a pas...
- Q : d'accord
- R : et pour eux, à partir du moment où ils ont créé ça, ils vont le faire deux fois et c'est bon, c'est leur geste, ils l'ont créé. Maintenant, la danse, c'est plus que ça. Est-ce qu'on va aller dans la répétition pour que ce soit bien fait et qu'ils le ressentent et tout ça ou est-ce qu'on va dans développer la créativité et que ce soit de l'à peu près tout le temps ? et là, actuellement, on est sur deux conceptions un peu... enfin... ce n'est pas opposé mais ça me pose problème.
- Q : Hum ! Hum ! Le regard des autres collègues des autres disciplines sur l'EPS, il a évolué ? en bien en mal (rires) ? ça n'a pas changé ?

- R : moi à F..., il avait énormément évolué et plutôt en bien puisque comme disait le chef d'établissement à B... quand il est venu justement, enfin l'adjoint, qui a dit que... et l'on a été agréablement surpris qu'il lui ait dit ça parce que c'est Monsieur B... qui nous a redit ça en disant que : « l'on avait un poids énorme dans l'établissement, un poids de parole énorme ».
- Q : et de présence...
- R : et de présence énorme dans l'établissement. Déjà, on a été un peu étonné qu'il le dise. Donc, je pense que l'EPS était... on ne supprimait jamais jamais de cours. On était vraiment partie prenante et il savait comment on bossait.
- Q : et il savait que vous bossiez
- R : il savait qu'on bossait et il savait que l'on était sur de la péda différenciée parce que, justement, on est arrivé sur les problèmes d'évaluation, en Seconde. Donc, on était en réunion dans l'auditorium et moi, j'ai lancé un pavé dans la mare en disant : « Pourquoi vous n'arriveriez pas en mathématiques ou autres, à faire des évaluations différenciées ? » parce qu'il n'était pas normal de mettre des 4 en math à des élèves qu'on savait très bien qu'ils allaient aller en 1^{re} STSS et donc, c'était les plans B et leur dire de toute façon, évidemment que les maths, après, ils n'en veulent plus. Et donc, en demandant, justement, c'est justement quelque chose qui est fait dans notre établissement car il y a tout un travail qui a été fait là-dedans, en disant : « pourquoi, vous ne pourriez pas faire des évaluations différenciées ? c'est-à-dire que ceux qui veulent aller en S, vous leur donnez un devoir avec 8 exercices et ceux qui vont aller en STSS, vous leur dites de faire que 4 exercices et vous notez ». Alors, là, le chef d'établissement disait : « ah ! oui, c'est intéressant ». Pour certains profs, là, c'était une révolution... parce que, en fait, c'était voilà... à F..., on travaillait que pour les S par contre, c'est l'élite, donc, voilà ! les autres étaient mis en difficulté. Et David aussi, il a été pareil parce qu'il est en formation. On lançait souvent des pistes comme ça au

niveau pédagogique et didactique et donc, du coup, on avait du poids. Ils savaient... et quand on disait quelque chose, on donnait des exemples et même on était capable de donner...

- Q : ce n'était pas balancer à la légère...
- R : on était capable de donner même de temps des exemples dans d'autres disciplines. C'est ce qu'ils auraient pu faire dans d'autres disciplines. Donc, pour ça, on avait du poids. L'EPS avait du poids parce qu'ils savaient que l'EPS permettait de réfléchir à tout ça. Et souvent, ils nous disaient : « vous, de toute façon, l'EPS, vous êtes beaucoup plus avancés que nous par rapport à ça ». Par contre, là, je n'en sais rien. Je ne pouvais pas dire. Je ne sais pas parce que hier, j'ai eu une réflexion justement d'une prof qui est venue me dire : « ah, oui, les élèves, là, ils arrivent en retard après tes cours d'EPS ». Je lui ai répondu : « Je ne sais pas, je les ai laissés à moins 10 ». Elle a répondu : « une demi-heure, pourtant, ça va mais c'est surtout, ils sont crevés, après ils ne font plus rien ». Je lui ai dit : « Ah, oui, c'est normal qu'ils soient fatigués, ils ont fait 3 x 500, c'est normal qu'ils soient fatigués ». J'avais envie de lui dire : « attends, je ne vais pas leur dire de ne pas courir pour qu'ils soient... c'est qu'ils ont envie de se donner aussi, voilà. Pour une fois, qu'ils font des efforts ».
- Q : c'est sûr.
- R : voilà ! (rires) je ne sais pas. Je pense que voilà ça dépend.
- Q : vers où va l'EPS à ton avis ? dans quelle direction elle prend ou qu'elle devrait prendre ?
- R : vers où elle va ?
- Q : par rapport aux textes officiels ? par rapport aux personnes que tu as côtoyées ? à ce qui se passe au départ ?
- R : je dirais que si on reste sur l'académie de R..., on serait plutôt sur une EPS scolaire, qui resterait scolaire mais après en discutant, justement avec

Jacques, notamment, si on prend plutôt ce qui se passe au niveau national avec les IJ et tout ça, R..., N..., ce n'est pas cette conception-là qu'ils partagent. C'est plutôt une conception sportive de l'EPS et là, cela ne me va pas. Moi, je ne me vois pas dans ce genre de choses. Par contre, pourtant, les textes... les cinq compétences, avec la compétence 5 notamment, c'est quand même une EPS réfléchie.

- Q : une avancée...
- R : ils vont quand même sur une réflexion dans l'activité. Maintenant, les barèmes par exemple et les trucs de perf, c'est aberrant... le 3 x 500. Il y a des choses qui sont... en volley, la grille de volley, si on ne la modifie pas, il faut jouer en Régional pour avoir le maximum pour atteindre le niveau 4.
- Q : au hand, c'est pareil aussi quand tu vois la complexité et puis la...
- R : donc, je trouve que, pour l'instant, malgré tout, les évaluations n'ont pas...
- Q : il y a besoin de retravailler à ce niveau-là
- R : de retravailler à ce niveau-là.
- Q : est-ce que tu trouves qu'on laisse suffisamment de liberté aux établissements, par conséquent, aux profs des établissements de faire une EPS qui correspondrait davantage à leur établissement ? est-ce qu'on n'est pas un peu trop dirigé ? est-ce que par exemple, le fait que dans une même compétence, on trouve le hand, le badminton et que du coup, on ne puisse plus en faire l'une ou l'autre alors que dans l'établissement, on avait la possibilité de faire les deux ? est-ce que ce n'est pas problématique aussi quelque part même si on comprend qu'une base nationale puisse exister, est-ce qu'on ne pourrait pas avoir une base un peu moins prégnante ? et après des évaluations davantage d'établissements qui pourraient être... c'est le problème aussi que c'est un examen national.
- R : voilà, c'est ça le problème.

- Q : est-ce que dans cette notion de compétences qui ont été établies, il n'y a pas certaines choses qui gênent ? ou qui te gêne peut-être ? l'exemple que je viens de te donner par exemple ?
- R : badminton et hand. Déjà, ça a bloqué beaucoup d'établissements par rapport aux installations. Mais de toute façon, je pense qu'il y a une méconnaissance de la réalité du terrain par rapport aux installations. Je pense que déjà il y a une méconnaissance du terrain parce que il y a des choses qui posent réellement problèmes aux équipes pédagogiques et notamment ce qu'ils ont mis là, ce truc-là... après, si on va en termes de connaissances et de capacités voire la lecture de trajectoire en volley et en badminton, travailler sur cette lecture de trajectoire, pourquoi pas... maintenant, essayer de voir, dire à un élève (justement c'est ce que j'ai dit à un élève : « tu ne peux pas faire rugby et tennis de table ». Là, faire comprendre ça à un élève que jouer au rugby et jouer au tennis de table...
- Q : même si on sort d'un rugby et d'un tennis de table Fédéral, c'est sûr ! l'activité est quand même bien différente.
- R : oui. Je pense que par rapport à cela. De toute façon, on est tous d'accord pour dire « à revoir là-dessus ». Ça n'a pas été compris par les profs, ça n'a pas été expliqué d'ailleurs. On ne nous pas expliqué pourquoi ils avaient mis ça en place...
- Q : On sait entre autres que c'est aussi pour essayer de casser le trop grand pourcentage de pratique de certaines activités au détriment de d'autres...
- R : oui, voilà !
- Q : et en même temps, si un déséquilibre crée un autre, je ne vois pas trop l'avancée... j'aimerais bien qu'il y ait un équilibre et non pas un nouveau déséquilibre en faveur de telle ou telle activité au détriment d'un autre, ce qui serait l'inverse de ce qui était avant.

- R : comme, à un certain moment, il y avait obligatoirement une APSA et ça, ils l'ont enlevée. Justement, je trouve que l'on revient plus sur du sportif maintenant parce que, avant, c'était une activité collective obligatoirement. Maintenant, en fait, avec les nouveaux textes, quelqu'un qui est hyper spécialisé, il peut faire natation, il peut faire les C3.
- Q : ce qu'on aurait appelé l'athlé avant aussi ? faire trois activités de course quelque part, pratiquement dans le même menu, entre la course de durée, la course de haie, le 3 x 500 ou le relais, je ne sais plus trop quoi... à vérifier.
- R : oui. Je ne sais plus. Là, ça pose problème, énormément de problèmes. C'est pour cela que les textes... c'est pour cela que je disais, si on reste sur R..., moi, je... et si les IPR ne changent pas parce que, d'après ce que j'ai compris, cela peut aussi tomber à l'eau parce qu'ils ne sont pas tout à fait au point, ils ont démonté des collègues qui travaillaient un petit peu en... parce qu'ils ne maîtrisent pas... les notions du (...), les... ils ont démonté certains collègues quand même.
- Q : La femme ?
- R : la femme.
- Q : je n'ai pas eu d'échos sur elle. J..., lui, à mon avis, n'aurait absolument pas démonté quelqu'un, au contraire mais, elle, je ne la connais pas du tout.
- R : C..., lui, aussi avait réussi à rentrer dans le moule alors que... si on reste sur l'académie de...
- Q : M... était...
- R : il est pro AS, lui.
- Q : Moi, j'ai été inspecté avec lui, cela c'était super bien passé. Et en plus, à une inspection, j'avais demandé deux ans après l'inspection avec V... pour accéder plus vite à la hors classe et ça c'est hyper bien passé. Je travaillais le relais avec l'iPad, ça lui avait vachement bien plus...

- R : ça, ça ne m'étonne pas parce que toutes les activités et les innovations technologiques, ils sont assez là-dessus.
- Q : mais lui vient des STAPS de P... C'est un athlète.
- R : oui, voilà. Il est très...
- Q : au demeurant, très sympa.
- R : mais par contre, il ne rentre pas du tout dans le départ. Il n'y est jamais.
- Q : donc, l'évolution de l'EPS dans l'académie va être aussi fonction des...
- R : arrivées et des départs des... donc, je pense que si on reste sur N..., R..., c'est clair que l'on sera toujours sur une EPS scolaire mais je pense que, sur une EPS qui fait réfléchir l'élève et qui ne le fait pas simplement courir, pratiquer bêtement... et plus sur une réflexion de sa pratique de l'EPS et sur un investissement parce que je sais que je demande une quantité moteur
- Q : vulgairement ou simplement, je dirais il faut qu'il y ait de la sueur ?
- R : oui, quand même, voilà ! Il faut qu'ils fassent des efforts parce que cette notion d'effort n'existe plus.
- Q : elle avait disparu du texte d'ailleurs... du moins, que je m'en souviennne...
- R : mais, moi, j'estime que... efforts pas suer pour suer bêtement... mais qu'ils « crachent » leurs poumons un petit peu, vu tout ce qu'ils fument... (rires en commun) mais par contre, je finissais, si on reste au niveau national, je ne suis pas sûre justement de ces textes sont plutôt sportifs
- Q : sont plutôt éducation physique que « scolaro-sportifs » ? avec des problèmes sportifs un peu plus en ????
- R : ils ont mis la CP5 sans doute pour contrebalancer un peu... mais, enfin, moi, je suis plus en lycée, donc je ne connais pas les textes en collèges et du coup, aussi, par contre, ce que je voulais dire aussi par rapport aux évaluations, c'est que les inspecteurs nous disent bien qu'il ne faut pas prendre la grille telle quelle, c'est à nous de l'adapter et de la retravailler en

fonction de nos élèves. Donc, c'est une grille nationale mais qui est quand même basée sur nos élèves, c'est ça qu'il faut faire.

- Q : c'est ce qu'ils ont tout de suite dit lorsqu'ils se sont présentés, lorsqu'ils sont arrivés l'année dernière ou l'année d'avant, M... disait aussi (moi, je suis en réunion avec lui à A..., du moins, avec les autres collègues d'EPS), ils nous ont bien tout de suite dit qu'il fallait aussi sortir du cadre de la grille nationale.
- R : on ne peut pas toucher à la situation de référence, mais par contre...
- Q : savoir l'adapter, savoir...
- R : complètement. De toute façon, on voit bien par exemple, moi, par contre, je suis effarée maintenant du niveau en hand par exemple. Je faisais hand. Ils ne savent plus faire une passe et recevoir une passe !! donc, à partir de là, comment on peut évaluer sur une grille de Terminale un niveau 4 sachant qu'ils ne sont même pas au niveau 3 ? et je me dis que quelque part, je ne veux pas du tout jeter la pierre aux profs de collèges (mais ça si les profs de collèges se rejettent la pierre sur les instits et tout ça... ; dans les autres matières, c'est cela), mais je pense qu'en collège, vous voyiez à Jeanne d'Arc la multitude d'activités qu'ils proposent aux élèves, ils font une quantité d'APSA qui est énorme entre le roller, le roller artistique. D..., cette année, je ne sais pas combien de nouvelles activités qu'il devait prévoir et du coup, des fondamentaux de passe que c'est quelque chose que l'on apprend dès tout petit (peut-être justement ce n'est pas fait au niveau des Primaires et que ce serait bien que des profs d'EPS interviennent et non des profs de sport, j'en reviens là-dessus) et, du coup, il y a des grilles en Terminale qui font que le niveau qui est demandé c'est comme si ils avaient fait en fait du volley de la 6^e à la Terminale. Or, on se rend compte qu'ils ont fait un cycle de volley en collège et quelques fois, un ? trois ? ou deux cycles en tout.

- Q : même s'ils ont fait un cycle à chaque niveau, ça représente quoi ? 8 heures ? 10 heures en 6^e ? 10 heures en 5^e ? 10 heures en 4^e ? qu'est-ce que ça représente par rapport à un vrai pratiquant de hand, les grilles sont quelque part faites pour... elle son en incohérence avec le temps et le niveau de pratique.
- R : complètement. Mais ça, ça pose question.
- Q : c'est pour ça que je parlais que, peut-être, que si faire notre propre grille, là on retombe... là où c'est embêtant c'est quand il s'agit de on ne peut pas faire notre propre grille ? en fonction des élèves et puis en fonction de la classe, avec une base, peut-être...
- R : avoir une situation de référence quand même
- Q : même pas de départ, comme une pizza avec une pâte et après on met nos propres ingrédients.
- R : mais justement, je pense qu'on peut les mettre car si on retravaille la grille, on peut quand se permettre...
- Q : c'est une grille sur un ordre certificatif aussi, c'est ça qui est un peu embêtant...
- R : disons, c'est les points qui posent problèmes.
- Q : Il y a tellement de choses à faire mais...
- R : et là, du coup, je ne sais pas trop si on peut changer les points ?? et c'est là-dessus que ça pose problème.
- Q : sur la valeur des points, les points sont fixes normalement ?
- R : oui. Et ça, c'est sur là-dessus qu'on pourrait justement avoir des variables en fonction de nos élèves.
- Q : sur l'évolution de l'EPS aux yeux des autres enseignants, aussi tu penses que par rapport au début, tu as vu des choses changer ? dans le regard que, eux, portent sur nous ?

- R : je ne sais pas... actuellement, les nouveaux profs qui arrivent... les jeunes profs, je ne sais pas quel regard ils ont sur l'EPS, je ne sais pas...
- Q : les autres profs des autres disciplines...
- R : oui. Maintenant, c'est évident qu'il y a un changement de regard justement, j'ai bien vu avec Delaunay, avec justement toute cette pédagogie différenciée qui était mise en place, les évaluations avec le...
- Q : sortir du sport...
- R : les nomogrammes, tout ça qui étaient... et ça, ça a vraiment changé la vision des collègues. Maintenant, est-ce que les jeunes collègues ont un autre regard sur les profs d'EPS ? je pense qu'ils ont le même regard, je pense que la discipline est au même niveau que le leur parce qu'ils se côtoient quand même maintenant.
- Q : Hum ! Hum !
- R : donc, ils ont une base commune de références, je suppose.
- Q : de formation ?
- R : de formation à la fin, oui.
- Q : oui, parce que les Masters sont venus après...
- R : donc, a priori, il ne devrait plus avoir de hiérarchisation de matières.
- Q : est-ce qui pourrait peut-être laisser penser à un meilleur travail d'équipe aussi, d'équipe pédagogique, pluridisciplinaire ?
- R : oui, puisque... maintenant ils travaillent.
- Q : Ils n'arrivent pas dans un bahut en ne sachant pas ce qu'est un prof d'EPS... qu'un prof de math... d'un prof d'Histoire...
- R : donc, je ne sais pas le regard qu'à un prof de Langues sur un prof d'EPS actuellement, je ne sais pas !! en plus, ils ont vécu la nouvelle EPS quand même, ils savent que ce n'est plus...

- Q : on peut logiquement penser qu'ils aient un autre regard de l'EPS, bienveillant, juste...
- R : oui.
- Q : et les chefs d'établissement ? au travers de ceux que tu as côtoyés mais peut-être que d'autres chefs d'établissement que tu connais, des chefs d'établissement à toi ?
- R : moi, je pense qu'ils savent que l'EPS est une image de leur établissement quand même.
- Q : au niveau de l'EPS ? ou de l'AS ? des fois les deux, d'ailleurs...
- R : je pense qu'en collège, c'est plus au niveau de l'AS.
- Q : de par les images dans la presse, de par les résultats sportifs...
- R : oui. Et donc, du coup, il faut être, quand on est prof de collège, il faut vraiment s'investir dans l'AS sinon je ne pense pas que ce ne doit pas... mais déjà, par le fait qu'il y a beaucoup plus de pratiquants. Les élèves sont plus demandeurs, les petits sont demandeurs. Arrivés au lycée, ils ne sont plus demandeurs.
- Q : il faudrait peut-être revoir l'AS au lycée, voire une autre AS en lycée ? et non pas calquer sur une AS collège.
- R : et donc, par contre, je pense que les chefs d'établissement, enfin tous ceux que j'ai côtoyés, ils s'appuyaient pas mal sur l'EPS notamment au niveau de l'organisation des manifestations ou autres... ils savent...
- Q : qu'on sait faire...
- R : par exemple, moi, il m'avait dit, j'étais à l'organisation, responsable du Bac, j'étais responsable secrétaire au niveau du Bac. Ça, ils ne l'ont pas proposé aux autres. Ils savaient que c'était plutôt au prof d'EPS qu'il fallait plutôt... or, c'est une responsabilité quand même
- Q : c'est sûr

- R : comme quoi, la discipline par rapport à ça est reconnue. Sinon, par rapport à la matière elle-même... Est-ce que c'est par rapport à la matière ?? je ne sais pas. Je pense, de toute façon, un prof de math sera toujours plus important.
- Q : en tout cas que les maths seront plus importantes
- R : les maths seront toujours plus importantes que l'EPS. Ça, c'est la discipline reine. Après, c'est pareil, ça dépend des établissements.
- Q : Hum ! Hum !
- R : F..., c'était quand même élitiste donc c'était plutôt S et les parents, c'était S. Là, ce n'est pas la même chose. Parce que là, en fait, les parents sont souvent face à des enfants qui ont de grosses difficultés. Je vois, j'ai plein de coups de téléphone des parents et qui ne savent pas comment faire avec leurs enfants... ils veulent faire au mieux et là, je suis prof principal mais je suis la prof d'EPS aussi. Ils me demandent aussi comment ils sont en EPS. Donc, je pense qu'il y a un autre regard aussi de la part de certains parents, pas tous...
- Q : ça reste encore une activité secondaire pour beaucoup d'entre eux ? ou ???
- R : une note qui peut, peut-être, être secondaire
- Q : Hum ! Hum !
- R : sauf justement, arrivé au niveau du Bac où là... il y a un problème...
- Q : qui commence à avoir un peu d'importance car elle pourrait rapporter quelques points !
- R : voilà. Cela dit...
- Q : ce n'est pas la discipline c'est la note.
- R : mais, malgré tout, en lycée, c'est quand même un peu dommage parce que en 1^{re} et en Terminale, on ne voit pas les parents. En Seconde, on en voit. En collège, en général, je pense qu'ils voient beaucoup de parents mais en lycée, arrivé en 1^{ère} ou en Terminale, on n'en voit pas. Ils ne s'interrogent pas du tout par rapport à ça, sur la santé de leurs enfants. Or, je pense que l'on

pourrait leur dire des choses sur la santé de leurs enfants. Ou ils ne veulent peut-être pas les entendre...

- Q : bon. Est-ce que, au niveau du Public et du Privé puisque tu étais d'une formation du Public et que tu as fait ta carrière dans le Privé, est-ce que tu vois des différences ? non, il n'y en a pas au niveau de l'EPS à proprement dit, c'est au niveau des individus mais est-ce qu'au travers des discussions que tu as avec tes collègues du Public, tu vois des différences dans la conception, de structures, de fonctionnement ?
- R : non, je crois qu'ils ont les mêmes problèmes que nous, en général. Si, c'est vrai, par exemple, par rapport à l'ATP, ils ont été plus vite mis dedans. Les profs d'EPS...
- Q : dans le Public ?
- R : oui, partie prenante beaucoup plus vite que nous. Nous, il y en a très peu... je pense que cela doit être difficile. Si, il paraît que l'année prochaine, il y en aura à F... parce qu'il y a trop d'heures et, du coup, il y a des heures sup. Avant, du coup, tout le monde enlève ses heures sup, c'est-à-dire qu'ils enlèvent leurs heures d'ATP et donc du coup, il faut les mettre, et donc, du coup, on va me les mettre au prof d'EPS. Donc, nous, on a demandé pendant des années...
- Q : vous êtes partie trop tôt ou quoi !!!
- R : là, ils ne voulaient pas. Et là, les profs d'EPS qui ne sont pas demandeurs, parce que ce sont de jeunes profs... et là, on va le leur imposer ! comme quoi... donc, autrement, fff... non, je ne vois pas trop. Je ne pense pas. Peut-être qu'ils sont un petit peu plus, en lycée... ils sont peut-être un petit peu plus de libres de faire ce qu'ils veulent...
- Q : il y aurait moins de poids de la hiérarchie ?
- R : de la hiérarchie, des parents, oui.
- Q : dans le Public ?

- R : dans le Public que dans le Privé parce que, en fait, malgré tout, ce sont des chefs d'entreprise, les nôtres, il faut qu'ils fassent du chiffre.
- Q : ça commence aussi à venir dans le Public...
- R : ça commence. Si, j'ai eu une fois un problème avec un élève, c'était à F..., et j'avais mis 8 en badminton et l'élève n'était pas du tout d'accord avec sa note. Ils sont venus à trois voir le directeur en disant qu'il était hors de question que je laisse cette note, qu'il méritait plus et le chef d'établissement n'a pas coupé court à ce truc-là. Donc, du coup, ça a enflé, des élèves... d'autres de D... qui n'avaient pas la moyenne sont allés aussi rouspéter dans le bureau du directeur disant que ce n'était pas normal, qu'ils devaient tous avoir la moyenne... il n'a pas su dire non à l'élève donc le chef d'établissement voyant l'ampleur de la chose, il m'a appelé et m'a dit : « vous appelez les parents, moi, je ne veux plus entendre parler de ça ». Et donc j'ai appelé les parents en disant : « Non, non, je regrette, elle a 8. C'est une grille, voilà. Elle a 8, elle a 8. Il fallait peut-être aussi qu'elle soit plus active en cours (heureusement, que j'étais assise). Elle me dit : « Comment ça ! vous vous rendez compte, vous êtes en train de vous planter un couteau dans le pied. On met notre enfant dans le Privé, c'est pour qu'il ait des bonnes notes. Si vous lui mettez des notes en dessous de la moyenne, quel est l'intérêt de mettre notre enfant dans le Privé ? ». Je lui dis : « Peut-être mais moi, c'est ma conception. En plus, il y a une part d'égalité quand même parce qu'il faut savoir que si on est trop fort, moi, je peux mettre 10 à tout le monde ou 15 à tout le monde mais il faut savoir que si on est trop haut au niveau de l'académie, l'établissement va être baissé et, je dis, ce n'est pas quand même logique et ce n'est pas normal vis-à-vis d'un élève qui, lui, mérite 18 qui va se retrouver avec une note de 16 alors que lui, il a bossé ». Je dis : « ce n'est quand même pas normal ! et ce n'est pas juste ». Elle me dit : « oh, vous savez, (comment elle m'avait sorti ça... ??), vous savez, je suis dans le

commerce. Je ne sais plus le mot qu'il avait employé, enfin en disant qu'il fallait tricher ; si on ne trichait pas de toute façon, on n'arrivait pas ! ». J'étais restée scotchée (rires) en disant de toute façon, je ne changerais pas ma note. Je vais retéléphoner à Monsieur M.. Vous pouvez lui téléphoner mais c'est moi qui met la note, ce n'est pas le chef d'établissement et je ne changerais pas ma note ». Mais c'était ça.

- Q : Hum ! Hum !

- R : et donc, il n'avait pas su dire non tout de suite et ça prenait de l'ampleur.

- Q : c'est sûr !

- R : et là, c'était parce que c'était quelqu'un... la fille du pharmacien ou le fils du pharmacien et voilà... je pense que dans le Public, ils n'ont pas trop ce souci-là.

- Q : parce que dans le Privé, les gens payent. Donc, le fait de payer donne tous les droits, pour certains, en tout cas.

- R : c'est la différence que je verrais, quoi. C'est plus le rapport avec les parents.

- Q : Hum ! Hum !

- R : et donc, du coup, avec l'administration aussi. Mais autrement, en tant qu'enseignant, je ne vois pas de... à partir du moment où l'on ne m'oblige pas à faire de la Pastorale, de la catéchèse et tout ça... voilà, je ne vois pas du tout de différence. Je ne sais pas si les autres en voient ???

- Q : Non. Est-ce que tu fais ou tu as fait des activités que je vais dire bretonnes ou qui seraient peut-être celtes mais qui sont dans la liste académique comme le gouren par exemple ou la danse bretonne ?? ça peut être en AS ou fait autrement ?

- R : non, pas du tout.

- Q : est-ce que tu sens une identité bretonne dans l'établissement ? ou dans les établissements en Bretagne que tu as faits par rapport à N...

