

UNIVERSITE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LILLE

FACULTE DE SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES

INSTITUT DE SOCIOLOGIE

1

50377
1994
230-3

20102924
50377
1994
230-3

THESE DE SOCIOLOGIE
(Nouveau régime)

PROFESSEURS D'EDUCATION
PHYSIQUE ET SPORTIVE :
LES AMBIGUITES D'UNE
DISCIPLINE SCOLAIRE ET
D'UN CORPS PROFESSIONNEL

Annexes
Yves GOUGEON

Sous la direction de

Monsieur SIMON Michel Professeur de Sociologie
(Emérite) Université Lille I

Jury

Monsieur DUBAR Claude Professeur de Sociologie
Université Versailles-Saint-
Quentin en Yvelines

Monsieur PARLEBAS Pierre Professeur de Sociologie
Université Paris V

Monsieur CLEMENT Jean-Paul Maître de Conférences en
STAPS Université Strasbourg II

9 Décembre 1994



SOMMAIRE

ANNEXE I :		
	Quelques précisions sur les conceptions (1993)	3
ANNEXE II :		
	Première enquête (résultats extraits du Mémoire de Maîtrise, 1985)	19
ANNEXE III :		
	Deuxième enquête (résultats extraits du Mémoire de D.E.A., 1987)	65

ANNEXE I :

Quelques précisions sur les conceptions (1993)

INTRODUCTION

Nous nous proposons dans cet article de donner du sens au terme conception, notre hypothèse étant que les conceptions ne doivent pas être confondues avec les représentations et peuvent être situées entre les pratiques et les représentations.

1) CONCEPTIONS D'EN HAUT ET CONCEPTIONS D'EN BAS EN
EPS (AU SENS D'ACTIVITE DE CONCEPTION)

La question des conceptions en EPS mériterait d'être posée à un triple niveau :

1- d'abord à l'échelon de la société globale. Quelle est à un moment donné de l'histoire la conception officielle, dominante et légitime en EP(S) et quels sont les moyens mis en oeuvre pour la réaliser.

2- ensuite , et parce que malgré les contraintes existantes, les praticiens de l'EPS ont disposé et disposent encore d'une certaine marge de liberté pédagogique, il faudrait pouvoir interroger chacun d'entre eux sur leurs conceptions. Ceci est à la limite possible pour les enseignants d'EPS actuels mais ne l'est plus pour les collègues disparus.

C'est bien ce qui rend l'étude historique des conceptions mais aussi celles des pratiques, si difficile à réaliser et qui fait que, en dehors des discours officiels, les conceptions de l'EPS dont le degré de visibilité est le plus fort se situe à un autre niveau, 3- précisément celui des théoriciens ou de ceux qui sont autorisés à prendre la parole.

Le premier obstacle qui se dresse, et il est de taille, est qu'une étude sérieuse des conceptions de

l'EPS scolaire supposerait l'existence d'un observatoire national permettant de rendre compte en permanence de l'état des conceptions à l'oeuvre dans les cerveaux de ceux qui produisent au quotidien l'EP(S) : les enseignants - praticiens d'hier et d'aujourd'hui.

Il y a donc un paradoxe, et il faut avoir le courage de l'écrire, à étudier l'Education physique (dont il est difficile de dire qu'elle n'est pas un ensemble de pratiques), par le biais de discours, et ce d'autant plus, lorsque les locuteurs ne sont pas les producteurs de ces pratiques (ce qui est forcément le cas dans le domaine de l'histoire).

Aussi, pour des raisons essentiellement de faisabilité, la question des conceptions en EPS est-elle étudiée le plus souvent par le biais des textes officiels ou des discours des théoriciens.

Ceci ne doit jamais faire oublier qu'il existe des décalages entre, les conceptions officielles, les conceptions des théoriciens et les conceptions des praticiens.

2) LE PROBLEME

S'interroger sur les conceptions et les concepteurs de l'histoire (passée et récente) de l'EPS, c'est tenter

de donner une consistance à un concept mou en sociologie, et pourtant constamment utilisé.

En effet, alors que les représentations sociales et les idéologies ont fait l'objet de multiples travaux, les dictionnaires de sociologie passent sous silence les conceptions.

Il nous semble pourtant que l'utilisation fréquente du terme aussi bien dans le discours officiel, que dans celui des théoriciens et des praticiens de l'EPS, n'est pas due au hasard.

Le doyen de l'EPS n'appelle-t-il de ses vœux « une unité de conception »⁽¹⁾ et n'affirme-t-il pas dans la conclusion du Dossier EPS n° 8 « Nos conceptions ne peuvent être ralenties par la pesanteur des représentations fragiles » ?⁽²⁾.

Plus récemment encore, lors du Séminaire international des 3 et 4 juin 1991, Monsieur Pineau a particulièrement insisté sur l'importance d'une unité de conception : « ces travaux ont eu, dès l'origine, pour objet de définir les principes d'une unité de conception (...). Il faut bien que nous envisagions une unité de conception des mises en oeuvre de l'éducation physique et sportive »⁽³⁾.

Ce n'est sûrement pas non plus pour rien, que les conceptions, "associées" aux pratiques, ont déjà figuré dans les sujets des épreuves écrites des concours de recrutement en EPS, et ce, juste avant d'être incluses officiellement dans le programme de la première épreuve écrite du CAPEPS externe, à un moment où, la question de l'intégration scolaire ne semble plus être à l'ordre du jour.

3) DEFINITION PROVISOIRE

A titre d'hypothèse de travail, nous proposons comme définition provisoire de conception : *idée réalisante*; ceci afin de mettre l'accent sur le fait que les conceptions appartiennent au domaine de la pensée et que cette pensée loin d'être orientée vers la pensée spéculative (et bien qu'influencée aussi par cette pensée spéculative), est résolument tournée vers la pratique.

Comme ultime étape du passage de la pensée à l'acte, les conceptions s'objectivent aussi bien dans le plan de l'ouvrage de l'architecte que celui du prototype de l'ingénieur, aussi bien dans l'ébauche du plan d'un livre d'histoire, que celui du plan d'une séance d'EP.

Une telle approche ne signifie pas que ce sont les idées qui mènent le monde et que toutes les pratiques sont déduites des théories.

L'accent mis sur le passage des conceptions mentales aux réalisations concrètes ne constitue qu'un aspect de l'activité humaine, qui n'empêche en rien d'affirmer que ce sont « les actions concrètes et techniques »⁽⁴⁾, qui « se prolongent en représentations (...) au lieu d'en dériver au départ, à titre d'applications »⁽⁴⁾.

A ce stade de la réflexion, le recours à quelques références devient nécessaire.

4) CONCEPTIONS : POINTS DE REPERES

4.1- Le *Nouveau Dictionnaire étymologique*, précise pour conception : « 1190, saint Bernard, « action de devenir enceinte »; 1315 « formation d'une idée », du latin *conceptio*, dans les deux sens »⁽⁵⁾.

La première indication que nous pouvons retirer est que deux orientations existent, l'une physiologique et l'autre philosophique. Est-ce à dire qu'elles sont inconciliables ?

4.2- Pour le *Grand Larousse encyclopédique*⁽⁶⁾, « le mot conception évoque les idées de naissance et de création , surtout lorsqu'il s'agit d'un projet, d'une hypothèse et d'une invention »⁽⁶⁾.

L'analogie entre la fécondation (sens propre de conception) et la création d'un projet (sens figuré de conception) nous rapproche singulièrement du sens implicitement donné à l'usage de ce terme en EPS.

4.3- Un détour par la sociologie du travail et en particulier les écrits de Taylor⁽⁷⁾ avec la séparation très nette qu'il opère entre tâches de conception et tâches d'exécution, apporte un éclairage du plus haut intérêt dans la compréhension de l'utilisation du terme conception dans le champ de l'EPS scolaire.

En effet, dans le processus de travail devant aboutir à la réalisation par exemple d'un édifice, d'un avion, d'un livre ou d'un projet pédagogique il existe un moment particulier qui est celui de la conception.

C'est en ce sens, qu'à notre avis, les conceptions ne sauraient être confondues avec les représentations, les idéologies ou les théories et que, dans notre effort de construction théorique, les conceptions, bien qu'étant des idées, peuvent être situées au plus près des pratiques.

4.4- Bourdieu (1972) dans son *Esquisse d'une théorie de la pratique* (10) juge souhaitable de poser la question des relations entre les habitus, les pratiques, les représentations et les idéologies.

Les définitions que Bourdieu propose à cet endroit permettent de mieux identifier chacune des notions et, ce faisant, par différenciation, d'y situer (pour notre propre compte), les conceptions.

Les habitus sont définis comme « schèmes générateurs des pratiques », les représentations comme « théories spontanées de la pratique » qui « accompagnent les pratiques », le terme d'idéologie « devant être réservé pour désigner les productions savantes d'un corps d'idéologues professionnels ».

Quant aux pratiques nous rappellerons que pour Bourdieu (1987) « la logique de la pratique, c'est d'être logique jusqu'au point où être logique cesserait d'être pratique » (11).

C'est bien pour cette raison que la question des relations entre les conceptions et les pratiques est problématique.

Le sujet de la première épreuve écrite du CAPEPS externe de 1992 illustre cette difficulté.