- R : Non.
- Q : Il n'y a rien ?
- R : après, c'est pareil, c'est des questions de personnes parce que à J... d'A..., justement, J...-L... qui est très bretonnant, fest-noz et tout ça, dit qu'il y avait un cycle danses bretonnes mais parce que, c'était lui qui animait et lorsqu'ils ont fait le championnat de France de Badminton, ça a été fest-noz et, justement, si les gens trouvaient qu'il y avait une identité bretonne en Bretagne dans les championnats de France, en général, il y a... mais...
- Q : nous, on y allait avec notre gwenn a du aussi quand j'ai fait le championnat de France...
- R : je pense qu'il y a une identité bretonne mais pas dans les établissements obligatoirement.
- Q : qui se manifeste quand on va à l'extérieur.
- R : voilà. On est breton mais dans les établissements, je ne pense pas.
- Q : et entre N... (N... est en Bretagne, alors...)
- R : bientôt en plus...
- Q : oui, peut-être ??? tu n'as pas ressenti de différence ??
- R : peut-être si plus l'esprit religieux ici. Il y a une plus grande...
- Q : une prégnance religieuse...
- R : religieuse ici un peu plus qu'à N.... La preuve, c'est qu'à N..., pour rentrer, ils ne nous demandent rien du tout en religion. Alors que là, ici, il fallait avoir un parrain.
- Q : ça, c'est surtout... parce que moi, je n'ai pas eu du tout ça il y a 37 ans quand je suis rentré...
- R : si, il fallait avoir un parrain.
- Q : ceux que j'ai vus pour l'instant, avaient fait IFEPSA. Est-ce du fait qu'ils venaient d'un institut catholique faisait que... hop, c'est bon ?? je ne sais pas.

Il n'y a personne jusqu'à présent. Après personne ne m'en a parlé. Je suis très étonné.

- R : si, moi, je devais avoir un parrain.
- Q : ah oui. Moi, j'aurais eu du mal à en trouver !! (rires). Bien, est-ce que tu vois autre chose qu'on n'a pas abordé ou que peut-être tu avais noté sur tes feuilles ? tu as 4-5 feuilles...
- R : c'était juste des pense-bêtes.
- Q : est-ce que par rapport à tes pense bêtes, il y aurait des choses que l'on n'aurait pas abordé ou que j'ai oublié peut-être ? Oui, je voulais voir le rapport entre... j'étais embêté pour le nommer et que j'appellerais la mixité. La mixité dans les classes déjà, elle est réelle. Tu n'as jamais connu de groupes filles uniquement entre elles ? ou deux classes réunies ? où on met les gars d'un côté ??
- R : moi, non. Par contre, mon fils il a eu ça à B... (actuellement, c'est encore ça. Collège Public B...).
- Q : collège Public ?
- R : ils sont en trois groupes. Ils choisissent leurs activités, il y a donc gym (pour les filles), hand sportif (il y avait une ou deux filles qui étaient super sportives qui pouvaient être là)
- Q : des joueuses de hand sûrement ?
- R : oui. Les joueuses du club. Et autrement, je ne sais plus quelle autre activité et là, c'était le seul qui était à moitié... qui était un petit peu mixte et sinon, c'est comme ça. Et les IPR le sait, les IPR ont toujours laissé faire... de la 6^e jusqu'à la 3^e, c'était comme ça.
- Q : moi, j'ai connu ça en arrivant à L... en 1995 et les 16 premières années à M..., ça a toujours été mixte. On ne pouvait pas faire autrement. Ça a été toujours été mixte. Arrivé en 1995, j'ai eu ma première classe de 3^e, moi, je n'avais que des filles. Je ne m'en suis pas plaint. C'est adorable, c'est idéal,

c'est super ! mais après, on a dit « Oh, c'est quoi cette histoire ! », maintenant, tout à nouveau, de la 6^e à la Terminale, les classes sont mixtes. J'ai des collègues qui dans leurs cours pourront faire sur un terrain de hand les filles, sur un autre terrain les garçons, par exemple. Mais il y a plus de groupe de classe avec scission.

- R : c'est sûr, c'est comme ça.
- Q : et au niveau des APSA, toi qui fais la danse justement, je ne sais pas si l'on peut l'appeler une activité féminine sur laquelle on met une connotation bisexuée, il est vrai que les autres sports sont taxés de sports masculins parce que, à l'origine, ils ont été créés par et pour les hommes. Il a fallu encore que les femmes aient le droit d'y participer et ainsi de suite... ça reste encore très très fort ce côté genre ? si le terme est à dire avec des pincettes ?
- R : non, justement, c'est la première fois que j'enseignais du rugby avec mes Secondes, je n'avais jamais fait de rugby et, en fait, cela s'est très, très bien passé.
- Q : classe mixte ?
- R : oui, j'ai fait mixte, garçons et filles. De toute façon, j'avais plus de filles que de garçons déjà. La difficulté c'est de faire comprendre aux garçons qu'il ne faut pas plaquer de la même façon, de faire attention... avoir de la retenue par rapport mais sinon, ça s'est super bien passé. Et le contact au début, il y a un petit peu de difficulté à aller au contact de l'autre mais finalement après... sur une activité quand même dite masculine... non, j'ai trouvé... Après, le fait de faire des groupes des menus. C'est une fausse mixité finalement parce que je me retrouve avec beaucoup de filles dans mon menu parce que j'ai danse, je retrouve des gars aussi car, en fait, dans mon menu, j'ai athlétisme, badminton et danse et dans les autres menus, il y a tennis de table.
- Q : acrosport

- R : acrosport et ultimate, je crois que c'était ça. Donc, par contre, ce que j'ai apprécié, j'ai des garçons qui sont venus me disant : « nous, on veut faire absolument Bad et tant pis si on a danse ».
- Q : ils vont essayer de compenser avec les deux activités... avec une moyenne des trois ?
- R : non, parce que ça c'est en 1^{ère}.
- Q : Ils sont en 1^{ère}, d'accord.
- R : ils disent : « Tant pis, on veut faire du Bad. Tant pis, on va essayer la danse, on verra ce que c'est ». Donc, j'ai quand même des garçons et malgré tout, mon menu est quand même plutôt en vue de faire, entre guillemets, plaisir aux filles. Ce n'est pas faire plaisir mais au moins, les mettre en moins grande difficulté. Justement, ils n'avaient que des activités masculines, c'était rugby, 3 x 500, badminton. C'était en général plutôt... hand, Bad... c'est pour cela qu'elles voulaient qui est... maintenant, on va remettre le step. Il va rentrer aussi. Le step, si on prend le BILL 1, c'est hyper physique donc les garçons peuvent s'y retrouver très, très bien.
- Q : c'est dur de combattre des stéréotypes ? ceux du genre...
- R : Justement, à F..., comme ils savaient qu'ils allaient tous passés de toute façon en danse et comme les collègues hommes faisaient danse aussi, ça pouvait aller quoique souvent, on avait quand même de la part des gars : « non, la danse ce n'est pas du sport ! »
- Q : eux, ils restent encore sur une connotation sportive...
- R : complètement, quand même... je pense qu'il y a cette connotation sportive. De toute façon, qu'est-ce qu'ils font... je suis étonnée, encore pire à F... qu'à R.... Ils ne parlent que de foot... Les profs Rennais, les machins, les trucs... ils connaissent ça sur le bout des doigts.
- Q : c'est un peu du showbiz ! (rires)

- R : peut-être mais leur sujet de conversation, c'est le football chez les gars, ce n'est que ça.
- Q : pas chez les filles ?
- R : non, pas chez les filles. Chez les gars, lorsque l'on va sur les installations, ils ne parlent que de ça, foot, foot, foot... c'est leur sujet de conversation. J'ai l'impression que c'est leur point commun de communication en fait. Comme maintenant, ils ne communiquent pas plus beaucoup que par sms
- Q : il y a un gros, gros travail de communication à faire si l'on veut arriver à une sorte d'équilibre... dans la conception des activités qu'elles soient bisexuées en fait, qu'elles soient aussi bien pour gars que pour filles.
- R : oui. Et quand on disait à la réunion de parents qu'ils allaient faire danse. Certains, étonnés, disaient : « Ah bon, on aimerait bien être petite souris pour voir notre fils faire... ». Tu vois, même dans la tête des parents...
- Q : bien sûr ! au moins, on voit ce qui se passe avec la théorie du genre et autres, c'est d'abord les parents !! certains parents.
- R : hum !
- Q : autrement rien... on a fait le tour, je crois... Moi, je proposais, tu as peut-être autres choses à vouloir préciser ? Je crois que l'on a abordé tous les thèmes.
- R : hum ! Je pense.
- Q : bien, on arrête là. Être femme prof d'EPS, c'est comment ? ça pose des difficultés ? un avantage ? des fois, cela peut poser des problèmes des fois ou pas ?
- R : non. Enfin, c'est vrai que c'est quand même un monde macho... un monde un petit peu machiste... mais je pense que l'on arrive à faire passer des choses justement d'une façon différente mais on arrive à faire passer des choses... et auprès des élèves aussi, on n'a pas du tout le même regard, pas du tout. On n'a pas obligatoirement le même regard sur un élève. Peut-être la

maman qui est là... (rires) maintenant, par contre dans le Privé, je trouve qu'il y a plus d'hommes profs d'EPS que de femmes...

- Q : Hum ! en EPS en général, au niveau national, il y a plus d'hommes. L'EPS est encore un bastion, entre guillemets, masculin alors que dans l'éducation nationale, il y a plus de femmes enseignantes que d'hommes.
- R : et pourtant, quand j'ai passé le concours, il y avait un certain nombre de postes femmes et un nombre de postes hommes et là, ça va être encore pire parce que les entrées à l'UFRAPS, c'est plus de 80 % de garçons pour 20 % de filles. Il y a quasiment plus de filles qui se présentent au niveau de l'UFRAPS.
- Q : alors que justement on va beaucoup moins dans une EPS sportive et donc, masculine quelque part qu'avant ??
- R : est-ce que c'est la peur de ne pas réussir à être autoritaire ou autre ? je ne sais pas. Puisque non... Le problème pour être une femme c'est la voix. Je n'ai pas une voix qui porte.
- Q : ce n'est pas spécifique aux femmes...
- R : c'est quand même un petit peu... il faut trouver d'autres astuces pour se faire entendre... (rires). Maintenant, non... je pense qu'il y a des atouts partout.
- Q : dans les APSA que tu as enseignées ou que tu enseignes, au regard, on revient un petit peu sur l'aspect sexué des activités, le fait que ce soit une femme qui fasse faire une activité plutôt masculine à des garçons, ça n'a pas posé de problèmes ? eux n'y voyaient pas d'inconvénient ? ils étaient d'abord profs d'EPS standard.
- R : oui. Je suis prof d'EPS, oui. A partir du moment où tu ne mets pas ça sur le biais performance et sportif, je pense que t'es prof et voilà. Par contre, ce que je disais, le fait que ce soit un homme qui fasse de la danse, ça change complètement les choses.

- Q : oui.
- R : ça démystifie en fait l'activité. Justement, ils se retrouvent un petit peu plus... ils sont plus aptes à accepter de faire.
- Q : ils peuvent plus facilement faire le pas en avant pour cette activité et la voir différemment ? sortir des a priori et des stéréotypes...
- R : donc...
- Q : est-ce que l'inverse d'une femme qui enseigne une activité par exemple comme le rugby près des filles, ça a aussi aidé les filles à concevoir l'activité comme aussi tout à faire praticable à elles ?
- R : par ailleurs parce que, autant en rugby, (en danse, on est obligé de se mettre à nu en tant qu'enseignant, on est obligé de démontrer des choses, de faire quand même) alors que, je ne pense pas qu'on soit obligé de jouer au rugby, donc...
- Q : et chez les élèves, par contre, est-ce que pour les élèves filles, le fait qu'une femme leur fasse faire du rugby, ça montre que l'activité est... c'est plus facile que si c'était un homme qui l'enseignerait ? ça ne joue pas ? Je m'interroge...
- R : je ne sais pas. Non, je ne pense pas. Je ne crois pas...
- Q : parce que, les garçons, voyant un homme faire, peuvent se dire nous aussi on peut faire... parce que des filles (il est vrai que tu ne joues pas avec eux au rugby) mais le fait qu'une femme leur fasse l'activité...
- R : maintenant, on sait qu'il y a des équipes de sport co de plus en plus féminines en rugby mais moi, j'avais des élèves...
- Q : pratiquement de tous les sports co, il y a d'un côté les gars, d'un côté les filles...
- R : oui.
- Q : là, on commence à voir des choses intéressantes, on commence à voir des activités même olympiques qui sont mixtes. Là, j'y vois quelque chose

d'extrêmement chouette ! quand je vois les relais biathlon par exemple, ça se fait maintenant en natation, il me semble ! je ne sais plus dans quelle épreuve j'ai cru avoir vu ça... c'est peut-être vers ça ou par ça que l'on arrivera à casser les stéréotypes...

- R. : Moi, aussi, c'est une chose que laquelle je suis sensible, c'est sur les élèves qui sont dispensés partiels, sur toutes les inaptitudes et autres... ça, ça a toujours été un cheval de bataille que l'on a mené avec un collègue à F., cela a toujours été d'offrir aux élèves une possibilité de faire et d'être évalué et de faire. On a toujours essayé de faire...
- Q. : toujours des activités adaptées.
- R. : oui. On a eu un élève qui est tombé aveugle. On a réussi à l'évaluer au BAC. Donc, on a toujours essayé de mettre ça en place. Moi, je trouve que c'est là-dessus que ça peut être riche. De faire rentrer le handicap...
- Q. : et montrer que l'EPS à l'inverse du sport souvent, ne le laisse pas au bord de la route...
- R. : complètement.
- Q. : maintenant, on a des sports adaptés mais c'est toujours en parallèle.
- R. : oui.
- Q. : et on ne sort pas l'élève du groupe
- R. : comme à F..., on avait l'institut P... C... qui était juste à côté, c'était un centre de malentendants. On en avait souvent qui arrivaient. Donc, dans les autres classes, ils avaient un interprète...
- Q. : de langue des signes...
- R. : mais nous en EPS on n'en avait pas. Donc, malgré tout, par exemple en danse, j'en ai qui ont pris danse. Ils ont voulu prendre danse.
- Q. : et là c'était le langage du corps...
- R. : complètement... et je l'ai revu cette jeune fille, (elle est caissière à Casto), ça m'a fait plaisir de la revoir et on a un peu discuté. Elle se souvient

de plein de choses qu'elle a faites en EPS. C'est gratifiant... et ça c'est toujours quelque chose sur lesquelles on a voulu travailler. L'intégration des gens, des élèves qui ne pouvaient faire d'EPS et je suis tout le temps, moi, outrée, de voir les certificats médicaux qui disent « problème de dos, plus possible de faire du sport ». Mais comment !!!

- Q. : des certificats de complaisance...
- R. : oui. Dire à un gamin à 19 ans ou à 15 ans, tu ne feras plus rien parce que tu as des problèmes de dos... ce n'est pas vrai. Il peut faire autrement et différemment...
- Q. : ou autre chose.
- R. : voilà
- Q. : c'est pour cela que c'est bien aussi qu'au niveau national, il initie en classe...
- R. : il initie en classe et c'est vrai que cela n'est pas vieux...
- Q. : une dizaine d'années ?
- R. : je ne connais pas.
- Q. : l'exactitude des textes
- R. : et ça c'est intéressant justement.
- Q. : autrement que participer en tenant le chrono ou ... maintenant être dans l'activité, dans une autre activité, s'il le faut... mais qu'ils soient en activité.
- R. : presque, nous, quand on a eu cet élève (c'était un élève qui était brillant et qui est tombé aveugle en cours d'année), dans les autres matières, il fallait qu'ils écrivent des lettres grosses comme ça et nous, il voulait absolument être évalué. Il était en hand. Il lui fallait deux épreuves. Il a fait le 3 x 500. Donc, on avait balisé toute la piste avec plein de plots parce qu'il voyait très peu...
- Q. : il savait à quelle distance il se retrouvait.
- R. : donc, on avait fait un barème spécial. On a donné tout ça aux inspecteurs, c'était ??? et en hand, comme il ne pouvait pas dribler, donc on avait joué

avec un ballon de volley dégonflé, de Beach volley avec plein de couleurs. Voilà, il avait fait son évaluation comme ça.

- Q. : si ça avait été possible, faire un peu comme pour le foot aveugle ? avec un ballon avec comme une cloche à l'intérieur qui ajoute du bruit...
- R. : on avait fait ça (rires) parce que... il fallait penser à ça... et ça, je suis pour ce genre d'EPS. C'est pour tout le monde.
- Q. : sauf, vraiment cas exceptionnel, on peut admettre que... il y en a un qui a une leucémie, des choses comme ça...
- R. : complètement...
- Q. : mais vraiment cas exceptionnel... là, d'accord, mais pour le reste, on doit toujours pouvoir trouver des activités adaptées.
- R. : moi, je n'arrive pas à comprendre pas qu'ils ne puissent pas faire les 3 x 10 mn Marchés. Ils marchent dans la rue !!!
- Q. : c'est sûr... en principe !!! mais, là aussi il y a aussi des barèmes, des choses dont certains vont aller sur cette activité là et qui vont se taper un 20... il y a une injustice.
- R. : non, on fait un 1 200 m.
- Q. : et là aussi on revient sur le problème des certificats de complaisance de certains médecins.
- R. : oui, c'est pareil ; Cette épreuve, si tu l'as fait dans ton établissement, il faut qu'elle soit adaptée à tes élèves
- Q. : et qu'elle soit juste par rapport à l'élève qui la pratique et pas injuste non plus par rapport aux autres
- R. : complètement. Il ne faut pas prendre le tel quel parce qu'autrement ils ???
- Q. : c'est clair ! tu n'as pas été dans des établissements difficiles, avec des élèves dits difficiles ?
- R. : tu n'as pas été dans des établissements difficiles, avec des élèves difficiles ?

- Q. : non, c'est ce que je disais, moi, j'ai toujours eu des élèves faciles et je pense que je ne saurais pas enseigner à des élèves difficiles. Et en fait, je me suis rendue compte que là, en fait, ce n'est pas du tout la même population, quand même. Mais ils sont gentils. Après, voilà. Par contre, c'est vrai qu'il faut être dans l'écoute. Quelqu'un qui ne sait pas être dans l'écoute, là c'est ...
- R. : il va au clash.
- Q. : on va au clash !
- R. : est-ce que l'enseignement privé n'est pas un peu plus favorisé à ce niveau-là, que l'enseignement public ?
- Q. : au niveau des écoutes ?
- R. : non, au niveau des élèves dits difficiles qui sont beaucoup moins nombreux, en type d'établissement d'ailleurs que l'enseignement public ?
- Q. : Oui, je pense, oui, oui. Je connais des collègues ... c'est vraiment très très difficile.
- R. : une autre chose aussi, ça commence à exister maintenant mais tous nos collègues du Public dès la réussite au concours sont parachutés, pour beaucoup, dans les académies dites « difficiles », chose que nous, dans le Privé ...
- Q. : on était à l'abri.
- R. : on fait l'IFEPSA à Angers ou on fait l'ILEPS à Paris, mais généralement beaucoup, encore maintenant, on a un poste en Bretagne. Quoique maintenant, ça commence à changer un peu, puisque ça bouchonne chez nous aussi, donc ... J'ai interviewé un collègue qui est allé faire ses quatre, cinq premières années dans le Privé dans la Somme.
- Q. : oui, c'est ça. Ils sont en déficit à Toulouse aussi, il paraît.
- R. : oui ? Enfin, ça dépend où ils vont à Toulouse aussi.
- Q. : oui, il paraît que ce n'est pas facile, oui.

- R. : Le collègue dans la Somme, à côté il y avait un ZEP Public et lui, il était un « sous ZEP » quelque part ! Mais c'était aussi des élèves très difficiles. Donc, toi, tu n'as pas eu ce ...
- Q. : non, non.
- R. : cette chance ... (sourire).
- Q. : oui, cette chance ! Oui. Je pense aussi que ça m'aurait façonné autrement. Je ne serais peut-être pas la même enseignante.
- R. : on ne peut pas dire, puisque ...
- Q. : ben oui, ça on ne sait pas.
- R. : tant que ce n'est pas fait, on ne sait pas.
- Q. : on ne sait pas, oui. Mais, c'est possible.
- R. : peu importe. Ça ne sert à rien ... Bien. Autrement, tu vois d'autres choses peut-être, que j'ai oubliées encore, ou ... ?
- Q. : non, je ne pense pas.

Annexe 9 : Entretien B

- Q : alors, tes origines sociales ?
- R : donc, moi, je suis... mes parents sont ouvriers de la région de P...-Q....
Donc, ils sont toujours ouvriers – situation très basique – voilà, une enfance à la maison avec pas forcément beaucoup d'argent et essayer de vivre avec. Quelques valeurs qui se sont développées aussi derrière, de faire attention aux choses. J'ai un petit frère de 3 ans plus jeune que moi qui maintenant est ingénieur, lui. Il travaille à l'E... dans le B... (c'était chez A... avant), il est arrivé chez le concurrent de l'E... Donc, voilà...
- Q : au vu de votre parcours, vos parents vous ont poussé à faire des études ?
- R : mon père, pas forcément, parce qu'il était plus sur autre chose, sur la maison... et le cadre de maison, un bâtiment solide pour nous accueillir et ma mère qui, elle, a une frustration en tant qu'adulte de ne pas avoir pu faire ce qu'elle voulait faire, de se retrouver dans sa situation actuelle qui, avec du recul, lui plait bien.
- Q : au niveau de la pratique physique, au niveau familial, quelqu'un t'a influencé, poussé par les parents pour faire du sport ?
- R : pas poussé, non. Quand j'étais gamin, je voulais faire du foot comme tout le monde, pour suivre les copains.
- Q : parce qu'il n'y avait guère que ça aussi ?
- R : non. En fait, mes parents ont fait le choix d'habiter en campagne, à G., qui est à 20 mn de Q... de 10-15 km de P..., qui est à 5 km du bourg de la maison. On était assez isolé et pour pouvoir aller faire quelque chose, il fallait toujours demander à maman (c'est maman qui gérait ça) de nous amener à droite ou à gauche... donc, elle a dû faire des sacrifices et faire beaucoup de route pour nous amener au sport, ce qui fait que, du coup, ça a démarré un peu plus tard qu'un gamin qui est actuellement (je vois là où j'habite) à 6-7 ans, il peut faire du foot parce qu'il peut y aller à pied et où il va ce n'est pas très

contraignant. Donc, moi, je voulais faire du foot. Il se trouve que mon père avait un vécu en termes de foot pas forcément... il renvoyait des choses pas forcément très positives sur le sport. Il n'a pas cherché à voir si à côté, il y avait d'autres choses plus intéressantes pour eux, de leur point de vue, hand, basket ou autres choses. Donc, on est resté que ce soit mon frère ou moi à ne rien faire de 0 à 10 ans, en activité sportive, sauf de la natation parce que c'était aussi important pour eux qu'on sache nager. Donc, ils faisaient payer des cours de piscine.

- Q : pour quelle raison ?

- R : sécuritaire. Donc, là, on était inscrit, on allait prendre le car à P... et on allait ensuite à la piscine du F... mais cela signifiait qu'il fallait qu'elle nous amène au car et qu'elle nous récupère au car à midi. Je pense que, même, on le levait tôt et on allait à son travail pour attendre. Du coup, pas de sport sauf la natation pour apprendre à nager. Donc, le sport a commencé pour moi arrivé au collège.

- Q : collège Public ou...

- R : collège Privé

- Q : à P... ?

- R : à P...

- Q : Pourquoi le choix du Privé ?

- R : parce que, eux, ils y étaient déjà.

- Q : d'accord.

- R : ma mère. Mon père, c'est un peu plus délicat. Orphelin, donc orienté très vite sur L..., à S...-M....

- Q : ah d'accord.

- R : voilà, lui un vécu scolaire pas forcément très positif non plus. A 14-15-16 ans, tu vas aller bosser...

- Q : en stage et après...

- R : et ma mère, Privé, pour qui ? pourquoi ? je pense que c'est l'aspect religieux et pas de domination mais il y avait beaucoup de... je pense qu'il y a quelques années, beaucoup d'enfants ont été vers le Privé. Je ne sais pas... je n'ai pas assez de recul, je ne suis pas assez vieux pour ça. Ou les enfants, on les mettait dans le Privé où l'éducation était meilleure.
- Q : oui.
- R : donc, ma mère a eu ça. Je pense qu'elle reproduit avec nous. Nous mettre dans le Privé parce que les profs sont meilleurs, ils suivent mieux les gamins. Donc, c'est pour ça que j'ai tout fait dans le Privé jusqu'à la Fac. Pour revenir au sport, c'est là que l'on commence à faire un petit peu d'EPS ou du sport quand on est au collège, les cross du collège arrivent et je me débrouillais bien. Je suis dans les premiers au cross du collège donc après cross district, UGSEL et là, un bénévole d'un club local qui vient me voir et qui m'invite à aller à l'entraînement du dimanche matin, le dimanche qui suit pour découvrir comment ça se passe. Donc, j'y vais avec un copain qui est aussi dans les premiers du cross. On y va et puis on s'y plait.
- Q : ta pratique personnelle, en fait, elle est venue de par les compétitions d'UGSEL ? donc incité par le prof d'EPS ?
- R : non...
- Q : c'est parce que les copains y étaient ou ?
- R : parce que le gars est venu me chercher (le bénévole du club)
- Q : c'est par le club d'abord que tu es allé plus que par les profs d'EPS proprement dit ?
- R : après les profs d'EPS avaient aussi, eux, en tête, un gars qui était passé par le collège (...), qui avait remporté énormément de titres, qui a dû passer à S... J... aussi, C... M...
- Q : oui...

- R : qui est un champion et du coup, quand ils ont vu que j'étais approché un peu par les bénévoles du club, ils ont dit, pourquoi pas, vas-y ! et que C... aussi y était, vas-y c'est une bonne école.
- Q : tu as fait ton collègue où ?
- R : à P... Donc, voilà, après ça a été encouragé et des passerelles entre l'école et UGSEL... puis le club s'appuyait sur les compétitions scolaires pour...
- Q : la pratique des élèves que tu avais, ce qu'on te faisait faire, c'était du sport plus que de l'EPS à proprement dit ? avec le recul maintenant, sans que ce soit, tu pourrais...
- R : plus du sport, oui.
- Q : tu étais en quelle année au collège ?
- R : j'étais en 90. Je suis né en 80.
- Q : Ça restait encore du sport ?
- R : pour moi, en tant que gamin, oui. Avec un peu de recul maintenant... si j'analyse un peu ma pratique, est que les souvenirs qui me restent un petit peu, oui, c'était du sport. Oui.
- Q : Hum !
- R : après, j'ai été au club comme ça. J'étais quand même inscrit à l'UGSEL et j'ai de supers souvenirs de compétitions de Handball à l'UGSEL parce que c'était pour moi la possibilité, dès la 6^e, (je me souviens être devant le but, de shooter, d'avoir une main trop petite pour tenir le ballon...)
- Q : Hum !
- R : quand « Benjamin 1^{re} année », j'étais bien embêté. Et deuxième année, j'arrivais avec un peu de vitesse et un peu d'endurance sur le terrain à faire la différence et donc j'ai eu quand même cet aspect sportif et cette invitation à la pratique sportive par l'UGSEL. Et après, je me suis spécialisé dans la course à pied et l'athlétisme en club...
- Q : tu es rentré en club ?

- R : oui, le club et les compétitions sportives qui... voilà, la passerelle, les liens entre le club et le scolaire. Et puis, c'est quand même valorisant quand on est en scolaire ou en UGSEL où on est dans les premiers, on va rapidement au championnat de France. Du coup, c'est gratifiant et...
- Q : ça reste de très bons souvenirs... Est-ce que, lors de ta pratique en club, tu as déjà reçu une sorte d'éducation un petit peu à l'associatif, à l'encadrement aussi des jeunes du club, des choses comme ça ?
- R : oui, moi, c'est arrivé assez vite. Quand j'étais en « junior », j'ai aidé des adultes à accompagner sur des stages, à encadrer des plus jeunes, des petits à l'école d'athlé et puis après j'ai eu le permis. Cela m'a permis d'être autonome et de pouvoir aller moi-même et de devenir responsable de l'école d'athlé. Comme quoi, c'est venu assez vite.
- Q : est-ce que tu peux faire un parallèle entre cette pratique d'encadrement que tu faisais et le métier de prof d'EPS par la suite ? est-ce que ça a pu ou c'était totalement pareil, ça a pu enclencher chez toi ??
- R : ça a déclenché. Je vais même plus loin, c'est que j'ai des souvenirs de gamin où j'étais encore en Primaire où j'étais l'assistant quasiment de la dame de la garderie où j'avais sous mon aile, dix petits gamins, gars et filles, et puis j'animais. Je faisais des jeux.
- Q : très tôt, chez toi, il y avait une envie d'animation ???
- R : il y avait un petit truc en moi d'animation... oui.
- Q : une envie d'animation.
- R : je me souviens très bien et puis la dame était contente parce que j'étais là et elle n'avait quasiment pas de travail, enfin j'occupais l'espace.
- Q : oui,
- R : après il y a eu cette pratique de club avec ce besoin aussi de bénévoles. On va chercher un petit peu les gamins qui ont un peu d'expérience. Du coup, j'ai commencé à 10 ans dans le club et je l'ai quitté à... dernièrement où je

prenais encore ma licence. A 30 ans, j'allais courir les interclubs pour donner des coups de main. Là, je n'ai plus de licence mais, du coup, j'ai fait ça jusque... encore en STAPS où tous les samedis j'allais encore filer des coups de main au club d'athlé. Après, je ne pouvais plus, le temps me manquait et l'envie aussi, la motivation de le faire... voilà.

- Q : est-ce que, en tant qu'élève au collège, ensuite au lycée, tu as vu une différence au niveau de l'EPS que tu as reçue au collège puis en lycée. Tu as d'ailleurs fait deux lycées. Est-ce que tu vois une différence ?
- R : la différence, elle n'est pas flagrante. C'était beaucoup faire du sport. Enfin, en tant que gamin comme collégien, on était content parce que on allait se défouler, on allait se défoncer, on allait rigoler, on va prendre du plaisir... après, je me souviens quand même (j'ai un vague souvenir d'un cours (je ne sais plus qui j'avais en seconde à S... J... justement) mais où il nous a fait un appât physiologique sur les capacités, puissances, les petits robinets, tout ça... moi c'était des notions qui sont physio que je ne maîtrisais pas... mais de par ma pratique de club, j'entendais vaguement mais je ne comprenais pas grand-chose ! l'entraîneur, C... en l'occurrence, qui cherchait à nous amener à ça, là-dessus sur la puissance maximale aérobie, la capacité... donc, ça faisait un petit peu écho sur moi et, donc, je me dis qu'il y avait quand même des petits morceaux dont j'ai été pour ne pas faire que des machines à courir mais aussi faire une machine qui est capable de comprendre. J'ai fait un test de « coupeur » de 12 minutes. Donc, du coup, il avait estimé que... la VMA, c'est ça... donc, voilà, pour créer un cycle d'entraînement...
- Q : et au niveau des sports co, ça restait un apprentissage d'un sport ou l'on était un petit peu déjà vers, peut-être des APS, des activités physiques ? scolaires ? ça restait du sport.
- R : oui. Ça restait du sport.
- Q : apprendre à pratiquer un sport ?

- R : on avait fait du tennis de table, je me souviens aussi... c'était être performant !
- Q : très bien. Dans ta formation initiale, tu l'as suivie dans le Public ?
- R : oui.
- Q : Pourquoi le changement du Privé vers le Public ? pour des raisons ?
- R : économiques.
- Q : économique uniquement. Oui.
- R : et puis, parce que... économiques parce que ça me semblait évident que j'ai mon BAC, maintenant je file en...
- Q : et d'aller au plus près aussi ?
- R : c'était B... Habitant dans le Finistère, je devais aller à B... parce que l'UBO était créée depuis 4-5 ans... dans la filière STAPS. J'ai d'autres personnes dans mon entourage qui allaient sur R... et qui me disaient que R..., c'est bien. C'est peut-être mieux pour être prof d'EPS puisque...
- Q : oui...
- R : sinon, c'était une dérogation. Je me disais : « pourquoi pas aller tenter à B..., il n'y a pas de raison ». Donc économique, sinon le Privé c'était A...
- Q : ou P...?
- R : ou P... Ici, je suis à une heure de route de la maison. C'est quand même mieux pour pouvoir rentrer le week-end, continuer à voir les copains, la famille...
- Q : pas aux mêmes tarifs non plus !
- R : et pas aux mêmes tarifs non plus. Donc voilà, pour l'instant, très content.
- Q : ta formation initiale à B..., tu la dirais basée principalement sur quoi ? là-aussi sur du sport ?
- R : oui.
- Q : pratique ?

- R : oui, pratique.
- Q : beaucoup de sports ?
- R : oui. Ça correspond aussi où j'ai atteint un certain niveau de pratique sportive de club, où j'atteignais un début de niveau national et je suis arrivé en STAPS. Et là, chute des résultats...
- Q : parce que beaucoup d'autres...
- R : des performances donc...
- Q : tu ne consacrais moins à ta...
- R : non, je me consacrais beaucoup, je faisais 3-4 entraînements/semaine. J'intégrais le pôle espoir de B..., entraîné par L... L... B..., entraîneur national, mais du fait de la pratique à 7 h du matin, piscine. Après, l'après-midi, on était de judo et le soir, j'avais encore entraînement d'athlé. À un moment donné, quand il faut aller courir un 400 m au mois de juin ou au mois de mai avec tout le vécu d'un an de STAPS... et bé, j'étais fatigué. Donc, ça n'a pas marché aussi bien. Je faisais de moins bonnes perfs que les années passées. Donc, pour revenir sur la question, c'était quand même basée sur des sports parce que l'on va faire un cycle de natation et qu'il faut réussir à faire un 50 m en tant de secondes parce que si tu fais 50 secondes pour (...), si tu fais 30 secondes, tu auras 18.
- Q : il y avait une perf à obtenir au bout pour aussi donner une note ?
- R : oui, voilà. Si tu fais un 400 m en tel temps, mais si tu ne le fais pas, tu auras 0. Ça m'est arrivé parce que, un temps, mes parents ont voulu que j'ai un nager sécuritaire, je l'ai, mais savoir nager et avoir des performances de ce niveau-là, je ne les ai pas. La première année, natation, j'ai pris 2 sur mon 50 m et 0 sur mon 400, j'ai fait 65 m. donc, j'ai arrêté. J'ai dit : « je ne vais pas au bout, sinon je vais me noyer... ». Ok, 400 m nage libre, je ne pouvais pas... j'avais beau nager en brasse ou sur le dos, je n'avançais pas beaucoup plus vite !!! et je ne voyais pas l'intérêt. Ce qui a été pour moi une grosse

épreuve de natation dans le cadre du CAPEPS pour progresser. Après, on avait cette pratique, il y a un apport théorique très techniciste, très technique, basée sur...

- Q : sur la bonne technique pour la pratique...
- R : le modèle. Pour la pratique pour soi. Pour être performant, il va falloir placer votre main comme ça, faire un test sous l'eau... et si vous avez les doigts dolés, il y aura moins de volume d'eau déplacé. Donc, pour soi, après, très peu orienté vers une filière pour emmener les étudiants à aller vers une filière...
- Q : vers une filière EPS ?
- R : EPS voilà parce que c'est un DEUG aussi. C'est un diplôme universitaire général avec des gens qui seront peut-être dans du management, d'entraînement...
- Q : il n'y a pas d'orientation EPS... généraliste...
- R : J'analyse un peu comme ça. Après, on était 300 en première année et les premières années, ils nous disent vous êtes 300, dites-vous bien que dans 4 ans quand vous serez en bout du parcours, vous serez 30, donc ils annoncent la couleur d'entrée. Vous serez 30 à être prof d'EPS avant le concours. Donc, du coup, ils parlaient d'aussi de réfléchir sur une réorientation possible en cours de route.
- Q : construire ton projet très vite...
- R : voilà. Et... (pourquoi je disais ça ? je ne sais plus !!!)
- Q : c'est moi qui te posais la question : est-ce que c'est une pratique très techniciste de sport en DEUG 1 ? en DEUG 2 aussi ou ?
- R : oui, toujours. Après, selon les intervenants, en fait, ça pouvait varier quand même. Je me souviens de... j'ai eu K..., on avait parlé.... aussi replacer ça dans un... quand on faisait du sport co, on mélangeait un peu tous les sports co. Il replaçait ça dans un contexte de mise en évidence d'un

problème donc de procession, donc de shoot, de buts marqués ou de paniers marqués, il essayait de mettre en corrélation plusieurs paramètres quand même, invitait à la réflexion. C'est vrai que ce sont quand même des situations que l'on produit assez facilement et qui fonctionnent rapidement, en début de cycle avec les gamins, un diagnostic facile. Donc, tout dépend des activités et des intervenants, je pense. Sur l'invitation vers les sports, les APSA ou l'EPS.

- Q : et en licence ?

- R : la licence, j'ai vu ça comme une continuité du DEUG.

- Q : avec une orientation sur le contenu ?

- R : non, pas trop. Il y a toujours une continuité, il faut... ou je ne la voyais pas ou je l'avais moins intériorisée, j'étais peut-être déjà orienté sur le concours mais non, j'ai vu ça comme une continuité.

- Q : est-ce que tu as vu, à un moment donné, une de tes années une préparation pour une plus forte, plus spécifique au concours ? par exemple en 4^e année peut-être ?

- R : oui. C'est la seule.

- Q : tu as passé le CAPEPS en 4^e année ? en fin de 4^e ?

- R : oui.

- Q : pas la licence ? au moment de la maîtrise alors ?

- R : oui, c'est ça.

- Q : à la fin de la 4^e année ?

- R : j'ai eu ma licence et ça me permettait d'intégrer l'IUFM.

- Q : ok !

- R : donc, PLC1. Je passe le concours, les écrits en février et les oraux au mois de mai-juin. Et du coup, on est admis au concours. Et après PLC2, moment où on est en stage.

- Q : PLC1, c'est vraiment une année de formation...
- R : de préparation au concours. Avec les écrits blancs, tous les cours magistraux... d'Histoire de mentalité, (matières qu'ils appelaient comme ça), avec T... M...
- Q : les trois premières années, ce sont les sports ?
- R : oui.
- Q : l'année du PLC1, c'est la préparation au concours et tu commences vraiment à être dans de l'EPS à partir du PLC2 ?
- R : en PLC1 quand même.
- Q : PLC1 aussi ? tu commences ?
- R : on nous invite puisque l'on doit présenter, enfin, notre oral est basé sur une analyse d'un établissement, d'un contexte d'enseignant d'EPS. En même temps, j'ai oublié des choses parce qu'il y a quand même des choses en amont qui permettent quand même d'orienter.
- Q : on va y revenir.
- R : donc, on est basé sur l'analyse d'observation d'un prof en situation avec des classes. Avec des classes. Donc, différents profils (je ne sais plus combien de classes on doit présenter, 2 ou 3). On doit présenter toute la programmation des activités, l'environnement de l'établissement, les caractéristiques locales et les caractéristiques des élèves. Et à partir de ça, on doit créer un dossier, un rapport de stage que l'on doit transmettre au jury lorsque l'on est admissible et, ensuite, ils vont chercher là-dedans, dans la programmation ou pas (ils peuvent aller hors programmation par rapport aux caractéristiques de l'établissement, ils font ce qu'ils veulent... au moment des oraux). Donc, nous justement, on doit concevoir un cycle d'apprentissage en fonction de tout ça, des paramètres, des élèves que l'on a, si c'est Secondes Bac Pro ou si c'est des Secondes plus générales...
- Q : le dossier de PLC1 sert au concours alors ?

- R : sert au mois de juin. Par exemple, moi, dans la programmation, on avait acrosport. J'avais observé mes gamins sur du volley. Il y avait acrosport en programmation, j'ai été interrogé sur l'acrosport avec une classe de Bac Pro ou de BEP. Donc, il fallait que dans l'observation que j'ai pu faire du volley, je réussisse à transférer les choses, des manques ou des points positifs qu'ils ont sur l'activité acrosport pour justifier l'activité de l'acrosport, la programmation de l'activité comme quoi elle est utile pour les gamins de ce profil-là. et donc, là, on est quand même... s'entraîner dans l'année de PLC1, à partir de toutes les activités que l'on a dans la programmation et d'autres activités qui ne seraient pas sur les plannings et qui viendraient nous piéger, du moins, à construire et avoir dans sa tête une banque de données, de contenu d'enseignement. Donc, on est... l'année de PLC1 est quand même assez formatrice là-dessus.
- Q : tu as du des stages à faire d'encadrement ?
- R : oui
- Q : et pendant tes trois premières années ?
- R : oui, c'est ce qui me revenait. DEUG 1, je n'ai plus beaucoup de souvenirs !! qu'est-ce que j'ai fait ? DEUG 1 ? J'ai été en milieu associatif. Entre associatif ou écoles Primaires.
- Q : mais là, vous aviez le choix ?
- R : on avait le choix, l'un ou l'autre et donc, par contre, on ne choisissait pas les établissements. On nous disait : Toi, tu as choisi ça. On va te mettre là-dessus.
- Q : hum !
- R : moi, j'avais choisi associations (pour qui ? pourquoi ? je ne sais pas !!!) peut-être c'était un contexte qui me rassurait ou peut-être qu'il y avait association et l'activité derrière et donc, j'avais choisi. J'étais en tennis de table. Et je me souviens, on était 2 ou 3 sur le même support et on intervenait

le mercredi après-midi auprès des gamins. On devait construire des situations d'apprentissage par rapport aux plannings qu'on avait identifiés. On avait l'entraîneur du club qui venait nous aider, nous donner quelques conseils... voilà, d'autres étaient en écoles Primaires. Moi, peut-être que j'avais choisi par rapport à mon organisation personnelle, c'était le mercredi après-midi pour les associations et pour le reste, c'était le vendredi après-midi.

- Q : hum !

- R : au moins, tous les vendredis, j'étais content de rentrer à la maison. Et puis, j'avais autre chose, enfin le club... Je ne me souviens plus si je faisais du tennis de table à l'époque ? J'étais content d'aller voir les copains et la copine.

- Q : est-ce qu'il y a un suivi pédagogique par les STAPS de ce que tu faisais durant cette première année-là ?

- R : oui,

- Q : tu n'avais pas de compte à rendre ?

- R : je n'ai plus trop de souvenirs mais il me semble que l'on avait toujours un rapport de stage à rendre.

- Q : c'était une formation sur toute l'année ?

- R : je ne m'en souviens plus... En deuxième année, qu'est-ce qu'on a fait en deuxième année ??? il me semble avoir été deux fois avec L... L... B... justement dans son lycée. Je sais que je l'ai vu en Licence où là, j'avais des... au lycée J... G... à B... (c'est un lycée professionnel), il me semble et, donc, il nous laissait aussi là-bas sur certaines séances. Je me souviens avoir fait de l'escalade alors que je n'y connaissais pas grand-chose...

- Q : c'était en DEUG 2 ?

- R : non, en Licence.

- Q : en Licence. Là, tu étais dans de l'EPS ?

- R : oui. Là, on avait quand même...

- Q : où tu devais faire aussi du sport ? toi, tu faisais...
- R : en fait, je découvrais l'activité « escalade » aussi. Je n'avais pas été formé, je n'avais pas eu de formation de l'escalade. On avait eu des petits temps en PPM mais pas escalade. Donc, beaucoup de recherches documentaires sur... comment faire apprendre de l'escalade... donc, voilà, ça avait été intéressant. Après en DEUG 2, je ne sais plus... c'est bizarre... je ne sais plus ce que j'ai fait ???
- Q : et là, vous aviez peut-être le choix entre du collège et non plus du Primaire et puis du club, peut-être ? ou si vous aviez fait du club en première année, vous deviez faire du scolaire en deuxième ?
- R : oui, c'est ça. Je ne sais plus où j'étais du coup. Je cherche... je ne sais plus !
- Q : sur les trois années de STAPS, tu as été amené à découvrir de nouvelles activités, de nouveaux sports ?
- R : l'escalade justement. Donc, dans le cadre de la pratique, enfin de l'intervention au moment de cette licence...
- Q : mais pas en tant que pratiquant, toi.
- R : non, en fait, on choisit des options, des menus plus ou moins avec une option et des activités un peu parallèles. Après, dans les activités qui étaient obligatoires pour tous, de la danse – j'ai fait de la danse – du coup, je n'avais jamais fait de danse avant. Boxe, je n'ai jamais fait de boxe. Judo, non plus je n'avais jamais eu de cycles de lutte ou judo. Athlé, c'est assez basique, ça avait été fait. Natation, je n'ai jamais eu de natation dans le cadre du collège ou lycée.
- Q : donc, ça t'a permis de connaître des activités que tu ne connaissais pas dans toute ta scolarité collégienne et lycée ?
- R : oui. Waterpolo.

- Q : mais l'apprentissage que tu faisais de certaines activités comme l'acroport qui est plutôt d'ordre du scolaire, il y avait une différence entre la manière dont on vous le faisait apprendre, pratiquer, par rapport à un autre sport disons traditionnel ?
- R : non.
- Q : ça restait une approche, disons, sportive de l'acroport ?
- R : oui. On créait un enchaînement chorégraphique. Vous avez des contraintes, vous avez une musique, (vous devez choisir une musique), cela doit durer tel temps..., il faut cinq pyramides. Il y a de la pyramide statique, de la dynamique où maintenant vous êtes en groupe, vous vous débrouillez... et voilà, avec tout un apport d'échauffement sur... qui, quand même, chercher à le contextualiser dans le cadre d'une intervention auprès de gamins mais, après, nous, ce que l'on devait produire... moi, je me souviens avoir passé de bons moments avec les copains à déconner pour créer des pyramides et à chercher mais... est-ce que c'était la manière ou une solution pour permettre à des gamins dans un cadre scolaire pour apprendre l'acroport, enfin la pratique de l'acroport ? ou est-ce que, vous, vous êtes étudiants maintenant, il faut que vous fassiez de l'acroport et vous serez jugés, évalués là-dessus... de mon point de vue, c'est plus : vous serez évalué en acroport. Il faut faire ci, ça et ça... respectez ces contraintes et on vous met une note derrière.
- Q : sur les connaissances théoriques que tu avais à acquérir, elles se situaient sur un penchant là-aussi sport ? ou peut-être qu'elles allaient peut-être aussi plus vers l'EPS ? ou vers l'apprentissage pour les élèves ?
- R : en fait, dans le sport, je n'ai pas forcément... dans les apports théoriques qui étaient amenés par le sport, je me souviens plus d'apports théoriques autour de la technique, du bon moment comme du champion qui fait comme ça...
- Q : et des règles de fonctionnement ?

- R : oui. Voilà, pour réussir et pour être performant. Jamais à l'envers en disant : le gamin n'est pas performant, on va réussir à l'amener en faisant comme ça. Par contre, toutes les matières annexes du style psycho, physio, socio invitaient à la réflexion justement... le gamin est en difficulté, cas clinique en gros, psycho, la petite fille, elle a 12 ans et elle ne veut pas aller à la piscine, elle est en difficulté, quelles solutions vous mettriez en utilisant toutes les données théoriques que vous avez pu voir ?
- Q : il y avait un lien avec le scolaire ?
- R : moi, je voyais l'enfant en évolution, en développement. En physio, quand on me parle du cœur, de la respiration, du fonctionnement en anatomie, quand on me parle de tous les os, du système nerveux et compagnie, moi, je le retiens... je ne sais pas si aussi parce que, déjà, j'étais en moi avec mes œillères en me disant : je veux être prof d'EPS quand je rentre en STAPS, quand je mets les pieds dans l'amphi le premier jour, je me dis : je rentre là et c'est pour dans 4-5 ans, sortir comme prof d'EPS ou si c'est parce que (je ne sais pas si c'est moi qui faisait le lien en parallèle ou si c'était le parallèle était fait et on vous le mettait dans l'évidence).
- Q : sur les théories d'apprentissage, sur la pédagogie, ça se situait plutôt arrivées en Licence ou ?
- R : non, très vite.
- Q : très tôt ? dès la première année ?
- R : dès la première année.
- Q : là, on était sur un penchant EPS, c'était plus au niveau de la pratique à proprement dit que rester sur le partage du sport, très sportif...
- R : oui.
- Q : et vos facilités de recherches au niveau livresque et autres sûrement, pas au STAPS ? il n'y avait pas de souci avec la BU ?

- R : non. Après, en fait, c'était une formation DEUG Général, Psycho théorie Piaget, toutes les théories de conditionnement, Skinner et Pavlof et tout ça. C'est très tôt, dans les six premiers mois ou alors, ou je me trompe, mais ça me paraît être les premières choses que j'ai pu voir en psycho notamment. Puis en physio, on a vu autre chose...
- Q : est-ce que tu continues aussi ou est-ce que tu faisais un encadrement en dehors des STAPS ? en club par exemple ?
- R : oui. Je pense que j'avais toujours l'école d'athlé à ce moment-là. Parce que j'avais 20 ans et puis je me disais que ce que je voyais la semaine, ça me permettait de rebondir un peu le samedi avec différentes choses. Je ne sais plus exactement quand j'ai stoppé l'école d'athlé ??? j'ai dû stopper au niveau de tout ça.
- Q : dirais-tu que les années de stage ont été des années de préprofessionnalisation ? ou c'est vraiment après ?
- R : c'est après, oui.
- Q : en PLC2 par exemple ? ou même encore une fois en poste ?
- R : PLC1 déjà, on démarre là-dedans, je trouve.
- Q : c'est une première approche déjà.
- R : quand on doit créer des à la mode, c'était à l'époque le contenu d'enseignement. Donc, quand on devait prendre la feuille et noter les différents contenus d'enseignement qui nous semblaient pertinents dans le cadre de l'activité et après si on arrivait à le mettre en relation avec les élèves. Donc, voilà, cette relation avec les élèves, elle arrive après, mais très centrée sur l'activité. PLC1. PLC2 aussi parce que c'est un côté rassurant, confortable, où l'on va se rassurer dans le contenu technique et réglementaire de l'activité plutôt que d'aller voir. Le gamin, il est comme ça et il fonctionne comme ça ; maintenant qu'il sache qu'un but de foot, ça fait 2 m 44 de haut, il n'en a strictement rien à faire... lui, ce qu'il veut, son intention, c'est de

mettre le ballon dans le but. Donc, maintenant, à toi de faire en sorte qu'il comprenne qu'il faut qu'il se place comme ça, enfin voilà... la prise en compte de l'élève, elle vient très tardivement et si je remplis le CV, je crois que, l'an dernier, il n'y a pas si longtemps que ça pour moi en tout cas.

- Q : hum ! dans le cadre de ces années d'étude, il y avait des échanges entre étudiants au niveau du futur que vous vouliez faire ? pour certains, profs d'EPS ? d'autres peut-être pas EPS ? vous arriviez à échanger ?
- R : oui. C'est justement une richesse. Alors, il y a tous ceux... oui, une des richesses parce qu'il y a tout un moment (on est quand même des sportifs à la base quand on est en STAPS), on a tous envie de tous être performant dans une activité au moins...
- Q : il y avait un concours d'entrée ou pas ?
- R : non.
- Q : c'était fini déjà. D'accord.
- R : donc, on est performant ce qui fait que l'on se retrouve entre spécialistes d'une même activité à pratiquer en même temps à un moment donné, donc c'est dans le cadre de l'option qu'on a choisie. Et on a aussi choisi un menu avec d'autres activités où on se retrouve avec d'autres étudiants un petit peu panachés. Là, c'est l'occasion de rencontrer des handballeurs, des gymnastes, des danseuses...
- Q : le choix des autres activités doit être totalement différent de l'option ? par exemple, si on a une option athlé, est-ce qu'on peut après intégrer un menu qui va être davantage aussi un sport individuel ou alors il y a un panachage de sports individuels, sportifs ?
- R : je crois que c'est un mixe et puis, ça tourne sur l'année. C'est en fonction... il doit y avoir deux semestres et en début d'année, il y a une partie de l'amphi qui fait ça et la deuxième partie, ça tourne. Voilà, la richesse, c'est de pouvoir justement rencontrer d'autres personnes, d'être à un moment

donné avec des spécialistes et des passionnés de la même activité que soi, athlète où l'on se retrouve en plus le dimanche en compétition, donc on crée des liens, une affinité assez forte. Du coup, quand ça se passe bien, c'est aussi la possibilité de se resserrer et de s'encourager pour atteindre le même but, en l'occurrence le concours. Et moi, j'ai développé ça avec des copains, pas forcément dans ma spécialité mais avec des handballeurs.

- Q : mais qui avaient un objectif d'être profs d'EPS ?

- R : oui. Et donc...

- Q : c'est l'objectif qui a davantage...

- R : comment on est arrivé à se lier d'amitié ou à se faire confiance en tout cas ?? je ne sais pas trop. Peut-être certainement par des petits contacts sur des activités, des contacts en dehors aussi sur des soirées et puis, à un moment donné, on se rencontre que l'on pense la même chose, on veut la même chose. Donc, au lieu que chacun bosse dans son coin, on va bosser ensemble. L'union fait la force et l'année du concours des écrits, on se retrouvait après les vacances de Noël, tous les jours à 8 heures à la Fac, à la BU pour bosser. Donc...

- Q : vous bossiez dans l'optique du concours ?

- R : oui. Et donc, on avait la chance... parmi nous, on avait un redoublant qui repassait pour la deuxième fois le concours, donc, qui avait plus d'expérience que nous, qui était content de la partager. Du coup, il nous a permis à moi et à d'autres d'obtenir notre concours la première année.

- Q : et lui, l'a obtenu aussi ? cette deuxième année ?