En effet s'interroger sur : « Dans quelle mesure l'analyse des pratiques en éducation physique et sportive, de 1945 à 1970, rend-elle compte de l'évolution des conceptions relatives à cette discipline ? » supposait de prendre position sur l'écart et la signification de cet écart, entre la logique de la pratique et la logique des conceptions (selon nous, comme idées réalisantes qui ne seront pas forcément réalisables ou réalisées en pratiques et comme pratiques qui ne seront pas forcément conceptualisables et conceptualisées).

L'apport de Bourdieu est dans sa définition des représentations, là où il met l'accent sur leur caractère spontané. Ceci nous permet d'avancer, avec prudence, la proposition suivante :

Les conceptions, bien qu'étant le résultat de multiples déterminations, (dont les représentations), ne se confondent pas avec elles, car elles n'ont pas de caractère spontané, elles résultent au contraire d'un travail, volontaire, contrôlé par « la raison raisonnante »⁽¹²⁾. Les architectes, les ingénieurs, les historiens et les enseignants d'EPS, par exemple, ne sont pas payés pour concevoir n'importe quoi, ce qui ne les empêche pas de croire en ceci ou cela.

A propos de croyances, et toujours avec l'objectif de chercher à mieux situer les conceptions par rapport à

des notions plus couramment admises dans le champ théorique, consultons le *Dictionnaire critique de la sociologie*, de Boudon et Bourricaud (1982).

4.5- Après avoir constaté que « les croyances varient naturellement d'un système social à l'autre et éventuellement d'un groupe d'agents sociaux à l'autre à l'intérieur d'un même système social »⁽¹³⁾ et remarqué que les croyances « sont un phénomène qu'on observe dans toutes les sociétés »⁽¹³⁾, Boudon et Bourricaud vont apporter les précisions suivantes :

- on les appelle valeurs « lorsqu'elles sont de caractère normatif »⁽¹³⁾,
- « lorsque les valeurs ou plus généralement les croyances sont intégrées dans un système dont les éléments sont connectés les uns aux autres de manière plus ou moins floue, on parlera de vision du monde »⁽¹³⁾,
- « on parlera de religion si le système inclut les notions soit de sacré soit de transcendance »⁽¹³⁾,
- « on parlera d'idéologie lorsqu'un système de valeurs ou plus généralement de croyances (...) traite particulièrement de l'organisation sociale et politique des sociétés ou, plus généralement de leur devenir »⁽¹³⁾.

Outre le fait que Boudon et Bourdieu soient d'accord pour réserver les idéologies au domaine politique, les définitions de Boudon et Bourricaud nous permettent d'augmenter le nombre des facteurs susceptibles d'influencer l'élaboration des conceptions et ne semblent

pas incompatibles avec une définition des conceptions comme *idées réalisantes*.

De plus le terme de représentation qui nous semble être le plus proche de celui de conception ne figure même pas dans le *Dictionnaire critique*, les croyances étant abordées à la lettre i , avec les idéologies.

Ce vide théorique, offre un espace dans lequel nous semble-t-il, il y a place, à côté des représentations et au plus près des pratiques, pour une notion souvent utilisée mais rarement définie celle de conception.

Reste maintenant, à tenter de faire le lien entre idées, conceptions et conduites.

4.6- Durkheim dans *L'évolution pédagogique en France*,⁽¹⁴⁾ utilise à maintes reprises le terme de conception, dans des expressions aussi variées que :

- « conceptions pédagogiques » p.19
- « conceptions morales religieuses » p.20
- « conception rationaliste » p.53
- « conceptions toutes théoriques » p.261
- « conceptions de l'enseignement » p.310
- « préjugés politiques dans l'élaboration des conceptions pédagogiques » p.353
- « conception de l'homme » p.371
- « conception que nous nous faisons de ce que notre conduite doit être » p.387, etc.

Arrêtons nous un instant sur cette dernière expression et (sans oublier toutes les autres), examinons l'usage particulier du terme conception par Durkheim, lorsqu'il écrit : « il est une idée qui, suivant que nous en sommes fortement convaincus ou que nous ne la pensons que superficiellement, change totalement notre conduite et la conception que nous nous faisons de ce que notre conduite doit être : c'est l'idée du déterminisme de l'univers »⁽¹⁵⁾.

Il est possible de distinguer (tout en les reliant) trois niveaux : celui de l'idée au sens de valeur⁽¹³⁾ voire de vision du monde⁽¹³⁾, celui de conduite au sens de pratiques^(10 et 11) et entre les deux, celui de conception de ce que la conduite doit être, au sens de : « activité de conception »^(8 et 9).

4.7- Synthèse : vers une définition des conceptions

Ainsi, à ce stade de la réflexion, devient-il possible, grâce aux apports théoriques précédemment cités, de proposer un modèle dans lequel, les idées et les conduites sont liées et les conceptions situées entre pratiques et idées, entre habitus et représentation, entre, enfin, théories scientifiques et non scientifiques sans oublier les croyances. (Schéma I).

Situées entre la pensée et l'action soit comme ultime étape précédant le passage à l'acte, soit le prolongeant comme première étape d'une réflexion

consciente (non spontanée), les conceptions, peuvent être définies comme ensemble d'idées rationnellement organisées destinées à guider les conduites d'ego ou d'autrui (dans le cas des conceptions pédagogiques par exemple). Elles dépendent de nombreux facteurs matériels ou immatériels et sont objectivées le plus souvent dans un plan écrit.

Bref, les conceptions, fonctionnent comme médiateur entre la pensée et l'action. Pour paraphraser Bourdieu⁽¹⁰⁾ on pourrait définir les conceptions comme : *théories non spontanées de la pratique qui accompagnent les pratiques.*

CONCLUSION

Conscient de l'extrême fragilité d'un tel modèle, ces quelques précisions sur les conceptions, n'ont pour but que d'apporter un certain éclairage à propos d'un terme implicitement reconnu parce que souvent utilisé mais, explicitement méconnu en ce que son usage est rarement accompagné d'une définition qui permettrait de le situer, par rapport à d'autres termes voisins.

Si comme l'a dit⁽¹⁶⁾ Thibault (1979) le mot histoire est : « un mot très ambigu parce qu'il exprime simultanément le passé (...) et le discours qui tente de recréer et de faire revivre ce passé », il n'est pas vain

de chercher à comprendre les conceptions de l'EP(S) de nos prédécesseurs praticiens ainsi que les conceptions actuelles des historiens de l'EP(S) qui tentent de donner du sens à un passé difficilement saisissable (les pratiques dans ce cas étant celles des historiens, au travail).

Il ne faut donc pas confondre, en histoire, la logique des conceptions des praticiens avec la logique des conceptions des historiens, ce qui n'empêche ni les premiers, ni les seconds d'avoir des conceptions et des pratiques, mais le métier d'enseignant est une chose et le métier d'historien⁽¹⁷⁾ en est une autre.

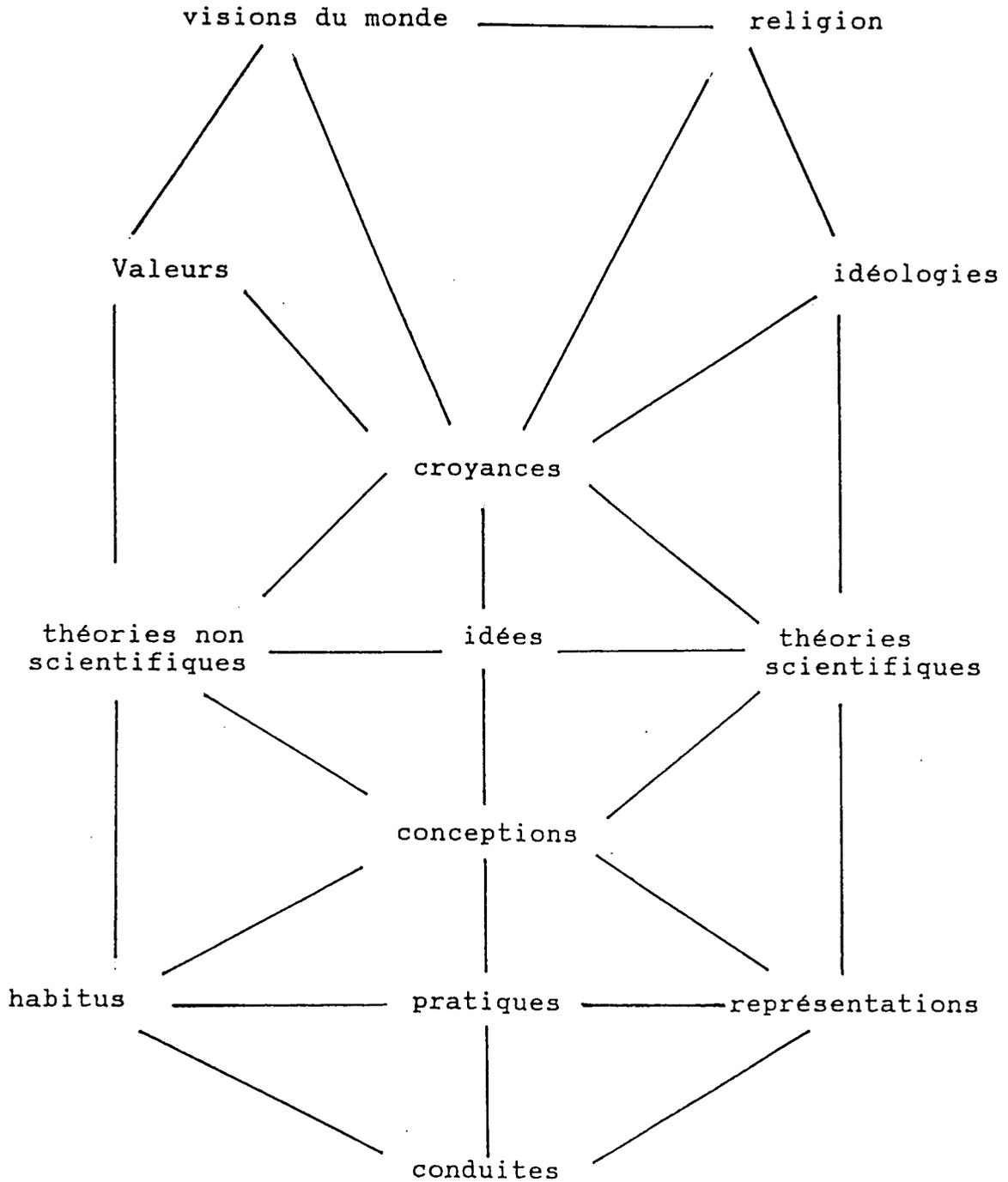


Schéma I. Résumé de l'analyse qui précède.