- R : oui.

- Q : est-ce qu'il y avait déjà une orientation ? des interrogations sur l'EPS proprement dite ? sur l'évolution de l'EPS ? c'était un travail axé sur le concours ?

- R : sur le concours, oui. C'est du conditionnement, bien sûr. Après, si je reviens sur... ça me revient en tête... ce qui a pu certainement avoir une influence sur moi il y a quelques années, c'est que j'ai été arbitre de foot et j'ai passé cette formation à S...-J... avec M... L... B... Donc sur les temps du midi, on s'ennuyait un petit peu avec les copains, M... L... B... avait donc proposé de former sur les règles de l'arbitrage en foot, on a suivi les cours, on a passé l'examen, on a eu l'examen et moi, j'ai été arbitre pendant dix ans derrière.
- Q : ah oui !
- R : donc, j'ai arbitré en Division d'Honneur dans la région parisienne où j'étais en Ligue et ça m'a permis de faire la CFA à la touche en région parisienne.
- Q : tu es allé jusque-là ?
- R : oui. Et donc, j'étais pressenti... j'étais dans un groupe d'Espoirs pour aller passer le concours pour être arbitre de la Fédé. Après, c'était pour moi, trop d'investissements personnels. J'avais été suffisamment au travail dans le cadre d'un concours, le CAPEPS. Du coup, j'étais très content d'être sur le terrain le dimanche et de courir et de faire en sorte qu'un match de foot se passe bien mais de là, à me pencher des heures et des heures dans un bouquin sur les lois du foot ne m'intéressait pas. Du coup, je me suis fait bouler sur les écrits.
- Q : cependant, tu avais une pratique personnelle, au physique qui est bien sûr un sport individuel à un niveau intéressant et en même temps en parallèle, aussi une autre pratique d'un autre sport sous un autre angle ?
- R : oui, et du coup, j'ai retrouvé cet aspect arbitral dans ma carrière.
- Q : à quel niveau ?
- R : quand j'étais à S... D..., j'ai formé des gamins à l'arbitrage, des gamins que j'ai eu en 5^e ou 6^e (qui étaient des « petits cons » au collège !) mais quand

ils étaient en EPS ou dans le cadre de l'association sportive, dès qu'on les met face à des responsabilités, ils arrivent à les assumer petit à petit, ça va crescendo. Donc, j'ai eu le plaisir de voir des gamins qui passent l'examen fédéral. C'est complètement sorti du système scolaire. Donc, je les ai accompagnés là-dedans parce que je les avais formés dans le cadre scolaire, dans le cadre de l'UNSS ; du coup, je les ai amenés à passer l'examen théorique fédéral. Ils l'ont eu et ils ont été sur les terrains le samedi. Au début, je les ai accompagnés un petit peu sur un samedi sur deux mais après, « tu t'es engagé, tu as fait le choix, t'es grand et tu seras content d'avoir assumé votre responsabilité, tu seras content d'être récompensé financièrement après. Ça te permettra d'éviter d'aller faire des conneries pour gagner deux-trois sous à côté... »

- Q : ça leur donnait aussi un projet en dehors de ce qu'ils faisaient...

- R : voilà

- Q : pour revenir sur la période étudiante, et quand tu es rentré de l'IUFM, est-ce que là, il y a eu des échanges avec les autres étudiants des autres disciplines scolaires ?

- R : en PLC1 pas du tout. STAPS, c'est les concours.

- Q : c'est vraiment la grosse année de bachotage...

- R : voilà c'est ça. Du conditionnement...

- Q : par contre, en PLC2 ?

- R : en PLC2, on est invité à cela parce que l'on nous met dans un établissement scolaire. Moi, j'étais à C..., en responsabilité, et du coup, il y a aussi dans l'établissement d'autres profs qu'il faut croiser et puis aussi d'autres stagiaires des autres disciplines. Et à l'IUFM, ils nous organisent des petits temps de discussion pluridisciplinaire où chacun expose... c'est un peu mode thérapie où chacun y va de son problème et ses difficultés mais en même temps, ça permet à chacun de prendre connaissance des difficultés des

uns et des autres, des choses qui ont été faites positives aussi parmi les uns et les autres. Après, (j'apprécie ce moment-là) ou l'on est invité à aller 3-4 jours sur la région parisienne voir ce à quoi on va être confronté l'année qui suit pour 4-5 ans. Moi, j'étais à M... L... J..., quatre jours dans un collège ZEP +++ , au cœur du V... F... Là, j'étais avec la prof d'Anglais, Prof de Physique. On fait le déplacement en train ensemble. On doit trouver un logement. On s'aide les uns les autres pour... en l'occurrence, on était logé chez la tante d'un des stagiaires. Du coup, ça crée des petits liens aussi. Et on suit des cours de d'autres matières qui permettent de prendre connaissance de ce qui peut se faire. On va à la cantine...

- Q : est-ce que c'est préparatoire à un travail de pluridisciplinarité, peut-être après quand on est en poste ?
- R : je ne crois pas. Je crois que c'est surtout pour décomplexer ou rassurer le futur prof qui a peur de se faire manger en région parisienne, c'est surtout ça. Après le travail préparatoire, certainement, il y a cet objectif qui est là derrière aussi mais qui prend moins de place, moins d'importance que le côté rassurant que vous avez vu. Ça se passe plus ou moins bien parce que les profs ceux que j'avais croisés, ils sont encore vivants (rires !), ils parlent aussi positivement de leur travail. Vous avez vu, vous avez mangé à côté d'eux à la cantine... il y a du bruit mais c'est comme tout gamin, ça fait du bruit... enfin, moi le bahut que j'ai vu, c'est un collège, au V... F..., j'ai croisé des collègues et un collègue d'EPS notamment qui est maintenant prof à S... B..., qui est dans le GAIPAR aussi, et du coup, c'est rassurant.
- Q : on arrive au domaine professionnel, est-ce que tu as subi des influences durant... ça fait 10 ans que tu enseignes ? quelles influences ? par qui ? et puis après on pourra aller dans l'ordre, ou dès maintenant, si tu veux aller dans l'ordre de tes affectations ?

- R : oui. Mes influences... elles commencent... je vais replacer le contexte compétition UGSEL avec le plaisir de rencontres de profs d'EPS qui ne sont presque pas dans ce contexte-là des profs d'EPS parce que je n'avais pas besoin de toi ou de C... C... pour me dire comment me préparer à mon 400 m ou 300 m parce que j'avais tout mon vécu de club mais du coup, qui accompagnent, qui vivent le truc en même temps que vous. Donc, il y a ça et moi, j'essaie d'avoir aussi quand je suis le mercredi après-midi de transmettre le plaisir d'être avec un adulte et être en confiance avec cet adulte-là, et partager la confiance avec les gamins, c'est réciproque, du moins autant faire ça, on essaye en tout cas. C'est la première influence que j'ai eue. Ça a commencé dès le collège où mine de rien, même si c'était basé sur du sport en EPS, le sport que j'avais dans le cadre de l'UGSEL était sympa et les profs...
- Q : là, il y avait un relationnel différent ?
- R : oui.
- Q : qui était porteur ?
- R : oui. Ensuite, l'influence de mon coach d'athlé, notamment C... M... qui m'a quand même amené à un certain niveau et qui, lui, n'en a pas fait son métier mais aurait pu. Je pense que c'est aussi une de ses frustrations dans sa vie, il a choisi une autre voie ou il a été mal orienté ou ? donc, il n'est pas parti là-dessus. Mais toujours est-il que tout ce qu'il nous a inculqué en tant que jeune athlète limite entraîneur, c'était du solide. Ensuite, les influences que j'ai pu avoir, je pense que ce côté arbitrage revient où il faut à 15-16 ans, j'ai commencé ou à 20 ans quand je me suis retrouvé à arbitrer des séniors le dimanche après-midi, à petits niveaux, puis petit à petit je suis monté. Quand je suis arrivé à P..., j'en avais 23 où là je suis arrivé à un autre niveau un peu plus intéressant mais avec des enjeux aussi plus importants et, du coup, il faut mettre le paquet sur la table et puis montrer que, même si tu es jeune, tu sais courir, tu sais faire respecter des règles, être responsable, être équitable. Du

coup, dans ma pratique professionnelle, j'ai aussi quelque chose que j'essaie d'avoir. Après, il y a quand même aussi des repères profs à la FAC qui me restent, au M... que l'on a pu croiser à R... (je l'ai encore en tête) et je me souviens de cours de boxe que j'ai pu avoir. Je n'avais pas le recul à l'époque pour revenir sur le sport ou EPS, pour voir que c'était quand même de l'EPS qu'il essayait de nous faire faire mais, donc, voilà, je voyais juste qu'il faut toucher là. J'étais plus dans de la boxe que dans de ...

- Q : que de la boxe éducative...
- R : oui, voilà. Ensuite, il y a les profs que j'ai croisés une fois que j'avais le concours ou quand j'étais vraiment en phase de l'obtenir ou la toute dernière année de Fac, L... L... B... en l'occurrence. Donc, super compétent dans le cadre de l'athlétisme ASP. J'ai eu l'occasion de le côtoyer pour qu'il m'entraîne et aussi, je l'ai vu dans le cadre professionnel de l'EPS où il était aussi très compétent. Après, j'ai vu P... D... à C... à L... qui était mon conseiller pédagogique. Je l'ai vu pratiquer. Je ne comprenais pas forcément tout encore ce qu'il faisait... je l'ai vu et il m'a quand même conseillé sur différentes petites choses. Sa collègue, P... B..., sa collègue dans un autre bahut à L..., à A... C..., collègue K... à l'époque où là, j'ai eu (c'était mon établissement quand on était en stage au lycée, on avait une semaine ou deux à faire en collège) et donc j'ai pris sa classe, c'était une 6^e SEGPA, un public un peu particulier. Il faut avoir une approche un peu différente et donc, elle m'a accompagné là-dessus et puis je la croise dans les compétitions, j'ai toujours plaisir à discuter avec elle. Et après, là, je n'étais pas tout à fait prof, je n'étais pas encore validé prof complètement même si quand on a le CAPEPS,
- Q : à 99 % quand même...

- R : il faut vraiment faire de grosses « boulettes » mais quand même au début et ça marque, c'est quand même de bonnes influences. Et après, je pars sur P... et j'ai toutes les influences de là-bas.
- Q : PLC2, tu vois déjà que c'est de l'EPS que tu vas devoir faire au travers des collègues que tu croises ? c'est toujours...
- R : je suis certainement dans une reproduction de ce que j'ai vécu en tant qu'élève en tant qu'étudiant.
- Q : mais ce que te montrent les autres profs d'EPS, ça reste encore dans le domaine de la pratique du sport, en milieu scolaire ?
- R : oui. Parce que, là, on est confronté, quand on arrive en région parisienne à une difficulté d'enseignement avec un public difficile. Donc, la focalisation au départ est sur la gestion du groupe, la tenue de la classe. Une fois que ça s'est gagné, (ça prend plus ou moins de temps selon les personnes, selon les classes aussi). On tend d'aller vers de l'EPS mais, avec du recul, je faisais du sport plus que de l'EPS.
- Q : ou peut-être déjà des APS, des activités de vie scolaire comme disaient certains ? ou ça reste encore très, très marqué ? Sport fédéral ou APSA ?
- R : il y a quand même un modèle de la Fédé ...
- Q : comme moi aussi, on parle de sport.
- R : il y a un modèle à atteindre quand on fait du badminton, il faut se placer loin comme ça, il faut envoyer le volant au fond...
- Q : ce serait peut-être des techniques très techniciste ?
- R : oui. Quitte à leur donner les techniques, plutôt que ce soit eux qui les construisent. Il y a un schéma de jeu. Il faut faire comme ça. C'est très caricatural, dans ce que je dis mais ce dans quoi j'étais. Donc, voilà, on est jeune, on est tous dans le même bateau, on côtoie aussi des bateaux qui sont un peu plus anciens qui font de bonnes choses. Donc, pluridisciplinaires dans ce cas-là.

- Q : toujours en région parisienne ? Tu es resté combien de temps en région parisienne ?
- R : 5 ans.
- Q : dans le même établissement ?
- R : oui. On a fait le choix avec un copain de faire une mutation simultanée pour une question économique pour prendre un appartement ensemble, en colocation, et avoir la chance, pour nous qu'on estimait, d'avoir un établissement proche de P... pour pouvoir vivre à P... ou proche de P... et profiter de la vie parisienne. Donc, spectacles, fêtes, vie du samedi soir, décompression... du coup, on a eu notre collègue à S...-D... et donc, on a fait 5 ans. Situation confortable dans le sens où on arrive à deux dans le même établissement. On a un repère !
- Q : deux profs d'EPS ?
- R : deux profs d'EPS, oui. Avec qui j'avais fait ma Fac à B..., avec qui j'avais fait mon stage de PLC1 (donc on se connaissait quand même), spécialiste (c'est une des personnes que j'ai pu rencontrer dans le cadre, qui lui a dû choisir athlé en deuxième, on avait 2 Spé à choisir au moment de la licence, il me semble ??? donc, lui, il a choisi athlé et moi, j'ai choisi tennis de table, donc une activité de raquette. Donc, du coup, les groupes athlé et tennis de table étaient ensemble. Du coup, on s'est rencontré dans le cadre de l'athlé. Voilà, et après on a fait un petit bout de route ensemble, lui y est toujours à S...-D.... Voilà ! en termes d'influence, maintenant j'ai fait mon parcours parisien. Les influences en termes d'EPS, prof d'EPS, je n'en ai pas eu beaucoup. Les personnes qui m'ont vraiment marqué et pour lesquelles je me suis dit « ouah ! ».
- Q : tu es toujours sur le domaine du sport, tu n'as rien de trop nouveau ? même au niveau de la pédagogie ?

- R : pas trop. Je me souviens de stage de PAF très intéressant mais très branché sports. Stade de rugby sur 4 jours.
- Q : qu'est-ce que tu appelles le PAF ?
- R : le plan académique de formation.
- Q : d'accord.
- R : où on nous apprend le rugby.
- Q : ce sont des stages sur les APSA. Même si on les appelle sports, c'est ça ?
- R : c'est très sympa. Et c'est bien et ça débloque des choses et ça permet d'avoir des petites billes pour démarrer une activité.
- Q : et avoir des échanges avec les collègues de et croiser d'autres collègues en plus...
- R : Les collègues qui m'ont vraiment marqué ou m'ont influencé dans ma pratique actuelle, non.
- Q : est-ce qu'il y a eu des lectures, des interrogations et des réponses peut-être par la lecture qui viennent déjà à ce moment-là ou pas ? ou non, tu fais ton taf ?
- R : non, je fais mon taf. Je suis très présent au travail au grand désespoir de ma copine (rires) qui, elle, elle est montée à P... Ça faisait trois ans que j'étais à P..., je crois, et donc, on s'est rencontré. Du coup, elle est montée à P.... Après, c'était quand même... quand t'es à S...-D..., pour que tu te sentes bien, pour que moi je me sente bien, il fallait que je m'investisse à fond dans le travail. Donc, par l'intermédiaire de projets tels qu'amener des gamins à passer des concours d'arbitrage...
- Q : auprès des élèves ?
- R : auprès des élèves, auprès de mes collègues, dynamiser un peu une salle des profs et faire en sorte que, lorsque l'on vient au collège à S...-D..., on ait du plaisir à se retrouver, comme quoi organiser des soirées avant chaque

vacance, des petits jeux... au moment de la coupe du monde, tiens ! faire un petit concours de pronostics pour créer de l'échange entre collègues...

- Q : pluridisciplinarité ? réelle ? dans le travail ?

- R : dans le travail, oui.

- Q : dans des projets communs ensemble ?

- R : projets communs, projets pour soi et projets communs pour les élèves parce que c'est notre seule manière d'y arriver, que si on est tous dans la même galère, si on est chacun de son côté, on ne s'en sort pas... si on discute, si on échange, si on se voit le samedi soir, si on se voit le vendredi après le boulot pour aller boire un petit verre ensemble, on va toujours parler des élèves mais, à un moment donné, on va parler un petit peu de soi, un peu de l'autre et on va apprendre à se connaître et on va peut-être appréhender un peu plus les besoins... donc, ça c'est important pour moi. C'est très souvent le vendredi : « Tiens, à la limite tu rentres (je suis en train de boire un coup avec les copains, j'en ai besoin car il faut débrief). Donc, il y a cet échange-là, cet investissement-là. Par rapport aux besoins et à la réalité du terrain. Après, donc, c'était quoi ? les lectures ?

- Q : oui.

- R : non, pas plus que ça.

- Q : rien de particulier qui...

- R : non, parce que, encore une fois, autant j'ai un bon vécu là maintenant, enfin, maintenant je me dis : « quelle chance d'avoir pu toucher justement cette théorie de l'apprentissage, cet apport théorique sur la psychologie, sur la physiologie, sur l'anatomie, sociologie si je n'avais pas fait ces études-là. Je n'aurais jamais pu toucher à ça ou pas ou peu ou moins ?? » mais là, mon orientation universitaire m'a permis de toucher à ça. Alors que j'avais un Bac Économie et Social, mes parents ne sont pas du tout là-dedans, ce n'est pas leur centre intérêt...

- Q : c'est un autre monde
- R : oui. Donc, ça m'a invité à ça. Donc, j'avais un super bon vécu, enfin, maintenant, j'estime que j'avais un bon vécu mais c'était encore trop frais pour moi pour me remettre dans des lectures, dans des trucs trop théoriques... là, maintenant, avec d'autres influences que j'ai captées depuis, je me dis que j'aurais bien voulu maintenant.
- Q : alors, là, tu quittes la région parisienne et tu arrives ?
- R : j'arrive donc remplaçant... j'arrive dans l'académie de R...
- Q : tu as eu ta mutation pour la Bretagne ?
- R : oui, je fais le choix d'un poste, d'une zone géographique avant d'avoir un poste fixe avant de me dire : « je veux me poser, me stabiliser dans l'établissement. Je me dis : Ce n'est pas grave si je ne me stabilise pas mais je veux vivre à tel endroit ». Donc,
- Q : dans l'académie, tu choisis une zone géographique plus ou moins départementale ?
- R : complètement même. J'oriente mes vœux par rapport à ça pour être sur la zone de L..., au risque d'être remplaçant. J'ai d'autres amis qui ont eu d'autres stratégies qui eux, avaient la volonté d'avoir un poste fixe, se stabiliser dans un établissement pour trouver un confort pédagogique et des repères rapidement mais la zone géographique n'était pas grave. Moi, je pense que cela était important pour moi et je pense que je ne serais pas celui que je suis maintenant si je n'avais pas fait ce choix. Et avec du recul, je suis content d'avoir eu cette zone géographique, j'arrive et je suis TZR à Q... Je voulais L... Je n'ai pas eu parce que je n'avais pas suffisamment de points mais je suis à Q... En étant TZR à Q..., je peux aller travailler sur la zone de Q... et on est à cheval aussi sur la zone de L...-Q... et à cheval sur les deux.
- Q : donc, Finistère Sud ?

- R : très Sud. Donc, mon bahut de rattachement, c'était un collègue à P...-A... où j'y mis les pieds qu'une journée dans l'année, le jour de ma pré-rentree. Et donc, j'avais quand même ma principale adjointe de Q... qui m'avait appelé pour me dire que, la veille de la rentrée : « Monsieur P..., vous êtes affecté en remplacement à Q... pour 14 heures et à S... pour 18 h ». Donc, là, je m'étais installé avec ma copine à C... qui, elle, avait fait tout le repérage pendant que j'étais à S...-D..., j'étais rentré. (Je ne sais plus pourquoi j'étais rentré plus tôt ???).
- Q : elle est dans l'enseignement ?
- R : non. Elle est secrétaire médicale. Donc, elle, elle avait démissionné de son poste pour revenir en Bretagne. Et donc, elle avait choisi, elle pareil, mes parents étant de G... et ses parents étant de B..., on avait choisi une zone un petit peu entre les deux, proche de L... avec l'espoir d'être sur une zone de L... et donc, là, j'ai Q... Je me dis : « Tant pis, je ferais la route et puis je suis à une heure de Q... Je préfère faire la route mais on reste habiter sur C..., H..., L... ».
- Q : la voie expresse, le plan routier breton est efficace.
- R : Voilà en autre, notre petit cocon pour se sentir bien. Donc, on s'installe à C... La veille de la rentrée, j'ai la Principale qui m'appelle pour me dire : « vous êtes affecté à 2/3 à Q... et le reste du temps à S... ». Jackpot, c'est bon ! je suis à Q..., je fais 15-20 mn de la maison. Après, j'avais un emploi du temps qui me demandait d'aller à S... de temps en temps et assez tôt. J'ai fait un an comme ça.
- Q : tu étais où à Q... ?
- R : à L... V....
- Q : c'est à côté de là où j'habitais. C'est mon fief ! et j'y étais l'année de sa construction.

- R : donc, là, j'ai eu de la chance aussi, pour reparler de repère quand on arrive dans un établissement un petit peu nouveau, (peut-être qu'on en reparlera tout à l'heure sur la place des suppléants).
- Q : on en parlera... oui...
- R : j'ai un bon copain que j'ai rencontré à P... et avec qui je jouais au foot et qui est prof de Math (qui lui était prof de Math à B...), donc, on s'est rencontré à P... parce que l'on a des amis en commun et donc on est devenu rapidement copains, (on jouait au foot ensemble), qui a eu sa mutation aussi sur l'académie de R... et qui s'est retrouvé prof de Maths à L... V...
- Q : quelle coïncidence !!
- R : dans la foulée, super ! on se retrouve demain, je suis en Poste en remplacement à l'année à L... V... Donc, une pré-rentrée plus facile pour lui mais aussi pour moi car, du coup, on arrive... on a un visage que l'on connaît.
- Q : vous n'êtes pas seuls dans le bahut ?
- R : on n'est pas seul dans le bahut, oui. Quand on est un petit peu, le premier jour, interpellé par les collègues, ils voient que l'on est ensemble, que l'on se connaît, que l'on déconne, on plaisante ensemble... c'est plus facile d'aller à deux pour répondre à ces questions et puis, voilà... c'est plus facile de se retrouver et discuter en salle des Profs. Un copain avec qui parler si des fois il n'y en a pas d'autres... Enfin, si toutefois, on n'a pas le temps de créer d'affinités avec d'autres...
- Q : et pour faire la route...
- R : et pour autant, ce n'est pas le cas car L... V... c'est plutôt sur le côté ambiance, un bahut dans lequel je me sentais bien. Voilà ! des influences là-bas intéressantes aussi sur ce collège parce que, différentes manières de fonctionner, des collègues qui sont, donc une, C..., une femme qui est mariée avec un mari qui est dans le GAIPAR qui elle a tout le filtre du GAIPAR et tout le retour de son mari qui, elle, répercute, qu'elle tente de répercuter dans

le collègue. D'autres qui sont à cheval entre pratique sportive un petit peu nouvelle...

- Q : là, on commence à aller vers de l'EPS ?
- R : la conception un peu nouvelle de l'apprentissage pédagogique innovante que C... essayait d'amener.
- Q : C... comment ?
- R : A....
- Q : Ce n'est pas D... A..., son mari ?
- R : E... Donc, d'autres collègues qui sont un peu à cheval sur les deux courants, qui aiment bien C..., et qui écoutent ce qu'elle dit. Et puis, qui aussi sont plus branchés sport parce que l'autre qui est un peu plus ancienne est plus branchée sport et, donc, dans ses pratiques, il faut faire comme ça... comme ça... comme ça. La règle est importante, la manière de faire est importante, le résultat, la performance va être importante... donc, voilà du coup... une espèce de tension entre deux modèles et, voilà, il faut se placer. J'ai déjà une équipe et mine de rien, avec ces tensions de modèles, de conception un peu du métier de prof d'EPS se réunit souvent autour de projets comme le cross, comme la course d'orientation au manoir de (...), autour d'une réflexion sur le projet EPS, qui se réunissait une fois tous les 15 jours, trois semaines, cela me semblait beaucoup ; chose que moi j'essayais de développer à S...-D... et ce n'était pas toujours facile de réunir des collègues. Là, ils avaient réussi dans leur emploi du temps à instaurer une heure de concertation où personne n'avait cours et donc, (je ne faisais pas toutes les semaines. C'était le mardi, un mardi sur deux ou sur trois). Ils savaient que tiens ! La coordonnatrice mettait l'heure de concert' à tel moment. Moi, TZR, plus j'y allais parce que j'aime bien aussi savoir... quand je suis dans un bahut, j'aime bien être pleinement dans le bahut mais pas de passage. Ce n'est pas du temps pris sur mon temps libre mais qui, si je n'y suis pas, je vais rater quelque chose et je

ne vais pas être forcément bien ou quand des gamins posent des questions, tu n'as pas toutes les infos. Du coup, une équipe qui bosse mais... là, on arrive avec les travaux du GAIPAR et donc, le bouquin orange, (je ne sais pas si cela te parle ?)

- Q : oui, de V... !

- R : de construire des connaissances en EPS. De V..., du GAIPAR piloté par V... Donc, voilà ! où chacun essaie de rentrer dedans en se disant « houla » ! C... V... est dans le coin et il se peut qu'il vienne nous inspecter ». Il se trouve que cela s'est passé dans l'année. Il est venu inspecter... (moi, je n'ai pas eu le droit parce que j'étais tout frais et que je n'ai pas pu). Je l'ai eu à un autre moment. Donc, du coup, il y avait la perspective de cette inspection qui planait. Il fallait rentrer dans le bouquin. C'était un dogmatisme un peu. Il faut faire ce que le bouquin dit parce que si je ne fais pas, je vais me faire taper sur les doigts !!! tout ce que le GAIPAR ne veut pas mais... quand tu as C... V... qui dit que c'est comme ça qu'il faut faire !! donc, du coup, autour du projet d'EPS et des activités programmées et de comment faire ces activités, donc intéressant, mais moi, je suis rentré de la Seine Saint-Denis. J'ai un peu mes cinq années d'expérience, je me prends pour un super prof, j'ai fait cinq ans, je suis rentré, je suis vivant, j'ai eu l'impression d'avoir fait un super travail à S...-D.... J'arrive un peu avec la fleur au fusil en me disant : un groupe, ils sont 28, ce sont des agneaux. J'ai eu des brebis galeuses, ça va être facile. Donc, je fais trois premiers mois jusqu'à Noël en gros où je fais mais je suis un peu sur mon retour dans l'académie. Ma vie sociale que je suis en train de reconstruire avec ma copine. Je me mets dans un club de foot, je reconstruis un petit peu mon réseau social que j'ai un peu perdu...

- Q : hum !

- R : du fait de mes années parisiennes. Et du coup, je me dis : c'est facile, de toute façon, je saurai faire. Mais au final, je ne sais pas si bien faire... parce que je ne prends pas ou peu de plaisir dans mes cours et je me remets en question aux vacances de Noël où je me dis : ce n'est pas normal que les gamins n'écoutent pas quand tu parles ! ou il y a un petit peu de chahut...
- Q : il y a quelque chose de particulier qui t'a amené à cette réflexion personnelle ?
- R : non
- Q : c'est toi ?
- R : c'est par moi-même pour me sentir bien, plus à l'aise dans mon travail et plus souriant et content de faire ce que je fais. Plutôt que de voir le côté négatif : il y a de la route à faire, c'est fatigant. De dire quand je suis en cours, je mets le paquet et je suis content. Et ce que je fais, les gamins y répondent. Le petit côté particulier, c'est peut-être que je pondais des situations et les gamins ne rentraient pas forcément dedans. Donc, je me remets un petit peu en question, je me mets peut-être un petit peu plus au boulot peut-être... C'est sûr, même et je me crée mon emploi du temps. Là, t'es au boulot, t'es au collège, là, t'es en temps libre, tu bosses mais tu bosses sur l'activité ou sur la classe que tu auras le jeudi. Tu travailles ta séance, ton filtre de séance le lundi, tu sais que tu travailles pour le cours du jeudi. Je me mets dans cette réflexion et ça marche ! du coup, c'est bien... avec des activités nouvelles pour moi notamment la danse. J'ai un plaisir fou à enseigner la danse avec Claudia qui justement pour revenir sur des influences, m'a permis, elle, de débloquent des choses en danse puisqu'elle nous a fait une formation en interne (on était trois, les trois profs de l'équipe ou quatre ??) et elle qui nous...
- Q : vous étiez combien au total ?

- R : on était cinq. Et donc, elle qui nous a pris un après-midi pour danse. On peut faire des choses toutes simples mais si elle ne nous avait pas fait cette formation (je l'utilise encore ce qu'elle m'a présenté)
- Q : oui.
- R : du coup, elle fait partie de l'influence, c'est important. Donc, voilà... je ne sais d'où l'on parlait ???
- Q : cette première année à Q.... C'est là qu'il y a un déclic et les influences qu'elle, elle t'a apporté ?
- R : voilà entre les travaux du GAIPAR et tout ça...
- Q : et là, tu penses que tu rentres dans l'EPS ?
- R : là, je me mets un petit peu plus à rentrer dans l'EPS.
- Q : tu commences en tout cas à quitter le sport ?
- R : oui.
- Q : la pratique du sport auprès des élèves ?
- R : oui.
- Q : hormis en AS ?
- R : oui. Là, je suis même dans de l'EPS, nouveau programme.
- Q : c'était en quelle année ?
- R : en 2013-2014 à P..., 2012-2013 à P..., 2011-2012 à P..., 2010-2011 à H... et l'année d'avant 2009-2010 aussi.
- Q : en 2009, tu es à Q... ?
- R : oui. Et donc, je suis dans de l'EPS parce que je me vois faire des cycles de demi-fond, je pars sur des notions de pourcentage de VMA, de gestion de l'effort par rapport à soi, de gestion de l'hétérogénéité justement par rapport à ça, avec une logique de performance différente pour chacun. Voilà, je suis dans de l'EPS et je ne suis pas trop loin de ce que je faisais là, sur ce cycle en tout cas. En demi-fond ou en danse. Pas trop loin de ce que, cinq ans

quasiment après je fais toujours... donc, voilà ! je prends du plaisir à L... V... parce que notamment sur cette deuxième partie d'année où du coup je me remets dans une dynamique de travail différente de celle de S...-D... Je discutais tout à l'heure avec mon collègue où à S...-D..., il y a le côté éducation qui ressort (éducateur qui ressort, au sens éducateur qui ressort) et là, maintenant, depuis, j'ai plus le côté éducation au sens enseignement.

- Q : dans l'instruction davantage ?

- R : oui.

- Q : ce qui est de l'ordre de l'enseignement et non plus de...

- R : du contenu de l'enseignement plutôt que de mettre en forme, en place toutes les conditions pour que le gamin se saisisse un petit peu. Là, maintenant, depuis mon retour dans l'académie, c'est un peu différent. C'est peut-être certainement pour ça que les trois, quatre premiers mois je pensais savoir-faire mais j'avais instauré et installer quelque chose à S...-D... qui fonctionnait et qui...

- Q : qui fonctionnait bien et qui convenait aux gamins...

- R : oui. Je pense que si maintenant je devais retourner à S...-D..., je ferais différemment de ce que j'ai fait. Je ferais toujours...

- Q : il y aurait peut-être un mixte de ce que tu as vécu...

- R : et j'ai plaisir à dire des fois à des gamins quand ils me disent, actuellement, ils me disent : « Monsieur, c'est impossible, c'est difficile, je n'y arriverais pas ». « Excuse-moi de te donner des choses difficiles mais c'est te respecter que de te donner des choses un peu difficiles à faire. Si je te donnais des choses trop faciles, tu me dirais : « Monsieur, c'est nul votre truc ! ». Voilà, j'ai plaisir à le faire et donc, c'est pour cela que je ferai différemment si j'étais à S...-D... maintenant parce que j'irai peut-être les chercher un peu plus loin ou d'une autre manière en tout cas. Je pense que j'ai créé des automatismes aussi maintenant avec l'expérience qui me permet de

rebondir plus facilement et de m'adapter plus facilement à ce que je vois. Moi, j'avais plaisir à être à L... V... parce que justement j'avais retrouvé un dynamisme et une activité professionnelle qui correspond à ce que je recherche et en plus une salle des profs qui était réceptive à moi...

- Q : des profs d'EPS ou de tous les profs ?
- R : de tous les profs.
- Q : ouverte...
- R : oui, où je discutais volontiers avec la collègue de Français qui partait en retraite cette année-là et puis, on a fait un repas de fin d'année. On a fait une après-midi à la plage où on jouait au volley, d'autres étaient à faire du kayak, d'autres étaient à faire des jeux en bois sur la plage. Voilà une équipe de profs ! une équipe d'établissement telle que je l'aime.
- Q : hum !
- R : l'année d'après, nouveau contexte pour moi dans ma situation personnelle parce que ma compagne, B..., est enceinte. Nouvelle affectation, lycée V... H... à H...
- Q : là, tu viens dans le 56 ?
- R : oui, et j'étais toujours rattaché à P.-A...
- Q : ah d'accord !
- R : donc, très bien. Jackpot ! je suis en remplacement, je ne sais pas pour combien de temps... mais je suis à 15 minutes de la maison. Donc, mon choix de départ se retrouve plutôt bon pour le moment parce que je ne fais pas trop de route. Je ne sais pas combien de temps ??... La première affectation va jusqu'à la Toussaint, il me semble.... Mais finalement, je fais jusqu'à février et c'était des arrêts qui étaient prolongés tous les trois jours. J'avais un arrêt et hop ! du coup, j'étais reconduit. Donc, là, nouveau public. J'avais fait que du collège sauf mon expérience à C... où j'avais eu du lycée mais c'était au tout début de ma carrière. Là, en public de lycée général avec des Term S, BAC

Technologique. Et donc là, une autre EPS qui pour moi se rapproche plus du sport...

- Q : à nouveau ?

- R : à nouveau.

- Q : donc, c'est un retour en arrière.

- R : un petit retour en arrière parce que, un conditionnement à la préparation au Bac. Il faut 3 x 500 m, faire ci, ça, ça... et le gamin, il va falloir faire les 3 x 500, qu'il le fasse quasiment deux-trois fois, enfin bachotage...

- Q : hum !

- R : donc, ça dans pas mal d'activités, des grilles qui ne sont pas forcément très pertinentes, une équipe d'EPS où, dans cette année-là, il y a un ancien agrégé qui est installé depuis des années qui est dans une routine, un jeune PLC2 qui vient d'avoir le concours et qui est secondé parce que la formation ça a changé (ils avaient un temps complet à faire). Moi, quand j'étais en PLC2, j'avais 10 heures à faire, le reste du temps j'étais à l'IUFM et eux, ils avaient un temps complet à faire sauf sur la période de septembre à la Toussaint où, là, ils étaient secondés par un collègue TZR qui venait prendre des heures, qui partageait des classes. Du coup, on était trois et demi en gros sur le début. Donc, un jeune que moi j'essayais d'accompagner avec ma petite expérience (enfin j'essayais de le conseiller). Son conseiller Péda était dans un autre établissement, donc il venait le voir de temps en temps mais il y a avait quelques échanges mais pas tant que ça... et en même temps, c'était un jeune collègue qui débutait bien et qui n'était pas trop en difficultés. Au lycée V... H... il ne t'amène pas vers de nombreuses difficultés non plus....

- Q : Les élèves ne sont pas difficiles non plus...

- R : voilà... il y a des installations, il n'y a pas de... Après, au niveau personnel, B... est en enceinte donc j'ai une fille qui arrive en septembre, le 18 septembre. Là, je suis rentré le 1^{er} septembre, ma fille arrive le 18, je

prends mes trois jours de congés paternels, je suis dans une euphorie de nouveau papa... donc, peut-être pas trop disponible mais pour autant consciencieux d'apporter quelque chose aux élèves que j'ai en face de moi. Des arrêts de travail de ma collègue qui s'enchainent mais sans trop savoir sur quelle période je vais être et sans pouvoir me projeter sur du long terme.

- Q : difficile de construire quelque chose...
- R : dans la construction de cycles, donc un petit peu au goutte-à-goutte, j'y vais, au coup par coup... Décembre arrive. Là, j'avais fait le choix après les vacances de Noel de prendre mes onze jours de congés pater. Pour me faire un petit mois de vacances confortables parce que B... au moment où M... est née n'avait pas forcément besoin que je sois là onze jours à la naissance. Elle était au chômage, je ne travaillais pas loin, j'avais un emploi du temps qui était quand même plutôt confortable. Donc, j'ai été quand même présent à la maison mais donc j'avais fait le choix de prendre un mois sur une période au bout de quatre mois où elle, elle allait être en face d'une reprise d'une activité professionnelle. C'est ce qui s'est passé, elle a retrouvé du travail au 2 janvier. Du coup, j'étais présent avec ma fille. J'étais toujours à H... Une semaine après ma reprise, après mon congé pater, le proviseur vient de voir et me dit : « Monsieur, vous êtes inspecté le vendredi à 16 heures 30 ». A la fin de ma journée. « Monsieur, vous êtes inspecté mardi ». « Ok ! »
- Q : Hum !
- R : t'es entre ce que toi tu fais et ce que tu penses bien faire. Tu pensais bien faire à S...-D..., tu arrives à Q..., tu fais 3-4 mois pour te rendre compte que ce que tu faisais ou ce que tu refais n'est pas forcément au top, donc tu modifies avec un public collègue que tu connais, avec des petits qui sont quand même plus faciles à transformer, tels des rochers, on taille dedans et on peut encore tailler dedans pour en faire le diamant qu'on espère... quand on a des élèves de lycée qui le sport parce que, eux, quand tu es en lycée, en Term S,

ils viennent plus en sport pour avoir une activité défouloir, de dépenses... et que moi, dans tout cela, j'ai un bébé qui arrive, je suis en remplacement et qui se prolonge sans trop savoir jusqu'à quand et qu'il y a une inspection qui tombe et, au moment où ça tombe, ça se passe bien, l'entretien se passe bien, les gamins reçoivent ce que j'amène, je n'ai pas de difficulté avec le groupe, il y a des échanges très agréables avec les élèves mais, après, sur le retour de l'inspection, évalué par notes par l'inspecteur et aussi par compétences, donc à cheval entre deux systèmes, une note qui progresse peu. (Après quand on lit dans la lecture... j'ai pris du recul par rapport à tout ça, j'ai relu mon rapport il y a deux mois... où je me dis : « c'est un peu dur quand même ce qu'il me met !! ce n'est pas forcément (...) je n'ai pas l'impression d'être comme ça mais, avec le recul que j'ai maintenant, professionnel et les autres influences que j'ai pu avoir derrière, je me dis : « Oui, finalement, ce n'était pas bête ce qu'il me disait mine de rien »). En toile de fond derrière, à la place de l'élève, c'était pertinent... mais là, il n'y a pas si longtemps, il y a 4 ans, je n'avais pas suffisamment de recul, de capacité d'analyse, de ça pour me rendre compte que ce que je faisais ou ce que je me remettais à faire se rapprochait plus du sport que de l'EPS.

- Q : hum !

- R : ou de l'APSA pour de l'APSA ou quand je fais du volley, je vais leur demander de me montrer des stratégies de jeux qui font référence à un modèle que j'ai, qu'ils ont, et que je cautionne. Et je vais peut-être plus difficilement accepter l'élève qui ne sait pas jouer, je ne vais même pas le lui proposer, l'élève qui ne sait pas jouer qui a la possibilité de bloquer cinq fois la balle dans le match et qui ne va pas le même, lui, en difficulté, mais mettre en difficulté par rapport à son équipe. Tu bloques, quand tu bloques, tu renvoies en face ou tu redonnes à un copain, à un partenaire mais au moins, tu ne seras pas le boulet de ton équipe. C'est pour ça que je ne lui ai pas proposé parce

que les grilles de Bac ne lui permettent pas mais j'aurais peut-être pu dans des situations... commencer par ça pour l'amener après, petit à petit, à lui faire comprendre qu'avant c'était 5, maintenant c'est 3 et maintenant il y a des gestes techniques qui vont permettre...

- Q : hum !

- R : quand il m'analyse là-dessus, bon !! et quand je vois la note derrière, un peu déçu... maintenant, je la comprends un peu plus. Et puis, donc voilà... pour poursuivre sur mon idée chronologiquement, sur ce temps-là, 15 jours après cette inspection, fini V... H... Donc, après, c'est la place de l'inspection...

- Q : il faut la ramener dans le contexte aussi....

- R : d'autres questions aussi dans le contexte... après il faut être ultra performant tout le temps...

- Q : hum !

- R : je le conçois et, il faut être honnête, j'espère l'être mais, une inspection qui arrive tous les cinq ans où qui conditionne un petit déroulé de carrière, je trouve ça un peu dur...

- Q : une évolution en tout cas...

- R : une évolution de carrière, c'est un peu dur. Donc, après, je ne suis pas resté à la maison. J'y suis resté deux jours. J'étais toujours rattaché à P...- A... De toute façon, si je n'avais pas eu de poste, j'allais à P...-A... Et là, j'ai un remplacement d'une semaine, ou 4 jours, à C... Là, je me dis : « Mince, C... ! ». Le choix de départ de C..... si ça commence à mal tourner et j'espère que cela ne va pas se prolonger à C... quand même parce qu'il y avait une heure et quart de route. Donc, je fais une semaine et (la collègue était en décharge syndicale, je crois, c'est pour cela qu'il y avait besoin de la remplacer). Donc, ce n'était pas un arrêt de maladie qui était susceptible de se prolonger, c'était une décharge syndicale. Là, je fais le bouche trou... je fais 4

jours dans un établissement. Un autre des repères pour moi a été le principal qui était le principal que j'avais connu à S... (qui me connaissait et avec qui j'échangeais quand j'étais à S...), il connaissait ma manière de travailler, il m'avait vu travailler, donc voilà... je n'étais pas forcément inquiet et puis la place des suppléants dans l'établissement... il m'a fait comprendre que j'étais un pion qui était là pour garder les élèves...

- Q : faire de la garderie pendant 4 jours... en attendant que la collègue revienne...
- R : j'allais faire ce que je pouvais et puis voilà... donc, après, je me suis retrouvé au collège L... à H... où là, je suis resté jusqu'à la fin de l'année et là, pareil, il ne restait pas beaucoup de temps. Pour le collègue qui essayait de m'aider... dans l'échange, pas de problème, après dans le projet d'EPS, il n'y en avait pas.
- Q : hum !
- R : donc, chacun fait un peu à sa sauce et puis, je savais que je n'étais pas là que pour deux-trois mois donc, pas forcément...
- Q : que de passage...
- R : oui, voilà ! pas forcément dans la construction de quelque chose sur du long terme. Donc, pendant cette phase-là, à C... et au début de L..., je pense qu'il y a le début des mut., des choix. C'était la semaine dernière, on devait rendre nos vœux de mutation pour cette année. Du coup, je fais le choix de demander tout poste dans le département en orientant sur le secteur de L... au départ mais je fais quand même un vœu départemental et donc, j'ai le poste à P.... J'ai un poste à P.... P..., centre Bretagne, deux postes, un poste dans le collège où je suis actuellement et un poste dans un autre collège, j'ai le collège C... L... qui est un collège de 4 classes par niveaux, de 420 élèves à peu près. L'autre collège, c'est 800 avec SEGPA, donc autre contexte aussi.

- Q : jusqu'à présent, la seule influence réelle que tu as eue c'est celle de ta collègue de Q... ?
- R : oui.
- Q : est-ce que tu as eu un apport livresque de sa part à elle pour aller en plus de ce qu'elle pouvait faire dans les APSA ? aller chercher ailleurs, le fait aussi qu'elle apporte aussi quelque chose du GAIPAR ou ?
- R : non, c'était justement...
- Q : par sa personnalité à elle ?
- R : par sa personnalité à elle et par les envies de l'équipe et le dynamisme de l'équipe de se former...
- Q : une équipe qui était porteuse...
- R : de se former, de se remettre en question et donc qui participait aux groupes de secteur dans le plan d'une formation continue. En groupe de secteur, ils y étaient tous, 4 journées réparties dans l'année.
- Q : s'ils y étaient tous, c'est significatif...
- R : sauf une, qui était l'ancienne justement...
- Q : 4 sur 5, c'est pas mal...
- R : peut-être même qu'elle y était où alors, elle avait refusé d'y aller parce que c'était trop théorique pour elle.
- Q : hum !
- R : elle ne voyait pas en quoi ça lui servait d'aller passer une journée à réfléchir théoriquement, afin d'avoir des théoriques au service de donc, moi, j'y étais aussi et ça a été aussi un levier pour m'amener à réfléchir. Après, je suis retourné à H... l'année qui a suivi avec plus ou moins des travers liés au contexte personnel et professionnel et, après, j'ai le poste à P... où donc là j'arrive, on est 3 ou 4 prof. nouveaux dans l'établissement
- Q : d'EPS ?

- R : non, de différentes disciplines. Donc, assez jeunes, un bahut assez hétérogène en termes d'élèves, avec un équilibre d'élèves qui viennent d'un bassin plus rural de communes autour de P... et d'autres élèves qui viennent de P... Bassin rural qui est à la fois mélangé entre élèves qui sont de SCP plutôt aisés ou vraiment rural et des SCP défavorisés et P..., pareil, des élèves dont les parents sont dans la misère social et d'autres qui ont un niveau qui est plutôt... donc, un bon équilibre, que moi j'aime bien. P... qui est aussi une ville d'accueil des gens du voyage, c'est ce qui s'appelle le C..., c'est un centre d'accueil des populations qui sont en mouvement, on a beaucoup d'élèves Albanais, Russes...
- Q : en transit...
- R : en transit mais avec une volonté...
- Q : d'intégration ?
- R : oui, d'intégration. L... C... c'est l'installation parce que P... ce sont quelques usines autour de l'agroalimentaire qui ferment depuis... mais ce sont les seules entreprises qui veulent bien les accueillir, qui petit à petit ferment... Du coup, du fait je retrouve des gamins CSPZ, des gamins plutôt défavorisés, des gamins d'origine ethnique étrangère, donc, ce qui fait que j'arrive dans des conditions qui commencent à me plaire en termes d'élèves. En termes de collègues : des collègues au niveau équilibre et de l'âge, je pensais avoir des collègues assez âgés et ayant un petit peu de bouteille dans le boulot mais aussi quelques jeunes avec qui je vais rapidement vers eux et puis, mes collègues d'EPS...
- Q : vous êtes combien en EPS ?
- R : on est 3, trois hommes. Donc, L..., l'ancien, qui lui revient au collège après avoir fait 8 ans dans le même collège, le collège C... L... Il a été faire une petite année à l'université mais il a eu la possibilité d'un poste, d'être en décharge de son

poste collègue et d'aller voir un peu à l'université et son poste à sauter au bout de l'année. Donc, il revient dans le collège et moi, qui arrive en poste fixe et avant moi il n'y avait pas de poste fixe. Le poste avait été créé et avant ce n'était que des TZR. Du coup, le troisième qui était là, lui, depuis 5-6 ans, il était content de savoir que là, on pouvait partir sur des bases...

- Q : construire quelque chose...
- R : construire quelque chose, un projet d'équipe. Donc, avec L..., ils échangeaient déjà beaucoup avant. Moi, j'arrive avec cette envie et cette ouverture et ce besoin aussi d'apprendre, d'écouter et d'échanger pour et donc, on se pose tous les trois... et pour revenir sur la salle des profs, des collègues qui sont de tous âges, de tous convictions et ayant des intérêts différents, mais voilà, je me sens bien. Ça a mis un peu de temps avant de me sentir bien, très, très à l'aise dans l'établissement mais ça vient petit à petit. Ça se construit dans la première année. Il y a vraiment un séjour scolaire où je pars, où l'on est dans un contexte plus détendu aussi, où il y a plus de temps le soir pour discuter avec des collègues où là je découvre d'autres personnes. Donc, voilà !! P..., voilà, maintenant je suis très à l'aise.
- Q : là, vous êtes dans une partie d'EPS...
- R : là, on est vraiment dans une pratique d'EPS.
- Q : vous rentrez par les compétences ?
- R : on rentre par le besoin de l'élève. Il y a toujours la programmation qui va peut-être passée, et encore que non parce que l'on doit réfléchir à chaque fois à quelque activité l'élève aura besoin ou semble pertinent de la positionner, en fonction des élèves que l'on a, à savoir que l'on a modifié là depuis l'année dernière, où l'on a intégré de la danse en 6^e, parce que ça nous semble important...
- Q : toutes les classes de 6^e ?

- R : toutes les classes font la même chose et on essaie de le faire quasiment en même temps quand c'est possible mais après, les installations font que ce n'est pas toujours possible. On a mis de la danse en 6^e parce qu'il nous semble important qu'ils savent se regarder, travailler ensemble dans un contexte qui va être un petit peu perturbant pour les garçons qui feront de la danse mais rapidement on arrive à les mettre en... c'est sympa la danse ! on va mettre de la boxe en 5^e parce que, là, on est dans une logique où il faut qu'ils arrivent à contrôler leurs émotions contre les touches, arbitrer, prendre des responsabilités... donc, dans la suite de notre cycle de lutte en 6^e où l'on est peut-être sur une autre entrée, mais en boxe, on va être sur une entrée en arbitrage et puis, on a modifié parce que le volley nous semblait difficile à évaluer en 3^e dans le cadre du DNB et donc, on l'a mis en 4^e pour rajouter de la natation en 3^e parce qu'il me semblait important d'avoir natation en 3^e pour avoir une pique de rappel et donc, un deuxième cycle de natation pour que l'on soit sûr que tous les gamins sortent du collège en sachant nager.
- Q : le premier cycle, ils l'ont ?
- R : en 6^e. Donc, là on les a, en ce moment. Sur les deux groupes, on a un groupe (j'ai un groupe, je les ai le lundi et le mardi, ce sont mes deux autres collègues mais j'ai été les voir hier en cours). Le lundi, on a 10 élèves qui ne savent pas nager, qui sortiront peut-être du collège en sachant nager vraiment (ça va être dur de les emmener au 1^{er} degré) et sur le groupe, tous les 50 autres 3^e, ils savent nager. Donc, voilà, on part du besoin de l'élève. Donc, du coup de la compétence.
- Q : qui planifie le programme des APSA ? c'est vous ? il y a un coordinateur ?
- R : oui, c'est moi le coordinateur cette année.
- Q : c'est toi qui fais seul ou alors c'est fait de façon collégiale ?

- R : non, tout le coordonnateur a vraiment quasiment que le titre, coordonnateur et la décharge et un peu le travail administratif ou lien avec l'Administration et d'administratif quand il faut remplir les choses pour l'inspection, c'est le coordonnateur qui va s'y coller, les commandes matérielles et chose un petit peu, annexe, au cœur du métier, mais tous nos choix ne sont pas imposés par le coordonnateur, ils sont discutés et validés par les trois.
- Q : par les trois, d'accord. Donc, c'est collégial...
- R : oui, complètement, sur tout.
- Q : pour revenir sur l'ensemble de ta carrière : dans les relations que tu as pu avoir dans les différents établissements que tu as fréquentés, au niveau des Directions, est-ce qu'il y a quelque chose de particulier ? de positif ou négatif ? ou il ne s'est rien passé de particulier ? l'accueil que tu as pu recevoir en S... S...-D..., ça a été le même chef d'établissement pendant les 5 ans ?
- R : j'en ai eu deux à S...-D...
- Q : sur les 5 ans ?
- R : en fait, sur les 5 ans, la première, elle devait faire, de toute façon, tous les ans avec les nouveaux profs qui arrivaient. Donc, avec leur dynamisme ou pas. Le côté content d'être prof et s'épanouir malgré la région parisienne et malgré le contexte de l'enseignement, il se trouve que, moi, ça se passait assez bien. Donc, j'étais rapidement coordonnateur là-bas, au bout de ma deuxième année, je crois. Du coup, un lien important, membre du CA, présent aussi dans la dynamique de l'établissement. Donc, quand j'avais envie de lui dire ce qui était fait ne me plaisait pas ou peu, je me le permettais. Après quand on est TZR, l'accueil est toujours très cordial mais il n'y a pas d'échanges. On est qu'un pion devant les élèves. Après, là, à P..., j'ai aussi connu un changement de chef. A chaque fois, j'ai des chefs qui sont

professionnels et qui, voilà, le nouveau, c'est leur 2^e année... ils entendent les besoins des profs et ça se passe plutôt bien, moi, je trouve.

- Q : est-ce que le chef d'établissement insuffle quelque chose ? dans l'établissement, justement, quels sont les types pédagogiques ? ou s'arrêtent principalement par les profs que les choses vont bouger ?
- R : alors là, les nouveaux essaient... on ne peut pas leur reprocher ça. Après, il y a le temps que la machine se mette en route et le temps que les collègues qui sont beaucoup réfractaires aux changements et centrés sur eux-mêmes, donc en difficulté de modifier leur confort personnel parce que quand ça fait 30 ans que l'on fait la même chose et quand on nous dit de faire différemment et notamment l'approche par compétence qui la bouleverse complètement tout le monde et donc du coup effraie... du coup, la dynamique n'est pas évidente à changer. Ce qui fait qu'il n'est pas évident de changer de la part quand ça vient du haut... sur une volonté hiérarchique, verticale.
- Q : hum !
- R : du coup, nous, en EPS, avec d'autres collègues, un collègue de SVT qui est bien branché là-dedans, on essaie de faire un changement sur une position plus horizontale où ça vient par les collègues et non pas que ce soit senti comme étant imposé par le haut.
- Q : la nécessité faisant loi quelque part... c'est par les collègues, les enseignants que ça abouti...
- R : ça devrait...
- Q : mais est-ce que tu sens beaucoup de freins au niveau des autres disciplines ? parce que les gens sont plus âgés ou alors, ils sont des profs disciplinaires ?
- R : oui. Nous, à P..., ce qui fait aussi une des richesses, c'est qu'il y a des moments de tensions sur des conceptions, des convictions autour du métier donc, des fois, ça chauffe un petit peu mais on arrive toujours à remettre les

choses à plat et s'expliquer quand on n'est pas d'accord. Là, il y a juste un qui s'est un peu trop engagé dans sa réflexion et du coup, il s'est un peu mis à dos d'autres personnes mais bon, d'une manière générale, c'est quand même bienveillant. On est bienveillant les uns envers les autres mais dès que l'on propose un éventuel changement, c'est dur, il faut ramer, ramer, ramer et il faut des semaines, des mois voire des années avant que cela change.