NOTES ET BIBLIOGRAPHIE UTILISEE

- (1) PINEAU C., 1990.- « Introduction à une didactique de l'éducation physique » in *Dossiers EPS*, n° 8, Paris, p.3
- (2) Ibid., p.49
- (3) PINEAU C., 1991.- « Dix années d'éducation physique et sportive », texte du discours introductif, in *Revue EPS*, n° 231, sep-oct, p.12
- (4) PIAGET J., 1965.- *Etudes sociologiques*, Genève, Droz, p.21
- (5) DAUZAT A., DUBOIS J., MITERRAND H. 1968.- *Nouveau dictionnaire étymologique*, Paris, Larousse, p.186
- (6) *Grand Larousse encyclopédique*, Paris, librairie Larousse, tome cinquième, 1970
- (7) Dont la traduction française de *Principes of Scientific Management*, 1909 : *La direction scientifique des entreprises*, Paris, Marabout service, 1957
- (8) Au sens que Marx et Engels donnent à la pensée humaine: «la question de l'attribution à la pensée humaine d'une vérité objective n'est pas une question de théorie, mais une question pratique. C'est dans la pratique que l'homme a à faire la preuve de la vérité, c'est-à-dire de la réalité et de la puissance de sa pensée, la preuve qu'elle est de ce monde. Le débat sur la réalité ou l'irréalité de la pensée isolée de la pratique - est une question purement scolastique ». Marx et Engels (écrit en 1845-1846), *L'idéologie allemande*, trad.fr., Paris, éd.sociale, 1982, p.50
- (9) CORIAT B., 1976.- *Science, Technique et Capital*, Paris, Seuil, 2^e éd, 1981, p.82
- (10) BOURDIEU P., 1972.- *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Paris, Librairie Droz, p.255
- (11) BOURDIEU P., 1987.- *Choses dites*, Paris, Editions de Minuit, p.97
- (12) DURKHEIM E., 1923.- *L'éducation morale*, Paris, Librairie Felix Alcan, nouvelle édition, 1938, p.302
- (13) BOUDON R. et BOURRICAUD F., 1982.- *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris PUF, p.276
- (14) DURKHEIM E., 1938.- *L'évolution pédagogique en France*, Paris, 2^e éd., 1969
- (15) Ibid, p.387
- (16) Lors de sa Conférence au 3^e colloque de la FSGT en mai 1979. Texte paru dans le n° 223 de la *Revue Sport et Plein Air* avec comme titre « L'histoire, pourquoi faire ? »
- (17) Ce que Marc BLOCH (1886-1944) explique dans son *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, A.Colin, 1949.

ANNEXE II :

Première enquête (résultats extraits du Mémoire de
Maîtrise, 1985)

Chacun des deux "groupes" que nous allons constituer est l'expression d'un "modèle" construit à partir des entretiens, bien sûr, mais auquel aucun des interrogés ne correspond complètement. Certains se rapprochant plus d'un des deux modèles, mais on trouve dans tous les entretiens des éléments propres à chacun des deux modèles. A chaque fois il ne peut s'agir que de dominance car le groupe des "sportifs-éducateurs" s'intéresse aussi à la psycho-socio-motricité et le groupe des "psycho-socio-motriciens" n'a rien contre le sport comme moyens d'éducation, ni même contre le sport en général.

La dimension qui permet le mieux, parce que la plus apparente la plus simple, de classer ces dix professeurs d' E.P.S. semble être leurs prises de position vis-à-vis du sport mais nous verrons plus loin qu'il existe une autre dimension plus subtile, plus cachée mais qui n'en est pas moins réelle.

Si, il semble admis par tous les interrogés que le sport est, ou peut être un moyen pour l' E.P.S., certains y voient en plus une fin. La plupart des interrogés ont été ou sont encore des sportifs pratiquants ou sont devenus soit entraîneurs soit dirigeants de club. Aucun des interrogés, même parmi ceux qui ne pratiquent pas, n'a pris position contre le sport.

1- Le groupe des " sportifs-éducateurs "

Cette appellation vise à traduire le fait qu'il s'agit de gens qui aiment le sport mais qui, comme leurs collègues de l'autre groupe d'ailleurs se situent eux-mêmes avant tout comme des éducateurs.

Il est également intéressant de noter au passage comment se font les entrées en pratique de ces futurs professeurs d'E.P.S., écoutons ce même ancien nageur :

« moi t'façon j'étais peu sportif, tu vois j'avais commencé en U.N.S.S. j'faisais de l'athlè, du hand au lycée et quand la piscine s'est ouverte j'étais en s'conde j'ai adhéré au club à partir de cemoment là, ça m'a bien plu quoi, on m'a un peu poussé et moi ça m'a vraiment apporté beaucoup c'est peut-être grâce à ça qu'suis, qu'j'ai fais prof de gym d'ailleurs ». (E 2)

Contrairement à ceux qui pensent qu'études et sport sont inconciliable la réponse du nageur est :

« les efforts à fournir (pour nager) ça m'a certainement aidé aussi pour mes études et puis j'ai réussi à concilier les deux contrairement à c'que beaucoup de gens disent ». (E 2)

Un professeur d'E.P.S. spécialiste de football parle de ce que le sport lui a apporté :

« quelqu'un qui fait du sport collectif j'trouve qu'au niveau de son comportement individuel, de son comportement social, enfin moi j'ai ressenti ça au niveau de mon expérience, ça m'a apporté beaucoup ». (E 9)

Une femme, professeur d'E.P.S. raconte comment est né ce que l'on peut appeler une vocation de "prof de gym".

« j'ai un cousin qui est prof de gym, et qui est arrivé, il devait passer en s'conde, je terminais ma sixième, il venait de se déterminer pour son choix professionnel, il voulait être prof d'E.P.S. et au moment des vacances il est arrivé à la plage où on se regroupait toujours, eux y z'était cinq nous quatre et en fait il a fait cours d'éducation physique, on faisait cours de longueur et triple saut, c'était lui le prof, il sifflait, il mettait... et moi j'ai découvert le métier comme ça, à partir de ce moment là, en passant en cinquième je voulais être prof de gym, je n'voulais que ça et j'n'ai jamais changé d'optique ». (E 1)

Pour les "sportifs-éducateurs" le sport tient et a tenu une place importante dans leur vie, il est en lui-même une finalité.

a- le sport en soi :

On retrouve là, l'une des propositions de l'alternative de Bernard Jeu (1979), le sport est-il « déjà lui-même une fin, un but une valeur ? ». A leur manière certains interrogés de ce groupe répondent nettement oui :

« le sport eh bien ça devient bien le fait social dont on parlait avant, tu vois hein, y s'uffit à lui-même quoi » (E 2).

« le sport est quand même quelque chose de bien précis et de bien noble » (E 9).

Ce point de vue semble aussi partagé par certains élèves si l'on en croit ce professeur :

« les gosses se rendent bien compte que le sport ça a beaucoup d'importance maintenant » (E 2).

Ce qui justifie de telles prises de position est lié au fait que le sport est perçu comme étant à l'image de la vie, il est une école préparatoire à la vie en société :

« moi je (...) je trouve que le sport collectif au niveau de la vie est une école de la vie, apporte beaucoup (E 9), en particulier parce qu'on y apprend à respecter des règles : le règlement en sport collectif, hein, est fait bon ben, pour être appliqué et ça on le retrouve dans la vie » (E 9).

b- le sport pour soi

Dans ce groupe, non seulement le sport est jugé comme noble, comme se suffisant à lui-même mais en plus il a beaucoup apporté et continue encore à apporter des satisfactions. Parfois même il est au point de départ du choix de la profession de professeur d'E.P.S.

« l'activité par elle-même (la natation), c'est moi j'trouve c'est assez riche, c'est riche même, t'façon pour moi c'est évident (rire) j'en ai tellement fait, enfin moi je sais que personnellement ça m'a beaucoup apporté » (E 2).

Plus qu'une simple pratique physique pour le futur enseignant, les sports²² sont une forme de connaissances qui seront utilisées transmises par la suite dans certains cours d' E.P.S. Nous touchons là du doigt la liaison forte existant entre les propres pratiques sportives du maître et les entrées en pratique de ses élèves :

« en éducation physique on est apte à quoi grâce à qui, ma formation au C.R.E.P.S. a été minable et donc j'ai reçu une formation parallèle, c'était je répète la gym. l'athlétisme et le hand-ball et l'essentiel de ma démarche éducative ça a été la connaissance de l'école parallèle c'est-à-dire du club, donc je n'ai pu transmettre que les matières que je connaissais bien » (E 4).

Pour appuyer ce dernier point encore une citation qui montre comment un professeur d'E.P.S. peut influencer ses élèves dans leur entrée en pratique :

« en fait je m'aperçois maintenant, c'est c--- quoi, j'm'aperçois que je valorise les sports que j'ai pratiqué hein, les sports où j'étais somme tout relativement bon et où je peux démontrer » (E 4).

Le sport, par l'intermédiaire de sa cellule de base, le club, est aussi un refuge, une compensation par rapport à l'école qui ne lui consacre que peu de temps et où les moyens en installation et en matériel sont souvent limités, le tout dans un cadre rigide :

« les gosses qui viennent là t'as les moyens de leur faire faire des progrès (...) si tu veux j'trouve euh, là dedans (au club) c'que j'fais là je ne peux pas le faire dans le cadre scolaire où j'suis » (E 2).

Le titre du point précédent (le sport pour soi) pourrait laisser penser que les enseignants de ce groupe ne pensent qu'à eux, il n'en est rien.

c- le sport à l'école :

Ce que le sport lui a apporté, ce professeur voudrait le communiquer à ses élèves, leur donner l'envie de pratiquer :

« au niveau de mon expérience ça m'a apporté beaucoup (le sport), et, c'est ce que j'voudrais que mes élèves fassent » (E 9).

Dans le cadre des cours d' E.P.S., le sport n'est plus une fin en soi, mais il est perçu comme un puissant moyen d' éducation :

« avec le soutien basket je vais essayer de leur apporter un petit peu une image de c'que pourrait être un être humain durant la vie » (E 9).

« à travers le sport collectif moi, j'voudrais essayer de recréer un esprit de groupe hein, et de leur faire voir que bon l'entre-aide, l'amitié, la camaraderie ça existe toujours, enfin que dans la vie courante on a énormément besoin de ça quoi, et qu'on peut pas se retrancher derrière soi tout seul, et qu'on a surtout besoin de relations humaines » (E 9) .

A l'école, si certains enseignants ne voient dans le sport-collectif qu'une récréation, qu'un jeu, dans ce groupe il y a le souci de transmettre des connaissances sportives :

« y faut quand même qui z'aient au bout de trois ans une certaine connaissance si on fait basket ou foot ou hand, une certaine connaissance du sport, hein, du règlement et des éléments techniques (---), donc je veux essayer de leur faire comprendre que bon le jeu d'accord, mais la finalité, c'est quand même le match » (E 9).

En plus des connaissances, ce qui intéresse ce professeur c'est aussi de ne pas ennuyer ses élèves et de leur donner le GOUT du sport :

« moi, j'crois que avant tout j'vois un petit peu le résultat et euh, l'attrait de mes élèves pour le sport » (E 9).

On retrouve le même souci, avec en plus le désir de faire vivre aux élèves ce que l'on a soi-même éprouvé, dans cette citation typique du groupe des " sportifs-éducateurs ", à propos des finalités de l'enseignement de l'E. P.S.

« la finalité de mon enseignement c'est : bon comme moi personnellement j'ai ressenti vachement de joie par le sport, hein, j'aimerais bien que mes élèves bon, à un autre échelon, à un

moindre niveau peut-être éprouvent certaines joies à pratiquer tel ou tel sport et surtout le sport collectif et même le sport individuel » (E 9).

Il ne s'agit pas seulement de pratiquer les sports en cours d' E.P.S. mais en plus, que cette pratique régulière trouve son prolongement dans la vie future de l'élève :

« donc qu'y prennent goût au sport pour par la suite lorsqu'ils quittent le lycée qu'ils continuent à en faire dans leur club ou pour eux-mêmes ou pour leur plaisir qu'y comprennent que par le sport y peuvent éprouver des joies qu'y ne peuvent pas éprouver si y restent chez eux ou si y ne pratiquent pas » (E 9).

Les élèves n'apprécient pas tous les sports de la même façon :

« si j'passais mon année à faire du foot, les élèves seraient contents » (E 9).

Il n'en est pas de même pour les disciplines gymniques comme par exemple le saut de cheval. Loïn de renoncer à son enseignement dans le groupe des " sportifs-éducateurs " où on a le souci de faire pratiquer un maximum de sports : « j'pense qu'il est intéressant de voir énormément d'activités pendant la scolarité » (E 11), les enseignants utilisent parfois des éléments de motivation ludiques pour arriver à la pratique sportive :

« la gym c'est pas quelque chose qui les motive, j'vois au saut de cheval pour eux c'est un peu rébarbatif, mais à partir des gros tapis de chute et du trampoline, des éléments de cirque, à partir de ça j'ai réussi à les canaliser vers le saut de cheval » (E 9).

Dans ce groupe, on canalise les élèves pour mieux les faire travailler :

« si on leur présente une activité qui leur plaît pas mais si à côté, on leur présente un dérivatif, à partir de là on arrivera à les canaliser, les orienter vers cette discipline qu'on veut leur faire travailler » (E 9).

Déjà, en 1959 les Instructions officielles du 20 juin rappelaient que le but de l'Association sportive (obligatoire depuis 1945) est d'organiser et de développer le sport en dehors des heures de scolarité. Avec l'association sportive (A.S.), nous sommes à un endroit où le sport scolaire est très proche du sport civil, c'est-à-dire du sport tout court. Pour le groupe des "sportifs-éducateurs" les heures passées en U.N.S.S. (cf. annexe 2) sont souvent plus attrayantes que les heures de cours d' E.P.S. proprement dits car la présence des élèves n'étant pas obligatoire, le professeur y retrouve les élèves les plus motivés dans une activité qui est souvent son sport préféré et celui des élèves. En outre les progrès sont plus sensibles, plus visibles qu'en cours, ce qui est une source de satisfaction réciproque :

« avec cette classe là, j'ai réussi en sortant un petit peu du contexte scolaire à les regrouper en U.N.S.S., ils avaient besoin de rejouer au foot ensemble, à un autre moment que durant le cours d' E.P.S., en plus j'ai pu continuer mon action au niveau du comportement à travers les matches, et grâce au sept, huit, peut-être dix matches qu'on a fait, ben là j'ai vu une évolution plus importante que à travers mes cours » (E 9).

Au cours de ces matches et des séances d'entraînement préparatoires à la compétition que cela suppose, se tissent des liens différents des rapports habituels entre maître et élèves, plus proches des rapports entraîneur-joueurs observables en club ; chacun semble y trouver son compte : « y' a vraiment des relations entre les élèves plus importantes que dans les autres classes » (E 9), et surtout : « c'est dans cette classe là que les élèves s'intéressent le plus à moi et moi je m'intéresse le plus à eux » (E 9), dit cet enseignant qui ne cache pas sa satisfaction « ça m'a fait plaisir parce que j'ai réussi à créer un esprit de groupe assez important » (E 9).

Enfin, au niveau de la part qui doit revenir au sport pendant les cours d' E.P.S. et de la dénomination de ceux qui sont chargés de son enseignement les choses sont claires :

« moi j'vois pas de différence entre E.P.S. et sport, j'suis aussi bien prof d' E.P.S. que prof de sport quoi, peut-être que j'dis prof de sport parce que c'est plus facile à dire mais j'dis également souvent prof d' E.P.S. quoi et j'fais pas de différence énorme entre l' E.P.S. et le sport quoi, bon moi, si tu veux, c'est peut-être simpliste mais j'englobe le tout » (E 9).

Ainsi, le sport est-il central pour ce groupe, mais il faut immédiatement ajouter que le souci d'éducation est à la hauteur de l'amour du sport d'où d'ailleurs le terme choisi et construit de " sportif-éducateur " que nous avons préféré au terme d'éducateur-sportif qui existe déjà dans la réalité en tant que personnel Jeunesse et sport et qui aurait pu être source d'équivoque. Nous avons en cela suivi le conseil de Bourdieu (1980) : « le sociologue doit recourir à des mots forgés ».

En quoi le second groupe que nous allons examiner maintenant est-il différent du premier ?

2- Le groupe des " psycho-socio-motriciens "

Les concepts utilisés, les soucis exposés et les objectifs formulés sont au point de départ de cette appellation un peu longue mais qui se veut rendre compte des trois caractéristiques essentielles présentes, à des degrés divers, dans le groupe ainsi constitué.

Au-delà de ces différences de degré, ces enseignants ont en commun le refus de l'amalgame entre E.P.S. et sport :

« pour moi y'a une très très grosse différence et ça je pense que c'est très important, bon à part la différence bien connue que le sport c'est le support, j' pense que, il y a énormément de collègues qui rentrent dans la confusion et qui font pratiquer du sport aux élèves » (E 5).

Les premiers mots de l'entretien d'une interrogée vont un peu plus loin :

« pour moi le sport est vraiment accessoire, il l'est même beaucoup beaucoup » (E 8).