- Q : c'est difficile de faire bouger les choses...
- R : oui mais pas impossible. Là, petit à petit, sur notre petit groupe de 3 justement avec mes collègues d'EPS, R... et mon collègue de SVT, petit à petit dans la discussion que l'on a, suite aux stages que les uns et les autres peuvent faire, où l'on parle de compétences quand même, ça se greffe... il y a des petits
- Q : pour les différents collègues que tu as rencontrés, est-ce que tu as senti des conceptions d'EPS différentes qui venaient aussi des formations initiales différentes qu'ils avaient reçues entre eux et par rapport à toi ?
- R : je n'ai pas suffisamment creusé la question... mais on est quand même tous de la même génération. Je lui l'un des plus jeunes parmi les profs que je côtoie là actuellement, en groupe de secteur notamment, on a tous à peu près eu la même formation initiale.
- Q : tu n'es pas arrivé avec des collègues qui ont mon âge par exemple et qui ont connu des choses il y a 30 ans, 35 ans même, qui ont fait leur formation il y a 35 ans ?
- R : oui, il y en a aussi.
- Q : tu ne sens pas ?
- R : non, je ne sens pas entre ce que toi ou d'autres collègues ont pu faire et moi ce que j'ai pu connaître, je ne vois pas non plus une évolution bonne ou moins bonne... si, L... nous renvoie souvent : « Arrête, je faisais du nanogramme il y a 20-30 ans ». Nous, on est à fond dans le nanogramme

aussi. Il y a 20-30 ans, l'école de N... en gros, enfin les travaux de Delaunay. Mais dans la formation initiale, je crois que tout le monde a quand même une formation initiale très techniciste.

- Q : très concours aussi ?

- R : très concours.

- Q : mais ce que je veux dire, les différences de génération, est-ce qu'elles expliquent une conception de l'EPS différente ou autre chose ? parce qu'entre les collègues que tu as vu à H..., ceux que tu as pu vivre et côtoyer à P..., ceux que tu côtoies maintenant ou ceux que tu as vu à Q..., on voit qu'il y a des différences de conception mais...

- R : de conception oui.

- Q : si certains étaient plus sports à certains endroits et d'autres plus dans l'EPS ?

- R : oui, il y a une différence mais c'est plus lié à l'évolution de la société et de l'enfant de maintenant, c'est le besoin. À Q..., quand C... et puis les autres aussi, parce que je posais la question : « Comment faire pour qu'ils apprennent ? ». C'est lié au fait à la manière d'avant qu'ils utilisaient ne fonctionnait pas très bien.

- Q : c'est plus à une adaptation nécessaire...

- R : au profil des élèves de maintenant qui sont sollicités toujours, qui sont sur du zapping, sur des écrans, avec des parents qui ne sont peut-être pas ou moins disponibles qu'avant, qui, peut-être, demandent beaucoup plus à l'école, qui demandent justement d'éduquer leurs enfants plus... que les parents d'avant ne le faisaient pas. Quand je vois ma mère qui, elle, quand tu es à l'école, tu y es pour apprendre mais l'éducation c'est moi et ton père qui la faisons. Et si je fais une connerie à l'école, je prenais une rouste à la maison. Je ne dis pas que c'est la solution mais... (rires). Voilà, il y a un transfert des tâches aussi de plus en plus maintenant. Forcément les gamins,

ils sont un peu perdus dans tout ça et si, ils sont un peu relâchés à la maison parce que les parents sont moins disponibles du fait de la conjoncture actuelle, l'école va en pâtir un petit peu donc il va falloir que l'école s'adapte aux enfants de maintenant avec leurs contextes familial et social.

- Q : comment expliquerais-tu l'évolution de ta conception à toi de l'EPS maintenant après 10 ans d'enseignement par rapport au tout début, par rapport à ce que tu as vécu ? sous quel angle tu la vois s'il y a eu évolution ?
- R : moi, sous quel angle je la vois ? je la vois sur une évolution de moi et le sport, même conception personnelle. Ma motivation pour faire du sport qui change, savoir que quand j'étais gamin, de 16 à 22-23 ans voire un peu plus quand j'étais arbitre en région Parisienne avec l'objectif de monter tous les ans et d'arbitrer toujours plus haut, donc d'aller plus vite...
- Q : dans une forme de compétition en fait ??
- R : voilà, j'étais dans cette forme de compétition et plus je vieillissais, sans être trop vieux encore, ma motivation pour faire du sport change, c'est pour prendre du plaisir, un objectif de bien être, de santé, de plaisir. Donc, ça va être une des premières influences qui modifient certainement ma manière d'enseigner, ce qui fait que quand j'ai commencé, j'étais dans les meilleurs (je vais en occuper parce que mon regard sera plus porté vers vous et je vais essayer de vous permettre d'être encore meilleur mais les moins bons, je suis désolé ! je ne peux pas faire grand-chose pour vous... c'est fini, c'est perdu. Et maintenant, je suis plus dans cette logique de bien être, santé, plaisir et développer quelque chose... devenir compétent en m'adaptant au contexte où je vais essayer de m'intéresser à tout le monde et même le « petit gros » et « la nana qui n'aime pas le sport ». Donc, ça, ça va être ma première chose. Et la deuxième chose, c'est le fait d'être papa et qui me remet perpétuellement toujours en question où ma fille, je la vois grandir. Je n'ai pas envie de lui

mettre une pression : il faut être comme-ci, comme ça... un modèle, il faut que tu sois comme ça... et que tu saches lire à 6 ans et que tu saches compter à 3. Si tu le fais tant mieux, si tu ne le fais pas, tant pis et on trouvera

- Q : ne plus être dans un formatage...
- R : voilà !
- Q : cela m'amène justement à une question puisque l'on ne l'avait pas faite, sur les élèves, sur les différents élèves que tu as côtoyés dans des contextes totalement différents avec des origines totalement différentes aussi, quelle analyse tu pourrais faire de ces différents élèves que tu as eus ? il y a beaucoup de grosses différences ? où elles ne sont si énormes que ça ?
- R : non, elles ne sont pas si énormes que ça. C'est l'environnement qui change...
- Q : c'est le contexte.
- R : je suis persuadé – c'est ce que je disais tout à l'heure – que le gamin à S...-D..., (j'espère l'avoir fait en tout cas), si je lui envoie du contenu tel que je le fais maintenant, je pense qu'il sera réceptif parce que...
- Q : si on lui donne les moyens...
- R : oui, en fait...
- Q : et ce sera par vos contenus...
- R : et c'est pour ça que je disais tout à l'heure que si je te donne des choses difficiles à faire, c'est parce que je te respecte, parce que j'ai envie que tu te développes. Le gamin, en lui-même, à S...-D... ou à Q... ou à P..., je pense que c'est la même chose maintenant, c'est tout l'environnement social, familial qu'il y a derrière qui fait une différence sur l'élève.
- Q : peut-être le temps passé avec l'élève qui peut être différent aussi ? plus long plus court peut-être ? pour l'un pour l'autre ? à cause de ce contexte justement ?

- R : bien sûr, quand on est remplaçant, on passe beaucoup moins de temps avec, donc on construit moins...
- Q : si tu es en poste, par exemple, il faut être un peu plus patient peut-être avec les élèves de S...-D... ou il faut aller plus vite à l'essentiel ? est-ce que tu vois une différence ?
- R : non, je crois que non.
- Q : C'est pareil ? c'est une question que je me pose...
- R : c'est pareil, je pense.
- Q : je n'ai jamais été à S...-D..., je ne sais pas...
- R : non, S...-D... ou des bahuts difficiles... on pourrait parler de L... K... !
- Q : moi, je n'ai pas connu ça... même si à S...-J..., ce n'est pas toujours facile, on n'est pas dans...
- R : en fait, il y a une sorte de stress permanent qui...
- Q : une tension ?
- R : une tension qui va être sur l'élève parce que dans la cour, c'est bruyant ; dans un bahut difficile, il y aura toujours un événement perturbateur donc, forcément, ça va se répercuter sur la classe. Ça se peut que ce soit l'élève lui-même qui est perturbateur ou qui a été perturbé... ou alors c'est le copain ou... enfin, il y a toujours un environnement, il y a toujours un stress sur l'élève, il y a toujours un stress qui est sur l'adulte enseignant ou adulte de l'établissement parce qu'il prend les transports le matin, il doit se dépêcher parce que sinon il rate son RER, parce que il a vécu une situation traumatisante pendant le cours, donc c'est dur... mais il faut se retaper 6 heures de cours derrière, donc ce n'est pas facile, il faut... il y a toujours un stress et ce stress qui est ici, il y en a un peu moins. Donc, une cour reste une cour, c'est toujours une jungle, il y a toujours des événements dans la cour, ça va du bisou qu'un tel a fait à l'autre (ça va être plutôt sympa) à la bousculade qu'un tel et qui peut déclencher une bagarre... À P..., il y en a aussi.

Beaucoup moins mais il y en a. c'est pour ça que les gamins, à mon avis, ils sont pareils. L'environnement va modifier un peu les choses. Donc l'environnement extérieur de l'établissement, l'environnement dans l'établissement que ce soit pour l'élève et pour l'enseignant, l'adulte. Je pense que si on met du contenu et si on rentre par quelque chose qui a du sens pour l'élève, le gamin de S...-D... ou le gamin de L... K... s'investit. Il s'engage en tout cas.

- Q : dans les années passées, dirais-tu qu'à une époque, tu faisais peut-être un enseignement qui était peut-être plus basé sur une didactique, une pédagogie, un autre sur du relationnel ? je ne sais pas dans quel ordre ? et peut-être un quatrième, qui sait ??? où il y aurait un peu plus de travail sur les trois ?
- R : j'ai toujours...
- Q : sur les liens au contexte...
- R : quel que soit le contexte, que ce soit dans une association en (...) ou dans l'association dans laquelle j'étais bénévole et athlète, dans les écoles, collèges ou écoles que j'ai pu croiser à S...-D..., à Q... ou autres, toujours basé mon enseignement sur la relation.
- Q : hum !
- R : que ce soit dans de l'affectif ou du tiraillement envers l'élève pour faire de la provocation, toujours en essayant de ne pas franchir une limite pour montrer aux gamins (j'ai eu cette discussion hier avec un élève où cette remarque, où l'assistante d'éducation prend le sac d'un élève parce qu'il a fait une connerie. Il lui dit : « je n'ai pas mon carnet » mais l'assistante est persuadée et est sûre que son carnet est dans son sac. « Donne-moi ton sac, je vais vérifier », prend le sac et part avec et l'élève la suit en disant : « elle n'a pas le droit ». On sait qu'elle n'a pas le droit. J'interpelle l'élève. « Y..., je pense qu'il vaut mieux que tu restes là, tu auras moins de souci, tu laisseras faire ce qu'elle a à faire, et puis ça se règle. Tu ne fais pas de vague, et ça se

règle ». Et là, il y a un autre élève qui se permet d'intervenir qui dit : « Monsieur, c'est interdit » (qui rentre dans la discussion que j'avais avec l'élève plus ou moins victime, qui revendiquait quelque chose, un droit). « Monsieur, il n'y a pas le droit de toute façon de regarder dans les sacs, d'ouvrir le sac ». Je lui dis : « écoute, toi non plus, tu n'as pas le droit de faire le pitre en classe mais pour autant, tu le fais ». Donc, voilà... je reste dans de l'affectif, du relationnel, en allant le chercher sur un point qui va lui faire mal en plus devant ses copains où il se fait casser un petit peu (ils appellent ça des clashes les gamins). Donc, voilà, j'ai toujours eu cette... avec les bons élèves socialement éduqués et physiquement éduqués en EPS mais aussi avec les moins bons, l'élève qui est en difficulté qui n'aime pas l'EPS pour essayer de comprendre pourquoi. Je vais rentrer dans l'affectif, prendre quelque temps sur le chemin, discuter avec lui, voir si c'est à la maison que ça cloche ou si c'est moi, voir si c'est la classe... il y a toujours ça. Après à S...-D... par exemple, j'avais un mode d'enseignement très transmissif où le savoir venait de moi, donc toujours cette notion de logique verticale où j'ai le savoir, vous faites comme ça et je vous note et je vous évalue et là, je suis plus dans une logique horizontale où j'essaie de mettre en place des conditions d'apprentissage et j'essaie (et j'aime bien ce terme) la dévolution.

- Q : hum !

- R : où le partage du pouvoir (j'adore cette notion) où je leur dis : « je ne sais pas tout mais toujours est-il que si, vous, vous avez une proposition, pourquoi pas ? si c'est recevable... vous rentrez dans les contraintes qui ont été exposées, demandez... pourquoi pas ? vous avez le droit. Il n'y a pas de mauvaise réponse ». Donc, là, du coup, je ne sais pas par rapport à Pédagogie didactique, par rapport à un transmissif où ça vient de moi, là, je serais plus pour construire l'élève, constructiviste dans ma manière de faire là maintenant. Ce matin, j'étais à la piscine, j'amène des choses, je m'adapte par

rapport à ce que je vois, j'essaie de les mettre dans des situations où ils vont devoir s'adapter aussi, je leur mets des contraintes matérielles, « utilisez tout ce que vous voulez, ou en supprimer un, ou vous n'en avez aucun, vous testez et puis en fonction de ça, il faut comme-ci ». Donc, voilà...

- Q : justement, sur les conditions matérielles, tu penses qu'elles ont pu influencer en bien, ne moins bien l'enseignement que tu as exercé avant, il y a quelques temps, ou maintenant ? ou alors, ça ne peut être qu'un faux prétexte ? tu n'as pas eu à te plaindre jusqu'à présent d'un manque de conditions matérielles ?
- R : si, quand même. En région parisienne, c'est aussi un facteur de l'environnement qui dénature...
- Q : ça n'aide pas.
- R : ça n'aide pas, non. Même qui ne rend pas facile la fonction de prof d'EPS et d'élève en EPS.
- Q : il te manquait quoi là-bas ?
- R : il manque des installations. Quand on est 7 à se partager un gymnase... il faut batailler sur les réunions de programmation, pour revenir... la programmation des activités est conditionnée par...
- Q : 7 profs ou 7 bahuts ?
- R : 7 bahuts.
- Q : ce n'est pas la même chose.
- R : donc avec des lycées Pro, des collèges... avec ça, il faut tenir compte du Primaire. Maintenant, il va falloir tenir compte de la réforme des rythmes scolaires où ils virent encore certainement des modifications, donc ça n'aide pas. Donc, non, ici en Bretagne, c'est toujours facile de se plaindre, mais on n'est jamais dans des conditions trop...
- Q : elles sont quand même meilleures...

- R : on n'a jamais des conditions trop mauvaises. On arrive toujours à s'arranger.
- Q : hum ! comment penses-tu que les profs des autres disciplines te voient toi en tant que prof d'EPS et comment ils voient aussi la discipline ? maintenant ou peut-être aussi par rapport au passé s'il y a eu un regard qui a changé ou pas ?
- R : le regard, je ne sais pas si le regard a changé mais en tout cas, je pense que quand tu es prof d'EPS au lycée, t'es là pour défouler les gamins et tu jettes la balle.
- Q : t'es plus un prof de sport ?
- R : oui.
- Q : en lycée,
- R : t'es plus un prof de ballon, peut-être...
- Q : même en Seconde, Première ?
- R : oui. T'es là pour les défouler...
- Q : parce qu'en Term, il y a le poids du Bac qui fait que...
- R : je crois que même...
- Q : même avant ?
- R : à part l'appréciation et l'observation que l'on aura de l'élève au sein du groupe qui parfois est prise en compte, parfois elle est prise en compte plus par le chef d'établissement que par les collègues eux-mêmes parce que, moi, je fais du sport, c'est facile, tu les fais courir, ils ont un ballon, c'est facile. Voilà, tu fais du sport... moi, je leur demande d'apprendre à parler français, ils parlent Français. Moi, j'ai une discipline noble. Je leur demande de factoriser... donc, en lycée. Après en collège, la place de l'enseignement d'EPS va être plus prise en compte dans le regard que le collègue aura sur l'élève et sur la classe et sur le groupe, qu'on arrive quand même à montrer, à décrire en conseil de classe et souvent, on n'est pas à côté... les élèves, on

arrive à bien les cerner et voir leurs besoins et leurs ressources individuelles. Donc, ça, on est entendu là-dessus mais on fait quand même... c'est en train de changer dans le bahut où je suis... on fait quand même pour certains un boulot qui est facile et qui : « tu n'as pas de copies, tu n'as pas de préparation de cours, tu claques des doigts et tu as ton cours. Tandis que moi, j'ai mon livre, j'ai des photocopies à faire, des exercices à préparer, des copies à corriger, ça prend du temps, de l'énergie ». Après dans les bahuts que j'ai traversés, ma place, moi en tant qu'adulte de l'établissement (comme je disais tout à l'heure), j'aime bien initier, dynamiser des choses, soit dans un côté festif ou j'aime bien qu'on se retrouve et qu'on discute et qu'on partage des temps et des moments en dehors de l'établissement, aller manger au resto, aller boire un verre. Je trouve que cela est important et c'est là aussi que l'on construit notre travail d'équipe sans que pour autant on essaie de parler d'autre chose que du boulot mais on n'y arrive pas de toute façon. Donc, ma place à S...-D..., j'étais connu et reconnu en salle des profs. J'y suis retourné aux dernières vacances de février dans l'établissement où j'ai rediscuté avec mes anciens collègues, pas d'EPS parce qu'ils n'étaient pas là, mais j'ai croisé le prof qui m'a remplacé. Il me dit : « quand tu arrives et que tu dois prendre la place de ..., tu as toujours la comparaison ». C'est un collègue qui est aussi très dynamique et qui a trouvé sa place mais voilà, mes collègues me disaient (il était là !) en plaisantant que, heureusement, le nouveau est arrivé parce que mon départ avait créé un petit manque (moi et d'autres, enfin je ne suis pas tout seul à être dans cette dynamique et à impulser ça parce que je n'y arriverais pas de toute façon). Et donc, à P..., c'est un peu pareil. On est entre l'animateur entre les élèves, le troubadour pour les collègues et en même temps l'observateur fin pour les élèves. Et en plus, à P..., ce que moi j'arrive avec mes années d'expérience, ma conception de l'EPS et du métier d'enseignant et pas que d'enseignant d'EPS mais d'enseignant tout court,

j'arrive à discuter avec la prof de Français (c'est arrivé encore hier) sur les compétences et lui dire que pour moi, c'est vers ça qu'il faut aller alors qu'elle est à l'opposé de ça. J'arrive en réunion à intervenir et à dire que, en fin d'année, ce serait peut-être bien qu'on réfléchisse aux projets de l'année prochaine, qu'on trouve un temps de travail de concertation ensemble pour construire un projet d'établissement et pas que ce soit pondu par les chefs parce que l'Académie, leurs propres inspecteurs leur demandent un projet d'établissement sur le papier et que dans les faits, il n'y a rien du tout, que ce soit que du vent... donc, voilà, je suis dans cette logique et je pense que je suis écouté, respecté, que petit à petit on construit des choses. C'est ce que je disais tout à l'heure, on invite avec deux autres collègues, mon autre collègue d'EPS et le collègue de SVT, on a invité à une réunion de discussion, d'échanges autour d'outils ou de projets d'évaluation, (on veut passer sur une évaluation sans note et bien sûr, par compétences), donc, on a fait une réunion, on s'est retrouvé à 4. Il y a qu'une collègue de Français qui est venue (peut-être qu'on s'y est mal pris, peut-être ça semblait être donneur de leçons ???), on les invite à une autre réunion la semaine prochaine, (dans les sondages que j'ai pu faire, dans les discussions, on va se retrouver à 8, peut-être ???), ça évolue petit à petit.

- Q : hum !

- R : on ne va pas tout transformer en même temps et donc, là, on fait une réunion Pédago culinaire. On invite chacun à amener sa salade et éventuellement la partager s'il le souhaite. Du coup, la place du prof d'EPS dans la salle des profs en tout cas, de la place du prof d'EPS en salle de profs au collège C... L..., on est connu et reconnu par notre côté professionnel

- Q : et par votre investissement. Dirais-tu que l'EPS est ou pourrait être une discipline dynamisante pour aller vers davantage de compétences et pour les autres disciplines ou il y a beaucoup aussi d'autres disciplines qui elles sont

aussi très en avance, plus peut-être que l'EPS, et qu'il y a peut-être un manque de communication qui fait que ?

- R : non, je crois que l'EPS est quand même un petit peu en avance, il me semble. Elle garde toujours sa petite longueur d'avance, comme l'Histoire nous le démontre, j'ai l'impression. Toujours ce besoin d'être entièrement à part mais à part entière aussi et de légitimer sa ...
- Q : sa reconnaissance...
- R : sa reconnaissance et de légitimer sa présence dans l'Éducation nationale. Je crois que la SVT est en train de rattraper un petit peu de retard aussi (ça, c'est le retour aussi de mon collègue). Après, il y a certainement des problèmes de communication dans d'autres matières qui cherchent à aller vers maintenant l'évaluation par compétences, c'est écrit dans le bouquin mais qui, dans les faits, dans l'information des collègues, n'arrive pas encore.
- Q : on sait que ça vient aussi des individus mais ça peut aussi venir par les textes officiels. Penses-tu que les textes officiels EPS ont aidé avec leurs défauts peut-être à faire avancer les choses aussi ? même didactiques des APS ou on est davantage vers une didactique de l'EPS, on va quitter le sport pour rentrer davantage vers les APS et maintenant l'EPS ?
- R : oui, je pense que c'est ça. Ce sont les outils qui nous permettent de...
- Q : est-ce que c'est le cas dans les autres disciplines ?
- R : les autres disciplines, ils sont branchés sur leur programme respecté avec des chapitres...
- Q : très disciplinaires encore ?
- R : très disciplinaires et même à l'intérieur de la même discipline, c'est très cloisonné. Le prof de Math va avoir de la géométrie, il va avoir de l'algèbre. Il y a peu de ponts... enfin, je ne les vois pas... ou en tout cas, c'est en train de changer. Je pense que l'EPS dynamise quand même. En effet, l'outil qui nous permet de dynamiser ça, ça vient quand même du haut...

- Q : c'est le socle commun au collège qui peut être porteur ?
- R : non, le socle commun est refusé. C'est la discussion d'hier où des collègues ont l'impression qu'on va former un élève au savoir minimal, mais minimal qu'on va former... ce n'est pas même un élève, c'est une machine !
- Q : on parle déjà du smic culturel sous Giscard, on reviendrait à ça...
- R : c'est ça, et mes collègues le refusent parce que ça vient du haut mais c'est mal communiquer. Ça a été imposé et mal amené, j'ai l'impression. Et donc du coup, mes collègues le refusent en bloc et ils voient la compétence comme étant un terme du monde de l'entreprise qui ne doit pas rentrer dans l'école
- Q : ce qui était à l'origine le cas aussi...
- R : oui, mais...
- Q : mais on peut peut-être le voir autrement !!!
- R : oui, un mot a plusieurs sens, a plusieurs significations. Lorsque l'on parle du verre, il y en a plein. Ils s'énoncent tous de la même manière. Ça, j'aurais dû le dire à la prof de Français... (rires)
- Q : est-ce que tu t'es fait appeler (pas forcément méchamment), prof de sport avant d'être prof d'EPS ?
- R : toujours.
- Q : il faut te justifier ?
- R : tout le temps.
- Q : encore maintenant...
- R : tout le temps
- Q : par qui ?
- R : par les collègues, par les copains qui ne sont pas du monde de l'Éducation Nationale, par les parents d'élèves. On fait du sport avec les élèves.
- Q : et par les élèves ?

- R : par les élèves, oui aussi. Parce que les élèves répètent ce que disent les parents. Mais, pour autant, moi, j'ai plaisir à dire que non, je ne suis pas prof de sport mais que je suis prof d'EPS et à le justifier et l'élève entend et comprend la différence.
- Q : et lui, il le vit... il peut comprendre plus facilement peut-être aussi ??
- R : oui, mais c'est plus facile, c'est peut-être le raccourci qui fait que les profs de sport...
- Q : l'habitude...
- R : et donc les parents, quand on les croise en portes ouvertes ou en réunions parents-profs, et en sport comme ça se passe. Quand on parle d'éducation musicale, on parle de musique et en dessin, ça se passe comment ??? on ne va pas parler d'art plastique. Donc, après, ce n'est pas un mauvais fond, c'est une méconnaissance de la discipline. Après, les collègues, est-ce que, moi, quand je parle de musique, est-ce que je dis : « comment ça s'est passé en musique ? » (je devrais dire éducation musicale), enfin voilà, c'est des petites... après les copains, quand je le justifie, ils sont quand même curieux, intéressés, ils trouvent aussi la réponse intéressante parce que, du coup, ce n'est plus le même filtre d'observation de l'enfant qui est en sport ou qui en EPS parce que, du coup, quand on fait du sport, on fait du sport pour faire du sport pour être performant. Ça ramène beaucoup à la notion de performance, de compétition. Quand on va faire de l'EPS, on va parler plus du développement de l'enfant et de la construction de l'enfant. Et quand je parle des copains, les copains à mon âge (34 ans), on est tous... où ce sont leurs frères ou sœurs qui sont tous parents, tontons ou tatas, qui voient aussi l'enfant se développer, évoluer...
- Q : ils se rendent compte qu'on ne parle plus de la même chose.
- R : on ne parle plus de la même chose ! pas même filtre d'observation... la réponse, du coup, interpelle et, du coup, choc (il faut que je fasse attention)

mais du coup, je me fais un peu chambrer aussi... passé maintenant de prof de sport, hop ! de prof d'EPS.