Celui qui affirme la différence entre E.P.S. et sport s'est déjà presque fâché avec ses collègues des autres disciplines à ce sujet-là :

« quand les collègues nous disent oui bon tu fais du sport j'me suis déjà fâché un peu bon, pas fâché mais j'ai mis les choses clairement au point, je leur dis moi je ne suis pas un sportif (---) c'est ce que a priori, les collègues comprennent absolument pas » (E 5).

Revenons un peu sur chacune des trois dominantes, pour analyser sous quelles formes elles s'expriment dans les entretiens.

a- La dominante " psychologique "

Ce qu'elle essaie de faire cette interrogée pendant ses cours s'inscrit tout à fait dans une perspective psychologique :

« en E.P.S. j'essaye d'améliorer leur comportement vis-à-vis des autres et leur comportement surtout vis-à-vis d'eux-mêmes »
(E 8)

Elle s'inquiète de la montée de l'agressivité chez ses élèves et trouve contrairement à l'autre groupe que les sports collectifs accentuent cette agressivité :

« je me suis rendue compte que surtout dans le collège où j'étais encore l'an dernier où y avait un fort échec scolaire et beaucoup d'agressivité entre les élèves que le sport-co ça accentuait leur agressivité et je m'en rends compte même encore cette année » (E 8).

Elle est aussi un peu déçue de ne pas pouvoir faire davantage pour améliorer ses élèves car :

« je crois que l'expérience de l'élève ou de l'individu dans sa famille ou dans la société fait déjà que quand on les a dans le secondaire, ils sont déjà soit très personnels, soit très individuels, soit y sont portés sur les autres, et on peut pas l'améliorer beaucoup quoi » (E 8).

Elle est également choquée par l'importance au sein du collège, de la notation, telle que vécue par les élèves :

« y z'ont peur des notes, y z'ont des bulletins, il y a des moyennes, y a des places, vraiment comme y'a vingt ans et c'est leur seule motivation » (E 8), bien plus : « cette ambiance de notes, elle rejaillit sur les élèves d'une manière vraiment forte j'aurais même à la limite c'est un peu du fascisme » (E 8).

Une telle ambiance a des conséquences sur le comportement des élèves : « ce sont des gosses qui sont assistés jusqu'au bout des ongles » (E 8), qui vont jusqu'à réclamer des punitions pour leurs camarades dissipés : « madame ceux là quand y font l'bête y faut les punir, alors moi je leur ai dit que c'était pas mon métier » (E 8).

Le résultat est que, d'une façon générale, professeurs et élèves se retrouvent face à face dans un collège où : « c'est presque la loi du plus fort quoi et les plus forts c'sont les profs. En général, les profs sont très distants avec les élèves » (E 8), mais cette enseignante "psychologue" multiplie les contacts avec ses élèves, attitude qu'ils semblent apprécier : « j'ai beaucoup discuté avec eux y m'ont dit, vous au moins vous essayez de nous comprendre, et vous êtes la seule à essayer de nous comprendre » (E 8).

En revanche, les relations avec le chef d'établissement sont moins bonnes : « moi personnellement j'ai du mal à parler au principal, parce qu'il a une personnalité telle qu'il me bloque » (E 8), c'est quelqu'un « qui impose quasiment tout dans l'école » (E 8).

Une telle ambiance a également des conséquences sur les manières dont les différents enseignants jugent les élèves surtout au moment des conseils de classe : « j'ai été très choquée par les conseils de classe (...) en sortant j'avais une boule dans la gorge (...) : c'était de la moquerie à propos de tous les gosses » (E 8), il se passe quelque chose de grave vis-à-vis des élèves « parce que le prof d' E.P.S. est l'unique représentant de la classe » (E 8) et il est très difficile de changer les choses car : « toute seule j'aurai du mal à faire bouger cette masse de prof dans laquelle y'a 75 % de fonctionnaires » (E 8).

Comment un professeur d' E.P.S. "psychologue" formule-t-il ses objectifs ? « que le gosse sache prendre ses propres responsabilités par rapport à ce qu'il est capable de faire, sache calculer les risques éventuels » (E 8).

En fin d'entretien, à la question de relance : « où est la société dans tout ça ? la réponse a été rapide claire et nette :

« personnellement j'essayerais de la changer mais j pense qu'on peut la changer qu'en changeant les individus, donc moi en tant que prof d' E.P.S. je ne peux qu'agir sur l'individu par rapport aux autres, peut-être essayer de changer son état d'esprit » (E 8).

Il est difficile de parler, même au singulier, de l'individu sans aborder le problème des rapports inter-individuels.

b- la dominante " psycho-sociale "

Dans ce sous-groupe, les enseignants sont surtout préoccupés par les relations interpersonnelles. Les notions et les concepts qu'ils utilisent sont empruntés à la psychologie sociale, voire même à la psychanalyse. Nous employons le concept de psychologie sociale dans le sens que lui donne Maisonneuve (1964) « elle constitue non certes une science indépendante, mais une étude spéciale qui ne se confond ni avec la psychologie classique, ni avec la sociologie (...) son objet propre sera l'intersection et la relation : intersection des influences sociales et des personnalités singulières, relations des individus entre eux et des groupes entre eux ».

Pour cette enseignante, les objectifs prioritaires sont : « la capacité de s'organiser en groupes restreints, ou plus important la capacité à reconnaître un rôle au sein d'un groupe » (E 6), il s'agit de « retrouver un plaisir » (E 6). Les activités mises en place le seront « sous forme de jeux, de situations larges qui font que tous les niveaux peuvent s'exprimer » (E 6) avec toujours comme caractéristique principale pour ce groupe des "psycho-socio-motriciens" : « aller contre l'idée sportive c'est-à-dire que les sportifs peuvent s'exprimer lors des séquences d'E.P.S. et que les autres, les non sportifs n'y trouvent pas leur compte » (E 6).

Au départ d'un tel point de vue il y a un constat et une conviction :

« j'avais l'impression qu'y avait tout un groupe d'élèves qui étaient enfermés dans une attitude qui, à mon avis n'était pas suffisamment riche au point de vue du vécu d'un individu et qu'y avait des plaisirs qu'on pouvait avoir par des pratiques physiques » (E 6).

Qu'est-ce qui fait que certains élèves semblent " enfermés " pendant les cours d'E.P.S. ?

« c'est peut-être leur apparence physique, le fait de montrer son corps, donc le rapport à l'autre, le fait d'être vu dans d'autres situations que immobile ou complètement habillé » (E 6).

Face à ce constat, que peut faire l'enseignant d' E.P.S. ?, d'abord ne pas tomber dans la facilité car : « la facilité c'est la transmission de techniques sportives » (E 6), il faut donc : « essayer de trouver d'autres pratiques ou au moins utiliser des pratiques qui ne soient pas sportives » (E 6), ne pas croire par exemple : « qu'y a que les sports collectifs pour améliorer la socialisation » (E 6), socialisation au sens de : « à travers ce mot, c'est un bien grand mot, j'en resterais à ce que l'individu puisse se situer par rapport au groupe, à ce qu'il accepte, ou à ce qu'il comprenne l'image que l'autre a de lui et à ce qu'il accepte l'autre en tant qu'individu à part entière » (E 6).

Cette façon de définir la socialisation et ce qui a été dit précédemment sur le corps n'est pas sans rappeler Jean-Paul Sartre (1943). « j'existe mon corps : telle est sa première dimension d'être. Mon corps est utilisé et connu par autrui : telle est sa seconde dimension. Mais en tant que je suis pour autrui, autrui se dévoile à moi comme le sujet pour lequel je suis objet ».

Alors que dans le groupe précédent il était question d'apport de connaissances et de travail, là ce serait plutôt l'inverse : « parce que la pratique physique a quand même un aspect défoulement, euh, recherche de fatigue physique (7 sec.) ou bien euh, activité dite un peu plus spontanée » (E 6), l'important étant d'avoir les « capacités de vivre, c'est qu'on nomme équilibre engénéral c'est-à-dire peut-être s'accepter soi, être capable de communiquer d'avoir des aspirations ou au moins avoir des projets » (E 6).

Dans cette perspective, les jeux sont utilisés d'une manière particulière : « c'est que j'ai fait, c'est, à partir d'un lieu ou à partir d'un matériel ou à partir d'une exigence, aboutir à la construction d'un jeu, ou bien à l'établissement de règles si elles sont nécessaires ou voulues par les pratiquants, à la répartition de rôles ou de tâches à l'intérieur du jeu selon les compétences de chacun » (E 6).

Néanmoins, l'enseignant exerce une certaine autorité, un certain contrôle sur le groupe car : « ce dont j'ai ne peux pas m'empêcher, c'est de juger certaines règles ou certaines volontés irrecevables pour le fonctionnement du groupe » (E 6)

L'orientation prise par cet enseignant après quelques années d'exercice de sa profession est très typique de la dominante " psycho-sociale " : « au bout de 2, 3 ans j'ai voulu, devenir un animateur, un élément de relation entre les élèves et moi et les élèves entre eux » (E 9), c'est-à-dire que, en plus « du plaisir à venir en cours d'éducation physique » (E 9) le domaine dans

lequel il a voulu apporter quelque chose à ses élèves c'est : « surtout au 31 niveau relations humaines, au niveau du groupe » (E 9).

En dehors ou plus exactement en plus des préoccupations psychologiques et des problèmes relationnels, dans ce groupe on a le souci d'améliorer la motricité des élèves.

c- la dominante "motricité"

Parmi les finalités de son enseignement, ce professeur d'E.P.S. affirme : « ma finalité éducative c'est l'amélioration des capacités motrices de l'enfant et essentiellement physiques » (E 4), et comme pour se démarquer des "dominantes" précédentes il précise : « que ce soit en situation stressante ou pas stressante, sociale ou pas sociale, psychologique ou pas psychologique ça c'est un autre problème » (E 4) ce qui compte c'est : « améliorer l'habileté motrice d'un enfant » (E 4).

Au lieu d'être exprimées en terme de finalités, les capacités motrices sont parfois situées au départ de l'action éducative car l'élève doit « réussir à prendre ses propres responsabilités » (E 8) mais, « par rapport à ses capacités physiques, puisque c'est d'ça quand même qu'il s'agit au départ » (E 8).

Après avoir mis en place ce qu'il appelle des structures de travail, cet enseignant nous dit ce qu'est pour lui « rentrer vraiment dans ce qu'est l'éducation physique c'est-à-dire donner ma contribution au développement physique et social mais physique et j pense que l'éducation physique c'est surtout autour de ça : coordination motrice des élèves » (E 5).

Le mouvement, les activités physiques et sportives, y compris pour les élèves non-sportif cela peut-être aussi : « simplement retrouver un plaisir de pratiquer physiquement, redécouvrir des sensations corporelles » (E 6).

Peut-être influencé par le dernier livre de l'actuel ministre de l'Éducation nationale (Chevènement, 1985) cet enseignant formule ainsi ce qu'est pour lui l' E.P.S. : « l'apprendre à lire, écrire et compter du corps » (E 7).

Enfin, il ne faudrait pas oublier cette chose essentielle, en E.P.S., qu'il s'agisse de courir un 100 m plat chronométré ou de réaliser un enchaînement en gymnastique qui sera regardé et apprécié donc jugé, ou encore d'épreuves non sportives fabriquées par l'enseignant, « on est toujours basé sur une performance physique » (E 1).

3- Portée et limite de l'opposition en deux groupes

a- une opposition réelle

Dès les premières lectures des entretiens, les déclarations concernant le sport suggèrent que les interrogés sont classables en deux groupes. Ainsi est-il tout à fait possible d'élaborer deux "modèles" caractéristiques, l'un des "sportifs-éducateurs", l'autre des "psycho-socio-motriciens". Ils diffèrent sur l'importance accordée au sport pendant les cours d' E.P.S. .

Le premier se structure surtout autour du sport éducatif, on y retrouve tout à fait l'esprit de la préface de l'essai de doctrine du sport rédigé par Maurice Herzog alors secrétaire général du haut comité des sports, en 1965 : «de nos jours, le sport est surtout un exceptionnel moyen d'éducation, un précieux facteur d'épanouissement de la personnalité et un moyen de promotion humaine » . C'est dans une perspective éducative qu'il faut envisager les mots et expressions caractéristiques de ce groupe : travail, respect des règles, effort physique, sport école de vie, sport noble, connaissances techniques, besoin de se mesurer, s'imposer dans les limites autorisées, gagner. Le langage utilisé est celui d'éducateurs et de pédagogues pour lesquels, notre époque étant marquée par la croyance dans le progrès matériel et spirituel, le sport moderne constitue une excellente école de vie.

Le second modèle se structure autour d'une éducation "psycho-socio-motricite" dans laquelle le sport n'est pas exclu mais assez largement mis en œuvre. Plus allusif que rigoureusement scientifique, le langage de ce groupe d'enseignants évoque souvent ce qui reste de leur formation multidisciplinaire dans les domaines suivants : pédagogie de l'E.P.S., psychologie générale, psychologie génétique, psychologie sociale et psycho-motricité. On peut relever en particulier les termes de : jeu, apprentissage, évaluation, notation, motivation, défoulement, plaisir, spontanéité, être (bien dans sa peau), rêve, rôle, groupe etc...

Ainsi, existe-t-il bien une opposition déclarée entre ceux pour qui il n'y a « pas de différence entre E.P.S. et sport » (E 9) et ceux pour qui, pendant les cours d'E.P.S. « le sport est vraiment accessoire » (E 8); mais jusqu'où peut-on aller dans cette opposition ?

b- une opposition réelle mais insuffisante

Il serait possible à l'aide des travaux de Michon (1982) de continuer dans la construction des deux "modèles" et d'émettre l'hypothèse qu'ils renvoient à deux sous-cultures, l'une "technicienne" voyant ses préférences aller vers la pratique, la technologie sportive, les aspects biologiques, rejetant l'intellectualisation, l'autre "savante" préférant la théorie, les sciences humaines s'accompagnant du rejet de la technique sportive, mais pour cela il faudrait rester uniquement, au premier niveau d'analyse et s'en tenir exclusivement aux mots-clefs et aux formules "choc" qui se heurtent.

En réalité, une analyse plus en profondeur permet de se rendre compte que chaque entretien est aussi l'expression d'un dilemme auquel tous les enseignants d'E.P.S. quelle que soit leur origine sociale et leur trajectoire sociale sont, non seulement chaque jour mais à chaque séance d'E.P.S., confrontés ; dilemme exprimé dans le système d'opposition suivant :

sport/jeu, travail/récréation, compétition/coopération, concurrence/aide, volonté/spontanéité, rationnel/affectif, éducation sportive/éducation physique etc...pour aboutir au dilemme plus délicat : adaptation/adaptabilité.

En effet, les professeurs d'E.P.S. contraints qu'ils sont de formuler et de fonder leurs finalités éducatives, le font à l'aide des arguments scientifiques dont ils disposent, en particulier à partir de ce qu'ils savent des sciences biologiques et des sciences humaines, mais il arrive forcément un moment où la logique rationnelle cède le pas à la croyance, s'agissant d'EDUCATION on ne peut pas tout fonder sur la raison.

Par conséquent, pour tenter de répondre à la question des fondements idéologiques des grandes tendances actuelles en E.P.S. nous ne pouvons plus nous contenter de l'opposition entre deux groupes et deux sous-cultures à partir d'une seule dimension, le sport car, la dichotomie mise en place ne permet pas de rendre compte de ce qui, au plus profond dans les conceptions de l'E.P.S. et leurs fondements, sépare les interrogés et va bien au delà d'une simple prise de position sur le rôle éducatif du sport.

Au moment de la constitution des deux groupes en opposition, nous avons laissé entendre qu'il existait une autre dimension moins apparente que le sport mais tout aussi réelle permettant de classer les entretiens, il s'agit de l'ECHELLE DE VALEURS de chaque interrogé, valeur étant pris ici au sens que

lui donne Guy Rocher (1968) : « manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaissent comme idéale » .

A ce stade de l'interprétation sociologique, nous émettons l'hypothèse que les professeurs d' E.P.S. sont des transmetteurs de techniques corporelles mais aussi et surtout des transmetteurs de valeurs. Ces valeurs trouvent certainement leurs racines dans les origines sociales des interrogés, mais statistiquement nous ne pouvons rien prouver sur ce point, en revanche nous disposons grâce aux entretiens, de nombreuses indications biographiques permettant de reconstituer les trajectoires sociales différentes de ces dix professeurs qui appartiennent tous aujourd'hui au groupe professeur certifié d' E.P.S.

Dans ces biographies, deux périodes semblent particulièrement déterminantes dans l'élaboration des échelles de valeurs différentielles, celle d'abord où, au cours de sa scolarité l'individu va pratiquer telle ou telle activité en appartenant à tel ou tel mouvement social (sportif ou non), celle ensuite, de son passage obligé, dans l'établissement de formation initiale (U.E.R.E.P.S., C.R.E.P.S. ou E.N.S.E.P.) qui laissera des traces durables, soit par adhésion à ce qu'on y a fait et appris, soit par rejet, mais, dans tous les cas il y a des prises de positions des professeurs d' E.P.S. devenus titulaires par rapport à, comme ils disent : " ce que l'on a reçu " .

Ainsi l' examen attentif de ce qui est pour chaque interrogé son échelle de valeurs et sa conception de l' E.P.S. suggère-t-il de faire "éclater" les deux groupes en six tendances.

D- Les six tendances et leurs fondements idéologiques

Guy Rocher (1968) définit l'idéologie comme: « un système d'idées et de jugements, explicite et généralement organisé, qui sert à décrire, expliquer, interpréter ou justifier la situation d'un groupe ou d'une collectivité et qui s'inspirant largement de valeurs, propose une orientation précise à l'action historique de ce groupe ou de cette collectivité » .

Cette définition nous intéresse dans la mesure où, elle montre que les valeurs se mêlent aux idées et aux jugements, elles donnent un sens et une cohérence à l'action humaine qui, d'après Max Weber (1947) « est sociale dans la mesure où, du fait de la signification subjective que l'individu ou les individus qui agissent y attachent, elle tient compte d' comportement des autres et en est affectée dans son cours » .

C'est tout à fait dans cette perspective que nous allons essayer de dégager, à partir des entretiens, le sens que les acteurs professeurs d'E.P.S. donnent à leur pratique éducative dans le cadre de leurs séances d' E.P.S.