- Q : jusque-là ça va mais il faut arriver à faire comprendre que ce n'est pas ça.
- R : oui. Mais ce n'est jamais méchamment.
- Q : même pas par certains ? il n'y a pas eu une sorte de rabaissement de la discipline quelque fois ? tu n'as pas senti ça ?
- R : ce serait plus par les collègues qui nous voient de temps en temps comme des profs de ballon et qui servent juste éventuellement à organiser des sorties.
- Q : même encore au collège ?
- R : un petit peu, oui.
- Q : il faut se battre encore... (rires)
- R : je pense qu'il faut se battre.
- Q : est-ce que tu vois une différence, comme moi, j'en vois une, entre être prof d'EPS et enseignant d'EPS ? entre le fait d'être un prof et le fait d'être un enseignant, en l'occurrence d'EPS ? C'est valable pareil pour un prof de Math que pour un enseignant ?
- R : entre être un prof d'EPS et ... ?
- Q : entre prof et être enseignant ? est-ce que tu vois...
- R : non, ça m'a un peu surpris comme...
- Q : moi, j'y vois. Le prof c'est celui qui est le prof d'une discipline et l'enseignant, c'est aussi être prof d'une discipline mais aussi qui va au-delà de la discipline qui rentre dans d'autres champs d'investigation et aussi, peut-être, dans d'autres fonctions...
- R : pour moi, je suis enseignant d'EPS ou prof d'EPS. Pour moi, c'est synonyme mais pour autant, quand je suis enseignant ou prof, je dois aller vers d'autres champs disciplinaires.
- Q : tu ne restes pas que prof, tu ne restes pas uniquement dans ta discipline...

- R : non, non...
- Q : tu vas aussi vers...
- R : je vais vers d'autres choses. Je vais vers l'élève dans son environnement scolaire, dans son contexte scolaire qui va avoir des Math, de l'Histoire, de la Techno et tout ça... je vais aussi m'intéresser au fonctionnement de l'établissement et des différents projets qui sont menés. Je vais aussi encadrer des voyages scolaires. Là, quand je suis en séjour en Angleterre, je ne suis pas prof d'EPS. Je suis identifié par...
- Q : c'est pour ça que moi, je dis, que l'on est enseignant et non pas quelqu'un qui reste... il n'y a pas de gens qui ne sortent pas de leur discipline, ils ne font que ça, ils ne rentrent dans de l'inter disciplinaire, dans d'autres choses ???
- R : il y en a qui sont comme ça !
- Q : c'est pour ça que je... il y a encore des gens à tes yeux qui sont des profs et d'autres qui sont des enseignants ?
- R : oui.
- Q : c'est ça, on est d'accord.
- R : par rapport à ta définition, oui. C'est encore à mon avis une question de confort et de s'enfermer dans un confort personnel où dès qu'on modifie, dès qu'il y a un petit gravillon qui vient dans le confort parce qu'on a modifié une de mes heures, ou parce que l'on a demandé d'accompagner une sortie et donc, du coup, je vais être obligé de quitter l'établissement pour aller au Palais des Congrès. Comment je fais-là ? Je fais comment pour accompagner une classe qui doit être sur un trottoir, ils sont 28 mais comment je fais pour les emmener, pour qu'ils soient ensemble et qui respectent les règles de la Sécurité Routière ? Je vais être en difficulté-là. Il y en a... je pense qu'il y a des collègues qui sont, du coup, prof de leur discipline, dès qu'on les sort de leur discipline, ils sont un peu perdus. Mais moi dans ce que j'aime dans mon boulot, c'est d'être du coup, par rapport à ta définition, enseignant et de

m'épanouir et permettre aux élèves de se développer et d'apprendre de nouvelles choses, enfin de se développer, de se perfectionner dans le cadre de l'EPS mais pas que... l'EPS va être un support pour moi pour les emmener à vivre en groupe, qu'il y ait des règles de vie sociale, leur permettre de devenir intelligents. L'intelligence pour moi c'est de leur permettre de s'adapter à tous contextes dans lesquels ils seront confrontés aujourd'hui et demain.

- Q : oui. Si la manière dont on fait passer le message auprès des élèves, dans la manière dont on travaille sur les apprentissages, permet d'être davantage en EPS que dans du sport, est-ce que, pour autant, aussi, puisque l'on est avec des APSA comme supports, est-ce que l'arrivée de nouvelles APSA n'ont pas aidé justement peut-être d'avoir un autre regard sur la discipline le fait de faire de l'Ultimate, de faire de la danse, de faire de la boxe... est-ce que les nouvelles APSA ou l'augmentation du choix d'APSA a pu aider ?
- R : par l'augmentation, certainement, je pense parce qu'il y aurait ça. Il y aurait même tous les jeux... on peut revenir aux jeux traditionnels, beaucoup peuvent être des supports à plein d'apprentissage.
- Q : les nouveaux fonctionnements, donc en fait ?
- R : oui. Pour moi, ce n'est pas l'apparition de ces nouvelles activités... offrent une gamme dans laquelle on peut piocher...
- Q : elles changent un petit peu l'image de...
- R : je ne crois pas parce que lorsque l'on fait l'Ultimate, on peut la traiter comme quand on fait du handball
- Q : oui, mais je parlais quand même dans l'idée que le contenu, lui, n'est plus le même, mais, est-ce que déjà de manière un peu artificielle le fait d'avoir ces nouvelles activités, peut peut-être faire réfléchir un petit peu les élèves, les enseignants, les autres profs, les parents ?
- R : oui, ça arrive.
- Q : traditionnels ?

- R : quand on va en réunion parents-profs dire, en ce moment, qu'on fait de la boxe... les parents disent : « c'est bien, je n'ai pas fait ça, moi ». Donc, du coup...
- Q : il y a le côté innovant ?
- R : il y a le côté innovant et quand on va leur dire que ce l'on fait en boxe et comment on va traiter l'activité boxe où l'on va plus rentrer par l'arbitrage et par la gestion de tous les rôles sociaux avant presque d'être dans la logique interne de l'activité, à savoir toucher sans être touché. Du coup, ça m'a peut-être aidé parce que derrière il y a le traitement de l'activité qui va être différente car la boxe, on peut la traiter comme étant ...
- Q : il faut savoir ce que l'on fait comme activité. Est-ce que les nouvelles technologies aussi peuvent aider aussi ?
- R : oui. C'est incontournable et indéniable. Moi, j'essaie de rentrer petit à petit dedans. L'établissement vient d'être doté d'une tablette.
- Q : il y a aussi un problème de matériel, qui là...
- R : un problème de matériel... on revient au problème d'équité. Un problème de priorité. Est-ce que... j'ai eu cette discussion avec un collègue qui est syndiqué au SNEF et qui est même membre du Bureau du SNEF Départemental et à qui je dis : « on est équipé de 30 tablettes qui coûte environ 300 € la tablette. 300-350 €. Après, on doit racheter encore des applications. C'est un coût ! alors que le Conseil Général a du mal à financer les cars pour emmener les gamins à la piscine !! la priorité, elle est où là-dedans ?? », la balance, elle est où là-dedans. Toujours est-il que maintenant on en a, donc on va essayer de les utiliser au mieux et donc, moi, j'essaie de rentrer petit à petit là-dedans, on essaie de rentrer petit à petit là-dedans, avec plusieurs disciplines. Donc, on a une petite formation et donc, oui, ça aide dans le traitement de l'activité. Moi, hier, j'ai fait de la gym pour la première fois de manière différente, enfin c'était mon premier cycle aussi cette année

de gym, que je démarrais, c'était ma 2^e séance, et donc, chaque groupe de trois avait une tablette. Donc, pour me prouver qu'ils avaient été en mesure de créer un mini enchaînement où ils intégraient deux fois l'action de se renverser, deux fois l'action de tourner. Du coup, capture vidéo, hop ! et vous, vous en faites 15 si vous voulez mais à la fin de la séance, vous devez m'en donner une, m'en apporter la preuve. Du coup, ça transforme aussi ma manière d'amener les choses, je n'impose pas l'élément, la contrainte est juste l'action de se tourner et l'action de se renverser. Il m'en faut deux dans chaque famille. Vous faites ce que vous voulez maintenant. Et je dis : « on va créer un tableau, une échelle de niveau », une échelle à niveau facile, d'en tourner : hop ! à moi de tourner. Je trouvais que c'était facile quand j'ai un matériel qui m'aide à faciliter la rotation. Par contre, quand j'ai tourné et que j'étais en l'air, j'ai quand même eu la possibilité d'utiliser le matériel mais j'étais en l'air. Là, c'est un niveau plus difficile. Par contre, je n'avais pas de matériel, j'ai poussé fort sur mes jambes et je suis arrivé sur un tapis et j'ai tourné en l'air et là, c'était quand même plus difficile. Donc, ça, hop ! la tablette ! hop, les captures vidéo qu'ils ont faites et hier, ça m'a amené petit à petit à les écouter un petit peu plus, de partir d'eux de leurs réponses plutôt que moi imposer. Il va falloir faire une roulade avant avec matériel, c'est facile. Roulade avant sans matériel facilitant sans plan incliné, ce sera un niveau 2 et après niveau 3, là, ce sera moi qui impose les choses, tandis que là je n'ai pas envie de faire comme ça, j'ai envie que ce soit eux qui...

- Q : est-ce que, eux, ça les aide davantage dans la création de leur projet ? comme c'est ludique...
- R : il y a un aspect nouveau, innovant, tablette qui n'ont pas ou peu à la maison et qu'ils aimeraient avoir mais... au collège, vous avez ça ?? donc, ils s'engagent, ils s'investissent, ils essaient, ils répètent et tous, le bon comme le moins bon... enfin, M... qui a un problème avec son corps, d'acceptation

d'elle avec son corps, elle n'est pas vue par les autres, elle est vue par une tablette et une copine qui la filme.

- Q : hum ! c'est un peu plus sécurisant aussi.
- R : c'est sécurisant pour elle mais pour autant, elle va le faire parce que, au moment où elle va être évaluée, ça va être la preuve de la vidéo...
- Q : ça la responsabilise aussi...
- R : et pas la mettre en difficulté et devant 27 autres élèves qui vont la juger, qui vont se marrer des fois, comme quoi...
- Q : est-ce que tu dirais que l'EPS se féminise, au niveau des collègues par exemple ? est-ce que tu trouves qu'il y a plus de femmes ? ça reste encore...
- R : je n'ai pas le bon exemple à P..., parce que l'on est 3 et 3, hommes.
- Q : c'est vrai, l'EPS reste encore masculine par rapport à l'Éducation Nationale où il y a plus de femmes.
- R : après, je n'en sais rien, je n'ai pas de recul.
- Q : dans le nombre aussi, il y a plus d'hommes que de femmes ?
- R : à Q..., j'avais l'inverse puisque j'étais entouré de 4 femmes.
- Q : est-ce que c'est difficile ce terme-là, mais est-ce que tu vois un changement aussi dans le regard que l'on porte sur les APSA où cet aspect féminin, masculin, mixte tout simplement...
- R : je crois qu'il y a un changement de regard. Moi, même, j'ai changé de regard parce que, avant, j'étais plus orienté dans ce qu'on me demande, étudiant, de faire de la danse (enfin ! ça ne va pas ! la danse, c'est pour les filles !) donc, j'ai cette logique, après... j'ai un recul derrière et je me dis : « attention, tu es en 2^e année, on te demande de faire de la danse mais dans 2 ans ou 3 ans, tu es peut-être prof et tu auras peut-être de la danse à enseigner. Donc, du coup, je m'y mets. Maintenant, quand je fais de la danse avec des 6^e ou des 3^e puisqu'on a mis en 3^e et bé, les gamins, ils s'engagent... et quand on fait de la boxe, il n'y a pas que les garçons qui s'engagent, il y a les

garçons et les filles et les filles prennent presque plus de plaisir que les garçons parce qu'on leur permet de toucher, peut-être qu'à la maison, aussi on va leur dire : « mais, non, tu ne vas pas faire de la boxe, tu vas te faire mal en plus ! ». Donc, là, dans le traitement de l'activité, oui, il y a ...

- Q : là, vous arrivez à gérer la mixité dans l'activité sans grosses difficultés maintenant parce que, en fait, les élèves, vous les éduquez à ça aussi.
- R : oui, je pense.
- Q : c'est toujours pareil, question d'éducation...
- R : et de traitement de l'activité.
- Q : et de traitement de l'activité, oui.
- R : et de programmation parce que, quand on met de la danse en 6^e, les gamins vont trouver en 5^e, ils vont trouver du cirque, donc ils vont retrouver une activité à visée artistique en 6^e. Ils vont la retrouver en 5^e où il va falloir monter un petit numéro collectif, seul ou à plusieurs. En 4^e, ils vont en acrosport, donc, c'est plus gym mais... toujours cette logique d'être vu et jugé et en 3^e, ils vont avoir de la danse ou de l'acrosport, ils vont choisir. Du coup, il y a continuité dans les fondamentaux du traitement de l'activité. Donc, du coup, pareil avec les activités de combat, pareil avec les activités de sport-co, pareil avec les activités de raquettes, de duel, de combat... de la même famille, donc, voilà, il y a continuité... enfin, nous, dans notre programmation, on essaie d'avoir cette logique pédagogique.
- Q : on peut parler d'une plus grande mixité des activités, maintenant aussi, telles qu'on les enseigne et aussi par la nature même de certaines activités, je pense à Ultimate, où le contact avec la fille n'existe pas puisque déjà entre fille et fille ou gars et gars ça n'existe pas, ça aide à une plus grande mixité dans la pratique proprement dite ; en acrosport aussi, où là on ne voit pas une particularité gars-fille dans ce type d'activité par exemple.

- R : mais, je crois que c'est un choix de traitement, vraiment de l'activité parce que j'ai eu cette discussion avec une collègue qui me disait qu'un garçon était toujours favorisé au Badminton par rapport à une fille. et moi, j'avais envie de dire au collègue, et bé, non ! et que la fille aura peut-être moins de force musculaire quand elle va faire son dégagé, force pure, mais à nous de créer les conditions pour que la fille ne soit pas désavantagée. Donc, on va peut-être réduire le terrain qu'elle a à défendre ou on va peut-être créer... peut-être mettre un handicap à l'autre...
- Q : est-ce qu'il n'y a pas un risque de créer un désavantage pour un autre ?
- R : oui, mais ça va être dans des situations d'apprentissage et puis, la fille peut-être va réussir à s'en saisir et qu'elle va, du coup, développer une stratégie qui sera différente de celle du garçon qui, lui, va plus utiliser sa force physique pure et la fille, elle utilisera peut-être plus sa finesse ou sa...
- Q : c'est le traitement de l'activité qui fera la différence...
- R : oui, je pense et je n'ai pas de mal à mettre un garçon en face d'une fille ou une fille face à un garçon en me disant que je vais l'un ou l'autre en difficulté, comme en lutte en 6^e. Je n'ai pas de souci, pas de problème de mettre un garçon à lutter contre une fille. En 4^e, j'ai un peu plus de mal parce que, du coup, il y a du corps à corps et du coup...
- Q : il y a le rapport force...
- R : le rapport force et le rapport corps-séduction et l'adolescence qui
- Q : et l'acceptation de son corps et l'acceptation du corps de l'autre... c'est plus difficile...
- R : oui.
- Q : est-ce dans les différents établissements que tu as faits, tu as pu remarquer des différences à ce niveau-là où là, il y a de la mixité à P..., est-ce que tu l'étais en région parisienne, est-ce que tu l'étais à Q..., est-ce que tu l'étais là où tu as fait plus de temps, lorsque tu étais TZR hormis Q... par exemple ?

- R : oui, moi, ça a évolué aussi. Je le suis à P...
- Q : et ça a évolué aussi dans le temps aussi ? on en fait plus maintenant à ce niveau-là qu'on pouvait en faire il y a encore 10 ans ou 15 ans ou 20 ans...
- R : oui, peut-être. Je crois que c'est ma manière de traiter les activités qui évolue donc du coup ça me semble moins un problème.
- Q : les relations avec les IPR, tu en as eu ? tu as eu plusieurs inspections depuis 10 ans ?
- R : oui.
- Q : deux ?
- R : oui, j'en ai eu deux.
- Q : une avec V... ?
- R : une avec C... V... qui s'est bien... j'en ai même eu trois ??? est-ce que j'avais été vu par C..., je ne m'en souviens plus... deux moi, me concernant en tout cas. Une première à S...-D... qui est arrivée au bout de trois ans à S...-D.... Donc, là, contexte ultra favorable parce que le temps de s'être fait la main un petit peu sur l'environnement, sur l'établissement, sur les élèves. Du coup, retrouver pour la troisième année, quelques élèves (des 5^e) avec qui j'ai été inspecté. Dans un contexte d'inspection, ça me dérange presque de me souvenir de la classe et de l'activité et de la situation que j'ai proposées. Ça arrive tellement rarement que l'on s'en souvient... c'était une classe de 5^{ème} donc j'étais prof principal, donc du coup, j'avais certainement eu beaucoup d'élèves l'année d'avant, en 6^e. J'étais parti en voyage avec eux en 6^e parce que l'on avait un projet (est-ce que l'on avait déjà ce projet ??? je ne m'en souviens plus), je les avais eus à la piscine en 6^e, donc, je les avais beaucoup vus, je les connaissais. Du coup, c'était Y... C... qui m'inspectait, donc Breton (je ne sais pas si ça joue mais...), des gamins ultra-réceptifs à ce que j'ai proposé. Du coup, inspection ultra positive. Je parlais d'une note de pédagogie de concours, qui était plus que valorisée, aussi avec un appui de ma

chef d'établissement l'année de passage pour passer au choix (grand choix ou ancienneté), du coup, elle m'a mis une note administrative un petit peu au-delà...

- Q : qui a accéléré...

- R : oui, qui accéléré ce qui fait que je suis passé au grand choix. Donc, première inspection très positive, sans pour autant qu'il y ait de remise en question... un constat de ma pratique à S...-D...

- Q : mais rien de plus...

- R : mais rien de plus avec tout ce que je faisais dans le cadre du cœur du métier du prof d'EPS et aussi d'enseignant parce que j'avais cet investissement dans le cadre de l'association sportive, ma fonction de coordinateur, dans ma fonction de membre du Conseil d'Administration, l'accompagnement envers des élèves difficiles dans le cadre de l'arbitrage, prendre du temps sur mon temps perso pour les accompagner là-dessus. Donc, voilà, une inspection qui s'est bien passée et qui a été bien appuyée par le chef d'établissement. Le retour qu'elle aurait pu avoir de moi auprès de l'inspecteur. Donc, ça s'est bien passé. Après la deuxième qui s'est passée avec C... V..., ici, dans le contexte que j'ai expliqué tout à l'heure, qui en termes d'évaluation chiffrée pour moi n'a pas été positive parce qu'il m'a augmenté d'un point. Après c'est légitime par rapport au travail et au contexte dans lequel j'étais. Le travail que je fournissais dans le contexte que j'étais. C'est pour ça, pff !! pour moi, les inspections... malheureusement, il y a quelques incidences sur le travail que l'on fournit, ça ne devrait pas être le cas, ça devrait être plus « routinisé » et plus incertain (on ne devrait pas être prévenu presque, l'inspecteur devrait se pointer, et dire : « là, je vous vois, allez-y », avec la préparation du support papier

- Q : il nous voit réellement tel que l'on est et non pas sur une séance de travail...

- R : voilà, pas forcément sur une séance préparée.
- Q : et pareil pour l'inspection...
- R : enfin, je suis content d'aller... je suis presque plus content d'aller sur une séance avec mon filtre et ma conception de mon cycle que je n'ai pas forcément sur le papier mais que j'ai en tête et content de temps en temps de bouleverser ce filtre parce que je vais m'adapter à l'élève ou content dans la séance qui serait préparée ou moins préparée mais de créer un outil qui va répondre aux besoins, à un moment de ma séance, à l'élève.
- Q : hum !
- R : donc, ce matin, j'ai mis des élèves dans des situations en natation, des petites situations de jeux où il fallait aller toucher le fond de la piscine (j'ai un groupe de non-nageur) ; après une situation de jeux où il faut se déplacer le plus vite possible avec une planche sous les fesses ou sous le ventre. La planche, soit je me mets sur le dos et je mets la planche sur moi, soit je la mets sur le ventre, et je me déplace... j'étais non-nageur avec un observateur qui est derrière. Maintenant, quelle est la solution pour aller plus vite, aussi ? La réponse évidente des gamins c'est d'être le plus allongé possible pour pas que, quand je suis assis, je vais moins vite. Donc, d'où des petits jeux, on se met en course... moi, je suis allongé, je vais vite, toi, tu es assis, tu ne vas pas vite... voilà, donc créer l'outil qui va être focalisé sur des repères pour l'élève. Donc, si je suis allongé, en dos, ma position des oreilles, est-ce qu'elles sont dans l'eau ou pas ? Si je suis sur le ventre, ça va être la position des yeux : est-ce que les yeux sont dans l'eau ou en dehors de l'eau ? Donc, du coup, j'ai plaisir à ça. Pour revenir à l'inspection... comme j'ai dit tout à l'heure, le regard de C... V... au moment où il est venu et l'analyse chiffrée me satisfait moyennement parce qu'il m'augmente d'un point mais l'analyse par compétence qu'il a (quand je le vois lui...)
- Q : rétrospectivement...

- R : il y a 2-3 mois, je me dis que quand je revoie la séance que j'ai pu faire, il n'a pas tort. J'ai fait quasiment du sport avec des élèves de 1^{re} S que j'avais ! dans le contexte qui était, mais j'ai fait du sport. Lui, il me parle d'équilibre, il me parle d'attitude posturale, il me parle de... maintenant, en effet, je suis plus là-dedans, je suis plus... j'espère du moins. Donc, mais l'inspecteur a quand même... cette inspection qui arrive tous les cinq ans met ou peut mettre en difficulté des collègues parce qu'il y a une telle angoisse, un tel stress qui peut être dégage par l'inspection...
- Q : et parce qu'au bout il y a un enjeu qui est un enjeu statutaire, de carrière, financier du coup aussi... il y a des incidences... il n'y a pas que l'aspect pédagogique et autres de la chose.
- R : je crois que maintenant les inspecteurs sont quand même en train de modifier aussi leur manière d'être et leur manière de faire. Ils sont un petit plus bienveillant et ils se placent plus...
- Q : dans l'aide et le conseil... sous l'aspect pédagogique.
- R : ils se placent au même niveau que l'enseignant. Et plutôt que d'être au-dessus... encore c'est une version d'horizontale ou verticale...
- Q : ils sont théoriquement notre supérieur hiérarchique...
- R : mais ils le placent maintenant plus...
- Q : autrement...
- R : autrement, sous un collègue qui vient observer et qui vient conseiller sans détruire.
- Q : est-ce que tu as l'occasion de pouvoir voir les IPR autrement dans d'autres circonstances que celles de l'inspection justement ?
- R : la seule fois, cela m'est arrivé dans le cadre d'une réunion d'information. Cela m'est arrivé et à S...-D... parce que j'étais 3 ou 4 ans, coordonnateur, donc, des réunions d'informations qu'il faut relayer aux collègues. Ça m'est arrivé ici dans le cadre d'une évaluation et NB aussi. Ça ne m'est pas arrivé si

ce n'est le temps à R... avec des petits échanges informels avec J... G....
Voilà, après, je n'ai pas eu d'autres...

- Q : c'est souvent que, lors des inspections pour qu'on les voit et pas autrement.
- R : c'est tout. Même pour débloquer des situations même difficiles, jamais... après j'ai eu des collègues qui vraiment ont été détruits ou presque...
- Q : suite une inspection ?
- R : là, c'est comme si l'inspecteur (si on fait le parallèle avec le prof et l'élève), l'inspecteur est l'enseignant qui l'inspecte... je crois qu'ils sont en train de le modifier...
- Q : ils ont une directive...
- R : ils ont une directive ?
- Q : je crois. J'ai eu écho de ça.
- R : parce qu'ils nous demandent d'être bienveillant avec les élèves et ne pas détruire les élèves mais, quand je vois une collègue qui en pleure avec une inspection, c'est qu'il y a eu un problème !! dans l'entretien qu'il y a eu derrière, c'est compliqué. Donc, après, je pense qu'il faut qu'ils modifient (les collègues avec qui j'ai discuté dans la salle des profs de ça). Ils nous demandent d'évaluer par compétences ou d'enseigner par compétence et pour autant nous, on est quand même toujours évalué avec une note pédagogique et administrative, c'est toujours les mêmes notes qui vont nous permettre d'être haut dessus ou en dessous ou dans le moule mais c'est l'addition des deux notes qui sera que l'on sera au-dessus, par rapport à notre on passera ou pas au grand choix...
- Q : il y a une incohérence !
- R : elle est où l'incohérence là-dedans...
- Q : sur la formation continue, est-ce que tu aurais des choses particulières. Tu as fait beaucoup de stages ?

- R : j'y vais dès que je peux. Donc, là, je m'appuie surtout sur des stages soit ce que l'on appelle les formations initiatives locales (les FIL), j'en fais toujours un dans l'année. Là, c'est en plus, l'intérêt c'est que l'on se retrouve en pluridisciplinaire et avec des collègues de son établissement. Du coup, c'est un temps où l'on peut échanger sur des points qui nous semblent importants pour créer un projet d'établissement. Après, plus propre à l'EPS, le dernier stage FIL que j'ai pu faire, c'était enseigner par compétences avec J... S... qui était le formateur. Celui d'avant, c'était la gestion de l'hétérogénéité (l'année d'avant). Maintenant, tous les ans, je participe au groupe de Secteur. Là, ce sont des groupes de profs d'EPS qui se retrouvent sur un thème particulier (nous, sur le bassin de B...-P.... On est une vingtaine quasiment, de 20 à 30). Voilà, un échange, un thème et puis là on le met en pratique devant les élèves. On construit ensemble les situations, qu'on expérimente avec des élèves. Donc Ultra riche tout le temps. Avec un côté professionnel et de richesses de construction professionnelle ultra riche et en plus dans la détente.
- Q : donc, très agréable.
- R : très agréable parce qu'il y a toujours la peur d'être jugé. Il y a toujours, de toute façon, le jugement, mais c'est toujours dans un côté bienveillant et ;
- Q : C'est confortable, quoi...
- R : c'est confortable et, enfin, je me suis mis en situation l'année dernière où j'ai présenté tout ce que j'avais fait en danse avec mes élèves de 6^e avec tout le regard critique de ce spécialiste danse ou de pair. Et après, on a construit ensemble une situation par rapport à tout ce qu'on a vécu, tout ce que j'avais pu présenter en amont et du coup, j'ai animé la séance qu'on avait travaillée, construite ensemble, et du coup, c'est épuisant.... Ça demande de l'énergie. Je me suis mis dans cette situation l'an dernier. Je suis ressorti de là, vidé ! parce qu'il fallait que je fasse preuve de compétences professionnelles face à

15 collègues qui sont venus observés en même temps, sur des regards différents. Ils questionnent mes élèves pour savoir ce qu'ils faisaient, ils observent sur... est-ce qu'ils partent dans tous les sens, est-ce qu'ils mettent le chahut dans les classes ou est-ce qu'il y a des rites de fonctionnement qui sont évidents et qu'on voit et qui sortent quand on vient observer M... P... à un moment donné dans le cadre d'un groupe de Secteur. Ça n'a pas été facile, je l'ai fait. J'ai eu des retours positifs mais cela m'a demandé beaucoup d'énergie et d'investissement personnel.