Ceci dit, seulement deux interrogés sur dix ont nettement fait référence à un cadre idéologique précis, à un système organisé d'idées et de croyances, facilement identifiable puisqu'il s'agit d'une religion.

Pour les huit autres interrogés l'identification, à un système proposant une orientation précise à l'action historique d'un groupe, est nettement plus difficile. C'est pourquoi nous utiliserons également la définition de Georges Politzer (1946) selon laquelle, « l'idéologie, c'est un ensemble d'idées qui forme un tout, une théorie, un système ou même parfois simplement un état d'esprit ».

Ce dernier point « un état d'esprit » nous intéresse particulièrement car pour l'une des six tendances, les référents théoriques ne semblent pas évidents. Politzer (1946) rappelle également qu'une « idéologie n'est pas seulement un ensemble d'idées pures, qu'on supposerait séparées de tout sentiment au contraire : « une idéologie comporte nécessairement des sentiments, sympathies, antipathies, espoirs, craintes, etc... » ».

1- La tendance " sport-éducatif "

On pourrait aller jusqu'à dire que loin de la fureur des stades et des marchands de sports en tous genres, les professeurs d' E.P.S. de cette tendance réinventent au sein de l'école un sport aristocratique à la portée de tous : « le sport est quand même quelque chose de bien précis et de bien noble » (E 9). En cours d'E.P.S. on apprend le respect de la règle : « le règlement en sport collectif est fait pour être appliqué » (E 9). L'esprit de compétition est encouragé en vue de l'obtention de la victoire, mais pas à n'importe quel prix : ce professeur scandalisé par l'attitude de certains de ses collègues lors d'un cross "coca-cola" où visiblement les élèves avaient reçu la consigne de "jouer des coudes" au départ pour provoquer des chutes, dira : « qu'on apprenne à un gosse à avoir la volonté de se battre pour arriver premier d'accord, mais à tricher pour gagner, pas d'accord » (E 2) car, un comportement typique de prof de gym » (E 2) consiste à apprendre à ses élèves à « savoir s'imposer dans les limites autorisées » (E 2).

La valorisation d'une telle attitude se justifie par le fait qu'elle peut avoir des prolongements dans la vie future des élèves : « savoir s'imposer dans les limites autorisées ça peut-être au niveau sportif accepter un règlement, ça peut avoir des débouchés ailleurs aussi, dans des discussions de travail c'est un esprit important » (E 2). On retrouve la même argumentation chez ce professeur pour qui « le sport-collectif au niveau de la vie est une école de la vie, apporte beaucoup » (E 9).

La justification de l'objectif d'enseignement : « faire prendre goût au sport, plaisir au sport et ensuite leur faire comprendre que par le sport y'a possibilité de créer des relations entre les partenaires entre les camarades entre les gens » (E 9) est inscrite dans le propre vécu de celui qui déclare : « personnellement j' ai ressenti vachement de joie par le sport, j'aimerais bien que mes élèves (...) éprouvent certaines joies à pratiquer tel ou tel sport » (E 9).

Toujours ce recours au vécu au moment d'un incident grave lors d'un match de basket arbitré par un professeur de français qui oubliant de siffler une faute se voit agressé par les élèves : « j'essayais de leur faire comprendre qu'on est parfois lésé et que sur un terrain de sport-co l'arbitre parfois siffle des erreurs, c'est pas pour ça qu'on doit commencer à discuter ou à taper d'ssus, j'essayais de leur faire part de mon expérience, par exemple en foot. j' ai joué vingt à vingt cinq ans, j'ai eu pour ainsi dire qu'un carton jaune » (E 9).

Nous sommes bien loin de la technique du tir au panier en basket ou du tir au but en football, il y a bien recherche de transmission de valeurs : la compétition existe, il faut gagner mais dans le respect du règlement et de l'arbitre. Les vertus qui sont ici transmises sont celles que l'on attribue habituellement au sport : loyauté, énergie, courage, volonté, mais qui ne sont pas partout respectées. En ce sens, le "sport scolaire" tel qu'il est proposé aux élèves s'oppose au "sport civil", à ses excès et ses défauts. Il s'inscrit dans tout un courant qui depuis Coubertin en particulier pourrait s'appeler " le sport à la française" et dont les fondements idéologiques sont assez bien résumés, dans cette phrase des I.O. de 67 : «notre époque est marquée par la croyance dans le progrès matériel et spirituel et le sport moderne participe directement de cette idée, en cherchant non seulement à dégager un type humain dans sa perfection, mais à accroître, par la compétition et le travail acharné qu'elle exige, les possibilités de l'homme ».

2- La tendance scientifique

Autre conception, autres soucis, pour cet interrogé dont la première réponse à la consigne (qu'est-ce-que c'est, pour vous, aujourd'hui, enseigner l' éducation physique et sportive ?)répondra :« c'est une profession qui tente de se justifier par rapport aux autres profession de l'enseignement »(E 4), et qui pense que «on a existé en tant que matière d'enseignement je crois plus en tant que façon de faire passer quelque chose, que existence réelle en tant que matière »(E 4).

Ainsi d'emblée, se trouve-t-on face au problème de la position des enseignants d'E.P.S. dans le système de l'enseignement et à celui non seulement de la place mais de l'existence même de l'E.P.S. en tant que matière.

Cet interrogé parle de « complexe du prof de gym » (E 4) et dit son « envie de sérieux de matière »(E 4). Lorsqu'il a débuté dans la profession il « avait toujours peur de paraître pour un sportif »(E 4).

La citation suivante montrera comment s'articule chez ce professeur, sa conception de l'E.P.S., son souci d'échapper à la tutelle médicale, l'importance qu'il accorde aux contenus d'enseignement et l'impression qu'il a d'avoir des idées minoritaires au sein de sa profession :

« l'éducation physique pour moi ça devrait être essentiellement, améliorer les capacités motrices d'un enfant, améliorer l'habileté motrice d'un enfant parce que somme toute, y'a que comme ça qu'on pourra se départir de professions telle médecine où là c'est la restauration de la santé, ou de la kinésithérapie qui est une restauration suite à un traumatisme. Nous, c'est une amélioration. Voilà, pour moi c'est que ça devrait être l'éducation physique, donc beaucoup plus mettre l'accent sur les contenus que sur la façon de transmettre ce contenu. Je sais qu'il y a beaucoup de collègues, qui ne pensent pas comme moi »(E 4).

Dans cette perspective, le professeur d' E.P.S., véritable « éducateur moteur, devrait être premièrement quelqu'un qui connaît très bien l'enfant, les problèmes de croissance et les problèmes physiologiques de l'enfant, deuxièmement (...) avoir du punch en tant qu'animateur »(E 4).

Après avoir eu peur de paraître pour un sportif, l'interrogé va se démarquer des sciences humaines : « j'apprécie pas du tout les finalités du type socio: tu vois l'genre, dynamique de groupe et tout ça (...), notre but, notre objet d'étude, enfin j'sais pas y'a des clubs, les scouts peuvent très bien faire ça (E 4) et de conclure : « moi j'suis pas un éducateur social » (E 4).

Un peu désabusé, cet enseignant croit que « à l'heure actuel on sert à rien (...) on est qu'un relais de clubs » (E 4).

Il explique ce que sont pour lui, les erreurs de la profession qui « s'est fourvoyée quand elle a adopté quasiment uniquement que la méthode sportive » (E 4) ce qui fait que « y'a pu de distinction entre nous prof. d' E.P.S. et entraîneur (...) » (E 4), même « les parents ont du mal à faire le distingo entre entraîneur et éducateur physique et sportif » (E 4).

Il aurait fallu travailler davantage « les propositions de méthode faites par le Boulch ».

Qui est le Boulch ? ancien élève de l'E.N.S.E.P.S. (1945-1947), professeur d'E.P.S. au C.R.E.P.S. de Dinard de 1947 à 1969, il fait partie de ceux qui, dès l'après guerre, se sont efforcés de développer une éducation physique sur des bases scientifiques.

Pour cela, et parallèlement à son travail d'enseignant d' E.P.S., il entame des études de médecine et de psychologie. En 1960, il consacre sa thèse de médecine aux facteurs de la valeur motrice . En 1961, il écrit « l'éducation physique se différencie du sport car elle a pour but de développer les qualités motrices, alors que le sport est une activité désintéressée ayant sa fin en soi ».

En 1971, son ouvrage « vers une science du mouvement humain » a pour sous-titre : « introduction à la psychocinétique ». Psychocinétique est le nom qu'il donne à cette nouvelle science du mouvement humain qui « doit se forger une démarche propre en fonction de son objet particulier ».

Enfin, d'après Thomas (1977) le Boulch « semble l'un des rares théoriciens français (de l'E.P.S.) à être connu à l'étranger ».

Cette parenthèse sur le Boulch était nécessaire dans la mesure où l'interrogé lui-même le cite comme référence, naturellement cela ne veut pas dire qu'il soit un inconditionnel de le Boulch, mais il reste que sur l'essentiel, c'est-à-dire ne pas se contenter de la seule justification pédagogique et la nécessité

de créer une science du mouvement humain ayant son objet propre et sa méthodologie propre, il y a accord.