- Q : mais là, tu n'es plus sur des stages d'APSA à proprement dits comme tu en as fait avant au tout début peut-être ?
- R : ça ne m'intéresse presque plus ...
- Q : parce que tu es sorti du Technicise et du sport ?
- R : oui, je pense. Et on s'est lancé dans la boxe avec mes deux collègues sans que l'on soit spécialiste de boxe mais par rapport à l'analyse que l'on a de l'activité et au besoin de l'élève et de l'observation qu'on a de l'élève en temps réel, on se dit qu'il faut aller vers ça, vers ça, vers ça... et voilà, quand on fait de la danse, on n'est pas spécialiste de danse.
- Q : oui.
- R : après, c'est peut-être un manque que l'on a nous, dans notre manière de traiter l'activité mais c'est notre choix. Hier matin, je suis allé observer mes collègues en natation (j'ai filmé des élèves en situation par rapport à une situation que l'on travaille et que l'on expérimente et que l'on cherche à développer) et donc, dans le vestiaire on s'est retrouvé à discuter de manière très curieuse. Ça me surprenait que moi j'étais plus en observateur et mes collègues avaient une discussion sur la position du coude dans l'action de nage. Je leur dis : « je devrais filmer ça parce que, là, vous êtes retombés dans le travers uniciste. Parce que l'on arrivait avec ses élèves de 3^e à un niveau de nage qui demandait à ce que l'on aille plus loin dans le traitement de

l'activité. Donc, du coup, pour certains élèves, il fallait que l'on réponde à leurs besoins et le besoin est d'aller plus vite, plus loin et donc... pour eux, ça va être « si le coude est là, ce ne va pas être la même chose que là... Si je fais rentrer la main dans l'eau juste...

- Q : ça a une incidence directe sur... et sur le résultat de l'élève.
- R : voilà, donc là, on était avec des 3^{es} qui en natation avec un groupe performant, qui a dépassé tout un tas d'obstacles dans le cadre de la natation, il faut que l'on réponde à leurs besoins. Là, maintenant, leur besoin, c'est d'aller plus vite. La technique qui va leur permettre d'avancer...
- Q : ça arrive que quand on arrive bien plus loin dans la maîtrise de l'activité ?
- R : oui
- Q : pas comme on faisait avant, au tout début, où l'on passait des heures et des heures à valoir faire une technique qui n'apportait rien à l'élève...
- R : qui n'avait pas de sens pour l'élève.
- Q : et pas de sens non plus...
- R : mais c'est intéressant en soi cette discussion, elle m'a surprise, parce que c'était la première fois que l'on rentrait dans un très technique ensemble mais elle avait du sens parce qu'elle répond à un besoin des élèves que l'on avait en face de nous et du coup, il en faut, on en a besoin aussi. On était avec des élèves de 3^e qui ont un niveau 2 largement, on se demande même comment transformer le barème qui est proposé par le TNP parce que...
- Q : qui est le niveau 3
- R : qui sont presque sur un niveau 3-4. Je ne connais pas ces différents niveaux au lycée mais je n'ai pas en tête ce qui est demandé...
- Q : mais il faut qu'ils aillent au niveau auquel ils sont...
- R : ils sont à... voilà ! le diagnostic...
- Q : si ce n'est pas à 3 c'est à 2,5, déjà... Donc, il faut construire une grille...

- R : et des repères avec l'élève pour qu'il arrive et donc, là, on parlait de l'utilisation des TICE. On a pu le voir et on va pouvoir le traiter (on pourrait le traiter avec des élèves). Ce matin, on se posait la question d'acheter un caisson étanche pour la tablette, pour la protéger et aller plus au cœur de l'eau. Là, mon collègue à une go-pro. Éventuellement, si c'est le contenu que l'on va chercher, il va amener sa go-pro, on va la mettre au bout d'une perche et on va le filmer sous l'eau. Mais là on rentre dans des choses et après, il faut que l'on trouve du temps avec l'élève pour qu'il réussisse à analyser. Il était là, c'était là... mon coude était comme ça ou il était plus devant ?? pour qu'il puisse, lui, analyser son traitement quand il nage. Mais là on rentre dans des niveaux...
- Q : plus pointus...
- R : plus pointus et encore une fois ultra intéressante mais, comme tu disais, c'est arrivé après un travail ...
- Q : d'apprentissage...
- R : d'apprentissage et on n'est pas les seuls profs d'EPS qui font ça ainsi... A... a son vécu familial en piscine et elle a son vécu d'EPS mais Y..., l'autre élève, il est en club. Forcément, il va falloir que nous, profs d'EPS, on justifie aussi notre... pourquoi Y..., tu fais de la natation dans le cadre de l'EPS ? et pourquoi tu as intérêt à t'investir dans le cadre de l'EPS en natation.
- Q : est-ce que... oui, tu es prof principal ? tu l'as été ?
- R : j'y suis tous les ans sauf quand j'ai été TZR depuis ma première année à S...-D...
- Q : d'accord, le temps que tes élèves... (...)
- R : sauf mes deux années de TZR où je ne l'ai pas été.
- Q : logique, comme tu aurais pu être en remplacement d'un prof principal ?
- R : j'aurais pu mais cela n'est pas arrivé.
- Q : est-ce que à ton avis beaucoup de...

- R : aussi, c'était peut-être le cas mais du coup le chef d'établissement a donné cette responsabilité à un des collègues de l'équipe.
- Q : est-ce que beaucoup de profs d'EPS à tes yeux sont profs principaux ?
- R : tout le temps, tous les profs d'EPS avec qui je m'entends et avec qui je discute...
- Q : donc, ils sont demandeurs ?
- R : oui.
- Q : ce qui montre aussi qu'ils sont des enseignants.
- R : oui. (rires).
- Q : on revient un temps sur l'EPS en Bretagne, le dernier chapitre. Je ne vais pas revenir sur les raisons parce que tu as expliqué pourquoi d'un élève du Privé tu es passé à une formation initiale dans l'enseignement Public ; d'abord la première raison, c'est que tu tenais absolument à revenir en Bretagne, pourquoi ?
- R : là, ça devient privé, personnel. C'est de l'ordre de... ça n'a rien à voir avec la profession. Passé cinq années excellentes à S...-D... avec... un moment très pénible dans ce temps où j'ai été agressé physiquement (bombe lacrymo) mais pour autant, je l'oublie...
- Q : dans l'établissement ?
- R : non, sur une rencontre UNSS.
- Q : d'accord. Mais dans le cadre professionnel, rien du tout.
- R : et je pourrais mettre ça en avant mais pour autant, les cinq années que j'ai vécues à S...-D... ont été excellentes. Je n'ai que des bons souvenirs ! donc, mon retour en Bretagne, c'est tout simplement au niveau personnel, privé... construire une famille, acheter une maison.
- Q : c'est par aussi par rapport à la Bretagne ? il y a peut-être quelque chose de viscéral ?

- R : oui, c'est un besoin de...
- Q : je ne parle pas sur l'aspect familial, mais que ce soit le fait d'être amoureux de sa région...
- R : oui, être amoureux de ma région, permettre à mes enfants de connaître plus facilement leurs grands-parents et ne pas avoir une barrière de kilomètres...
- Q : il y a un besoin de revenir dans la région d'origine ?
- R : j'ai l'impression que oui et puis c'est aussi, ce sont mes repères aussi. Quand je demande à être proche de L..., c'est aussi plus facile pour moi d'habiter C... et non pas S...-B... parce que S...-B... je ne connais pas.
- Q : c'est plus sous l'aspect familial ?
- R : oui, c'est vraiment construire un patrimoine familial et porte feuilles aussi... (acheter une maison et pouvoir transmettre ça à mes enfants).
- Q : est-ce d'après toi il existe une EPS du Public et une EPS du Privé ?
- R : non.
- Q : l'EPS c'est la même ?
- R : c'est la même, du moins j'espère que ça tend à la même chose.
- Q : par contre, vu que tu as un peu connu les deux, est-ce que tu vois une différence dans le Privé et dans le Public ? pas forcément dans l'EPS, l'enseignement doit être le même, mais en tant qu'élèves du Public, est-ce que tu vois un fonctionnement différent ?
- R : je crois qu'il n'y a pas de fonctionnement différent. Après c'est environnement, une fois que... avec cette notion de parents qui font des choix de mettre leurs enfants dans le Privé (pourquoi ils font ce choix-là ? est-ce c'est parce qu'ils pensent que les profs du Privé soutiennent mieux les élèves ? est-ce qu'ils sont mieux cadrés ?). Après, moi, je suis prof du Public maintenant et on a beaucoup d'élèves qui sont exclus du Privé qui viennent dans le Public. Pour autant ce ne sont pas des...

- Q : il y a de plus en plus d'échanges au sein des élèves et au sein même des familles aussi.
- R : et ce ne sont pas des petits monstres. Pourquoi ils ont quitté le Privé ?? donc, j'ai l'impression quand même que dans l'opinion publique, le Privé va être un moyen, pour certains, pour permettre à leur enfant d'être plus cadré...
- Q : plus tenu ?
- R : les profs sont moins absents... je ne dis pas que c'est vrai ou pas vrai, je ne sais pas... je n'ai pas forcément d'analyse derrière. Les profs sont moins absents, ils seront plus tenus, il y aura une direction qui va être plus sévère et, du coup, mon enfant ne va pas faire le mariolle. Alors que moi, quand je suis prof du Public, j'ai l'impression d'être sévère quand il faut l'être et bienveillant et dans l'affectif quand il le faut aussi. D'avoir un principal d'établissement qui tient ses gamins. Voilà ! j'ai plaisir à dire quand un élève se fait virer du Privé, quand il arrive dans le Public, on va devoir encore sauver un enfant... parce que j'ai l'impression qu'on fait le même boulot mais, après, l'opinion publique et les parents ne le voient pas. Parce que c'est lié à la Bretagne je pense...
- Q : c'est quand même très fort chez nous, on est presque à 50-50. Est-ce qu'un chef d'établissement du Public a moins de liberté qu'un chef d'établissement du Privé ? est-ce qu'il peut y avoir une lourdeur administrative plus forte dans le Public que dans le Privé ? A ton avis ?
- R : je ne sais pas
- Q : tu n'as pas... on ne fonctionne pas dans l'un et dans l'autre. Tu as été élève dans un et prof dans l'autre et inversement.
- R : voilà et puis élève dans le Privé.
- Q : j'ai fait le contraire de toi (rires)
- R : élève dans le Privé, je ne sais pas quelles sont les contraintes du chef d'établissement ?

- Q : il ne la ressent pas. Est-ce qu'un prof d'EPS du Public a plus de contraintes administratives qu'un prof d'EPS du Privé ?
- R : je ne côtoie pas...
- Q : ça m'a emmené à la question suivante : tu n'as pas été amené à côtoyer des collègues du Privé suffisamment longtemps pour voir et aborder des choses comme ça...
- R : je les côtoyais uniquement dans le cadre de réunions programmation planification d'installation mais donc...
- Q : jury d'examen, tu n'as jamais été avec des collègues du Privé ?
- R : si, mais on est tellement pris dans la journée...
- Q : il n'y a pas d'échanges ? c'est difficile
- R : et dans mes amis, il n'y a personne qui est prof dans le Privé. Mon réseau d'amis profs sont tous dans le Public. Par contre...
- Q : est-ce qu'il est possible pour toi de faire un retour sur l'élève dans le Privé que tu as été par rapport au. Il n'y a pas de différence ?
- R : non, je ne crois pas. La différence, elle va vraiment être sur le prof. Moi, si j'étais prof dans le Privé et si j'avais eu cette analyse et ce recul sur mon travail et sur mon envie de faire apprendre comme ça, je ferais la même chose dans le Privé.
- Q : la différence est du prof que l'on a, des profs que l'on côtoie et de l'établissement dans lequel on est...
- R : je pense, oui.
- Q : est-ce que tu as été amené à enseigner, ce que j'appelle des APSA bretonnes, ou en tout cas celles qui sont de la liste académique, comme le gouren par exemple ou du foot gaélique.
- R : non, je fais de la lutte mais je n'oriente pas...
- Q : mais ce n'est pas de la lutte bretonne ? ni de foot gaélique ?

- R : j'ai eu l'occasion de pratiquer le gaélique parce qu'un de mes compères de Fac, G... B..., qui est prof dans le Diwan, prof d'EPS chez Diwan, au lycée à B...
- Q : c'est un prénom bien breton, ça... il y a un lycée à B..., je connaissais celui de C.... Je ne savais pas qu'il y en avait un à B... aussi.
- R : il me semble qu'il est à B.... Peut-être C... ?? je l'ai croisé au cross académique cette année, je n'ai pas eu le temps de discuter beaucoup avec lui, c'est la première fois que je le revoyais depuis qu'on avait quitté les bancs de la FAC et, donc, il m'a dit : « je suis prof d'EPS chez Diwan » et donc du coup, lorsque l'on était en STAPS, il nous avait fait une petite initiation au gaélique.
- Q : d'accord.
- R : donc, j'ai pratiqué, je n'ai pas eu l'occasion de l'enseigner. Ça ne me ferait pas peur de l'enseigner. J'y trouverais même beaucoup d'intérêt. Après, ça permettrait au... je n'aime pas faire de foot en EPS. L'activité étant tellement connotée...
- Q : et les images que l'on a du foot aussi !! (rires).
- R : les images aussi...
- Q : l'activité en soi est...
- R : elle est forte et je la pratique qu'individuellement. Personnellement, je la pratique.
- Q : l'image que l'on retient d'elle qui est dédagée n'est pas porteuse.
- R : et je l'ai pratiquée dans le cadre de l'association sportive à P.... UNSS, j'avais ça. J'avais monté une section filles. Les filles au foot. J'ai été au championnat académique avec un groupe de filles qui avaient foot que depuis 3-4 mois et j'ai des souvenirs pleins la tête de ce groupe de filles qui ne connaissaient pas le foot ; avec ma petite R..., qui était une petite boulotte et

- petite indienne et qui venait avec ses gâteaux en pique-nique et qui joue au foot et qui se retrouve à tirer des pénaltys en quart de finale départementale !!
- Q : elle commence de bonheur...
 - R : oui, c'est génial... en termes d'UNSS, j'ai ces deux souvenirs là ! ce vécu, ce parcours de filles... on pourrait faire un film là-dessus où des filles qui ne savent pas taper dans un ballon le premier cours pour la première séance que l'on a et qui se retrouvent en finale académique, qui se retrouvent à passer en championnat départemental, devant tirer les buts, tirs au but, et puis séances de pénaltys et ma C... qui tire et de les voir toutes ultras... Un moment émotionnel, ultra fort ! et j'ai mis sur Facebook (je ne suis pas du tout dans Facebook) mais j'y vais de temps en temps et ces gamines m'ont envoyé... j'ai juste mis ou ma compagne, B..., a mis : « on est de retour en Bretagne et on a eu un bébé ! » et des gamines m'ont envoyé des messages de félicitations !
 - Q : c'est superbe !
 - R : Donc, c'est valorisant... c'est sur...
 - Q : il y a des retours positifs. Est-ce que tu trouves qu'il y a une identité bretonne, pas spécialement dans l'EPS mais qui est forte chez les Bretons ?
 - R : oui. Elle est marquée...
 - Q : plus, moins qu'ailleurs ?
 - R : je pense qu'elle est plus marquée qu'ailleurs, oui.
 - Q : sans sectarisme...
 - R : non, non, bien sûr, c'est pour ça que les élèves ont des enseignements en breton, comme il y a des enseignements en anglais. Enfin, dans l'école de ma fille, il y a une classe « Breton » par exemple. Après, je voulais éventuellement le faire, sa femme ne le veut pas, mettre ma fille dans ce type d'enseignement. Donc, voilà, c'est marqué, je pense... après, ça n'influence en rien du tout mais bon...

- Q : et ce n'est pas plus marqué Public que Privé ?
- R : non.
- Q : très bien. Je crois que...
- R : je pense qu'un point qui influence beaucoup ma pratique parce que je suis passée un peu vite là-dessus : il y a deux points qui m'ont influencé beaucoup ma pratique, c'est l'équilibre vie familiale donc mon cocon privé, familial, l'autre point ça va être ma vie professionnelle et le troisième, c'est mon équilibre personnel dans mes activités et dans mon engagement personnel à faire des choix (sport ou autres) et moi, je suis très investi (parfois je veux mettre le frein ou le holà pour ma femme) sur des associations, sur mon engagement associatif.
- Q : de quel ordre ?
- R : je suis président d'une association, co-président d'une association sur P...-S... d'échanges de compétences où on cherche à permettre aux gens qui pensent pouvoir partager, échanger dans un domaine quel qu'il soit, d'échanger et de partager avec d'autres personnes qui auraient besoin, qui auraient envie de découvrir des choses. Donc, moi, j'ai monté un dossier avec la Mairie (la possibilité d'utiliser le gymnase pour y faire du foot de salle dans un cadre de loisirs, pour pouvoir échanger). Ma compagne, elle, elle fait de la couture. Elle a monté un atelier couture qui lui permet d'avoir (elles sont 14) (elles se retrouvent tous les 15 jours-3 semaines) et donc du coup, il y a des adultes qui ne savent rien faire en couture mais qui ont envie d'apprendre...
- Q : et qui viennent de tout horizon ?
- R : oui, et de tout âge, de toute profession, de tout milieu... et d'autres qui sont plus à l'aise avec la couture et leur machine et qui peuvent apprendre, enseigner aux autres... il y a eu un atelier « Vins », il y a un atelier « Basket » qui s'est mis en place, toujours dans l'échange et les loisirs. Ça, c'est une de mes associations dans laquelle je suis. Je suis membre d'un Conseil

d'Administration d'un festival Saumon à P...-S... aussi. Le festival de musique qui a lieu tous les ans au mois de juillet (je t'invite d'ailleurs ! c'est gratuit, je ne prends pas trop de risques (rires !)) et puis, voilà, du coup, je pense que cela influe aussi tous ces apports extérieurs dans le cadre des associations...

- Q : tu t'enrichies de ça et tu le retransmets après... ça transpire aussi après...
- R : sur la montée des projets dans le cadre associatif. Je le retrouve dans le cadre professionnel quand il s'agit de monter un projet pour...
- Q : ça aide aussi...
- R : pour acheter des tee shorts ou pour préparer un voyage... voilà, ça fait un parallèle énorme.
- Q : oui, il y a un échange en fait entre le professionnel et l'extra professionnel et qui se fait...
- R : et donc du coup, il faut que moi mon investissement, mon cadre professionnel, (pour revenir à ce qui fait que je sois le prof que je suis actuellement, je crois que c'est ça l'intitulé de ta thèse) c'est de trouver l'équilibre entre famille, l'engagement personnel que ce soit la pratique du sport ou l'engagement dans le cadre d'associations et le boulot. Avoir ces trois champs qui font que je suis moi, M... P..., au milieu. Il fallait que je trouve un équilibre...
- Q : un juste équilibre...
- R : entre ces trois...
- Q : mais en même temps, tu penses être l'individu que tu es parce que l'EPS, le sport d'abord, l'EPS peut-être ensuite, t'ont apporté certaines choses que tu as retransmises dans ton activité actuelle et ce qui vient de cette activité retour, peut-être vers le prof que tu es et vers l'individu que tu es, vers le père de famille...
- R : et ça, c'est toujours...

- Q : les trois s'imbriquent...
- R : les trois s'imbriquent et sont toujours en perpétuel mouvement, ensemble. C'est toujours une combinaison de ces trois trucs-là. C'est pour ça que je te disais tout à l'heure que mes influences (je ne sais plus dans quelle question tu m'as posée), c'est ma fille, c'est le développement de ma fille et de ma prochaine fille aussi. Quand je vois des élèves en natation ce matin notamment, (c'était la semaine dernière ??) quand je vais à la piscine avec ma fille, j'ai la même situation avec ma fille. On va faire des bulles dans l'eau avec un public non nageur de 6^e. Ma première séance va être de mettre la tête sous l'eau et de faire des bulles. Ma fille de 3 ans fait ça...
- Q : le fait que tu sois aussi père de famille t'amène plus à te poser la question par rapport à l'élève
- R : et de son besoin
- Q : qui est d'abord aussi un enfant. Il y a un peu un transfert un petit peu à ce niveau-là mais que tu remets après au goût de tous les élèves.
- R : du coup, c'est une combinaison de tout ça qui exerce beaucoup d'influence sur moi, je pense, et qui fait l'enseignant que je suis et l'enseignant qui n'est pas que le prof d'EPS.
- Q : et l'enseignant que tu es devenu par rapport au prof peut-être que tu étais au départ, prof de sport peut-être, d'APS, à un enseignant d'EPS.
- R : je pense, oui, vraiment. Du coup, ça me donne de la confiance aussi.
- Q : c'est ça l'intitulé de mon travail, c'est de voir ce que j'appelle ces identifications qui sont des processus identitaires c'est-à-dire que quelque chose qui est au départ se poursuit. Peut-être pas ??
- R : complètement. Parce que quand j'interviens dans le cadre professionnel, toute la confiance et l'expérience que j'aurais pris dans le cadre associatif privé, pour moi, personnel, ça va me permettre de réagir, de m'adapter, de rebondir et quand j'interviens dans le cadre associatif, peut-être que toute

l'expérience et toutes les rencontres professionnelles que j'aurais pu faire vont me permettre de développer autre chose, d'impulser une autre dynamique, développer un projet...

- Q : l'un s'enrichit de l'autre et réciproquement, tout en enlevant la casquette de l'un quand on est chez l'autre ; tout comme le prof d'EPS peut-être enlève sa casquette quelque part de prof d'EPS quand il est en AS ou il est différent... peut-être et encore tout dépend du type d'AS que l'on fait aussi.
- R : je sais aussi que je suis branché (mais ça rentre aussi dans la vie associative et investissement personnel), je suis très branché sur la politique de la commune locale, de la vie de la cité.
- Q : la vie...
- R : et donc, je me suis beaucoup intéressé aux élections municipales. J'ai peut-être en tête l'envie dans 6 ans, maintenant...
- Q : de t'investir davantage...
- R : de m'investir, de me mettre sur une liste pour apporter toute cette combinaison d'expériences que j'ai au service...
- Q : toujours dans le souci d'apporter quelque chose aux autres.
- R : toujours dans le souci d'être utile. C'est ça... d'être utile quand je suis prof d'EPS ou enseignant (pour voir sur ta définition)
- Q : le prof n'est pas forcément non plus réceptif et négatif
- R : mais d'être enseignant, d'être utile...
- Q : tout dépend de ce que l'on est réellement.
- R : dans le cadre de l'éducation... et d'être utile quand j'ai ma casquette de vie associative ou ma casquette éventuellement de la vie de la cité ; quand je suis dans le cadre associatif aussi, je vis aussi pour la cité pour faire en sorte que la commune de P...-S... se développe. Et aussi, être utile dans mon foyer, d'être le « bon papa » et le bon père de famille, le bon mari... cette notion

d'utilité prend du sens pour moi et se construit petit à petit. Et c'est vrai qu'elle évolue dans une sorte de procession...

- Q : oui. Quand on dit qu'on n'arrête pas d'apprendre, c'est ça. On s'enrichit de tout ce que l'on vit autour de soi à condition de vouloir aussi faire attention à tout ça.
- R : ne pas être fermé. Complètement. C'était peut-être la petite précision...
- Q : mais elle est intéressante... sur l'individu, c'est sûr. Or, un prof n'est pas qu'un prof ou un enseignant n'est pas qu'un enseignant. Je terminais mon master, par rapport à Jaurès qui disait qu'on n'enseigne pas ce que l'on sait, on enseigne ce que l'on est. Moi, je paraphrasais en disant que l'on n'enseigne pas ce que l'on sait mais on enseigne aussi ce que l'on est. Je pense que je remettrais cette phrase dans ma thèse parce que c'est tellement évident. Encore faut-il le prouver scientifiquement ?? et c'est vrai que ça devient un travail de recherche
- R : et forcément, quand on arrive au collège ou au lycée, à 8 heures le lundi matin, il y aura tout ce qu'on a pu faire le samedi et le dimanche qui vont avoir une influence sur notre travail. Moi, je sais que j'aime bien sortir le samedi et me détendre avec les copains, donc, forcément le lundi, je suis un petit peu plus fatigué, moins disponible et d'autres qui ne seront peut-être pas sortis donc, ils ne seront peut-être pas disponibles non plus parce qu'ils seront toujours dans leur stress et dans une énergie négative qui vont aussi rebasculer vers l'élève. Peut-être que quand moi je suis sorti, je me suis vidé la tête et puis voilà... ce sera peut-être positif pour l'élève.
- Q : oui. Parfait !

Titre : Des professeurs d'EPS expérimentés (cinq ans et plus d'ancienneté) de Bretagne vus par eux-mêmes : étude sociologique de leur(s) identification(s) professionnelle(s) dans l'Enseignement Public et dans l'Enseignement Privé

Mots clés : Éducation Physique et Sportive, identification professionnelle, enseignement public et privé, Bretagne

Résumé : Notre thèse relève de la sociologie de l'Éducation Physique et Sportive (EPS). Nous mettons à jour les éléments constitutifs les plus influents dans le processus d'identification professionnelle d'enseignants d'EPS de l'enseignement public et de l'enseignement privé, en nous focalisant sur ceux de l'Académie de Rennes (Bretagne, France). Dans un précédent travail de recherche mené en 2012, nous avons déjà abordé les identités professionnelles des professeurs d'EPS. Nous y confirmons « l'importance des éléments indispensables à la socialisation professionnelle de ces enseignants : la pratique en club, la formation initiale, l'expérience acquise auprès des collègues de travail, l'utilisation d'internet, etc. » (Marec, 2012, p. 27).

C'est l'influence de ces éléments extérieurs que nous étudions dans le cadre de notre recherche doctorale, en prolongeant et en enrichissant ce travail par une étude de sociologie descriptive des identifications professionnelles, définies par Roux-Perez (2005), Autret (2010) et Dubar (2010) comme un processus de construction, fruit de l'interaction entre l'image que l'on se construit de soi-même, celle que nous souhaitons renvoyer aux autres, et l'image que les autres nous renvoient.

Title : Experienced PE teachers (five years and more of seniority) in Brittany seen by themselves: a sociological study of their professional identification(s) in public and private education

Keywords : Physical and Sports Education, professional identification, public and private education, Brittany

Abstract : Our thesis is in the sociology of Physical and Sports Education (PSE). We uncover the most influential constitutive elements in the process of professional identification of PE teachers in public and private education, focusing on those in the Académie de Rennes (Brittany, France). In a previous research study conducted in 2012, we had already addressed the professional identities of PE teachers. We confirmed "the importance of the elements essential to the professional socialisation of these teachers: club practice, initial training, experience acquired from work colleagues, use of the internet, etc." (Marec, 2012, p. 4). "(Marec, 2012, p. 27).

It is the influence of these external elements that we are studying in the context of our doctoral research, extending and enriching this work with a descriptive sociology study of professional identifications, defined by Roux-Perez (2005), Autret (2010) and Dubar (2010) as a construction process, the result of the interaction between the image that we construct of ourselves, the image that we wish to project to others, and the image that others project to us.