Si la profession en est là aujourd'hui c'est parce que « on s'est vassalisé à la fois à une part idéologique de notre profession et à la fois aux fédérations et somme toute on peut constater qu'il y a eu une sorte d'alliance tacite pourtant de deux mondes opposés, les fédérations qui ne sont pas d'extrême gauche, hein plutôt pour la plupart et puis le P.C. » (E 4).

Praticiens, les professeurs d'E.P.S. sont des « hommes de terrain qui n'ont pas toujours, le temps d'expliquer les concepts » qu'ils utilisent, ils sont : « obligés de parler vite, j'oserais dire aboyer parfois » (E 4).

Ce qui rend également le métier difficile, c'est la nécessité de maîtriser deux langages : « nous, on a un boulot quand même sacrément dur, il faut avoir ce langage-là, j'veux dire interne et il faut, quand tu t'adresses aux scientifiques avoir un autre langage c'est-à-dire une terminologie beaucoup plus précise épurée et où derrière chaque mot il y a un concept et un seul et non pas comme sur le terrain mélange de concepts et de termes » (E 4).

Le point faible des professeurs d'E.P.S. est l'utilisation de « mots qui sont vides de sens parce que y a trop de sens » (E 4), à commencer par le mot sport dans lequel Parlebas (1981) voit « un cas exemplaire d'une pseudo-limpidité cachant une incroyable confusion, elle-même révélatrice de l'imbroglie sémantique qui envahit en permanence le champ des pratiques motrices ».

Tout cela est « vachement compliqué » (E 4) et surtout : « on découvre qu'on est pas crédible à l'université » (E 4), or dans cette tendance on sait que « lorsqu'une activité est constituée en discipline universitaire, la question de sa fonction et de la fonction de ceux qui la pratiquent ne se pose plus » (Bourdieu, 1980).

Aussi faut-il à l'image de Durkheim qui est « celui qui a fait tout ce qu'il fallait pour faire exister la sociologie comme science universitaire reconnue » (Bourdieu, 1980), « se battre pour une certaine reconnaissance dans un créneau qui n'est pas large » (E 4).

Autre complication, ce combat aboutit à la formation d'une "élite" qui sur les traces de le Boulch, Parlebas et Thibault, pour ne citer qu'eux, ayant acquis le label universitaire, est de plus en plus coupée de sa base, de sorte que « un fossé se creuse entre praticien avec son langage propre, son jargon et théoricien qui doit comprendre deux langages » (E 4).

En résumé, cette tendance à la recherche d'un véritable statut universitaire pour l'E.P.S., on se souvient de l'avertissement de Parlebas en 1971 : « l'éducation physique sera scientifique ou ne sera pas », réfute la seule justification pédagogique : "ce que je fais est vrai et bien parce que ça marche avec mes élèves" au profit d'une justification scientifique qui trouve son fondement principalement dans les sciences biologiques.

Cependant, il manque l'essentiel et l'on peut comprendre le malaise de ceux qui voudraient une E.P.S. scientifique, alors qu'ils n'ont pas encore réussi à définir quel est l'objet propre de cette "science". Il n'en reste pas moins vrai que de nombreux travaux vont dans le sens de la constitution d'un nouveau champ scientifique tels ceux de Parlebas (1981) sur l'action motrice qu'il définit comme « processus d'accomplissement des conduites motrices d'un ou de plusieurs sujets agissant dans une situation motrice déterminée ».

3- La tendance psycho-pédagogique

Alors que dans la tendance précédente il y a surtout un souci de matière, de contenu de l'E.P.S. et de statut de ceux qui sont chargés de son enseignement, la tendance psycho-pédagogique est centrée sur l'ENFANT.

Une indication : dans l'entretien E 1, le mot élève ne sera prononcé que rarement au profit des mots gosse et enfant.

La première réponse à la consigne sera pour dire : « animer les enfants, leur permettre de jouer beaucoup, de s'investir corporellement dans c'qu'y font (...) si les gosses ont le goût de l'effort qu'y s'amusent et puis que... ils sont fatigués, on a déjà fait de l'E.P.S. en soi » (E 1), l'important étant « que les gosses se sentent bien dans leur peau » (E 1).

Dans cette tendance on se préoccupe beaucoup de la manière, et le rôle auquel les professeurs d'E.P.S. sont le plus attaché est celui d'éducateur. Pour eux, enseigner l'E.P.S c'est : « enseigner des activités physiques et sportives dont on pense grâce à la manière dont on va les enseigner qu'elles vont contribuer à l'éducation de l'individu » (E 7).

La référence à la psychologie apparaît dans la formulation suivante : « enseigner l'éducation physique c'est enseigner de grandes dimensions qui contribuent à la formation de la personnalité des individus » (E 7).

Dans l'accomplissement de leur tâche, les enseignants d'E.P.S. ont parfois l'impression que «les parents ne se rendent pas compte que être bien dans sa peau c'est aussi important que d'avoir une tête bien remplie» (E 1).

Etre bien dans sa peau, n'a rien à voir avec une quelconque contemplation car l'éducation physique «ça doit pouvoir servir à agir, à gérer le choix des activités physiques, savoir se défoncer (...) en fait ne pas s'appitoyer sur soi-même et puis connaître un petit peu ses limites» (E 1).

Le souci de formation, de progrès, d'épanouissement, ce que les professeurs d'E.P.S. appellent éducation (dans le champ de l'E.P.S. l'éducation a toujours une connotation positive, il en est de même pour la socialisation) s'accompagne d'un esprit de justice scolaire au sein de la classe et de respect mutuel, d'autant que «dans notre matière on a encore plus la possibilité de se moquer des autres et donc d'inhiber des camarades par des valeurs physiques» (E 5).

L'important c'est de «respecter les autres» (E 5) et ce respect ne concerne pas simplement les élèves entre eux ou le respect du maître par les élèves mais aussi le respect du maître à l'élève : «quand j'dis qu'y'a un petit gros qui loupe... y loupe parce qu'il est peut-être petit et gros mais c'est lui, il est comme ça, à partir du moment où tu l'admetts il faut lui permettre de réussir» (E 1).

Dans cette tendance la performance sportive n'est pas du tout rejetée car dans une spécialité où ils sont bons, «les élèves ne comprendraient pas qu'ils ne soient pas évalués par rapport à leur performance, ça c'est une chose qui est normale» (E 5), mais comme le dit cette enseignante, «la perf. j'ai toujours essayé de la relativiser (...) quelqu'un qui a de la performance tant mieux pour lui mais y a des petits gros qui font énormément de progrès et ça faut en tenir compte» (E 1).

Ce courant, majoritaire chez les professeurs d'E.P.S. semble avoir été pris en compte en 1983 par le législateur en ce qui concerne les épreuves d'E.P.S. du baccalauréat, puisque désormais la note sur 20 se décompose ainsi :

- 5 points pour des épreuves à barème national dans une discipline au choix parmi athlétisme, gymnastique et natation.
- 5 points pour une évaluation motrice dans une discipline complémentaire, au choix de l'établissement.
- 5 points pour les connaissances techniques et physiologiques dans les disciplines pratiquées.
- 5 points pour : présence, participation, progrès et assiduité.

De plus, la note est attribuée aux candidats au terme d'un contrôle continu.

En outre, comme le précise l'Inspecteur général de l'Education nationale Claude Pineau (1984) : « l'évaluation, doit tolérer les différences initiales de l'individu sur les plans morphologiques et moteurs. Par ailleurs, elle se doit d'introduire des critères permettant d'apprécier la nature et l'importance des acquisitions, la réalité des progrès accomplis ainsi que la détermination à s'engager dans une pratique des activités physiques et sportives, détermination elle-même révélatrice d'une aptitude à l'effort et d'une volonté d'amélioration ».

Tout cela est formidable, mais à quand la tolérance des différences initiales de l'individu sur le plan économique et social ? à quand l'épreuve de mathématiques du baccalauréat en contrôle continu avec une note de progrès ?

Si dans cette tendance, on se félicite de la place qu'occupe désormais l'E.P.S. dans un examen aussi important que le baccalauréat, on se demande en même temps pourquoi ce qui est vrai, possible et légal avec l'E.P.S. (contrôle continu, note de participation-progrès) ne l'est pas avec les autres matières.

Le " couple AUTONOMIE-RESPONSABILITE " revient souvent dans la bouche des enseignants de cette tendance. L'un d'entre eux définit ses objectifs généraux d'éducation ainsi : « je le vois par rapport à une gestion de soi-même, une gestion de son temps, une gestion de son temps de loisir, une gestion de ses progrès, une forme d'autonomie quoi » (E 1).

D'une façon générale, ce qui est important et difficile à faire comprendre c'est « prendre la responsabilité qu'on doit pouvoir assumer, connaître les limites supérieures parce que moi j'ai l'impression qu'on ne les connaît jamais on ne permet pas aux enfants de les connaître » (E 1).

Toujours le même souci pour cette enseignante qui travaille « par fiches » (E 8) et qui s'intéresse à « l'apprentissage de l'autonomie » (E 8) qu'elle définit dans les termes suivants : « ce serait que le gosse sache prendre ses propres responsabilités par rapport à ce qu'il est capable de faire, sache calculer les risques éventuels » (E 8).

Cet apprentissage de l'autonomie peut se faire à travers l'évaluation (E 8) dans laquelle les élèves sont partie prenante : « j'essaie au maximum de les impliquer directement dans leur évaluation » (E 8). On aboutit ainsi à une co-notation les élèves se notent entre eux, il n'y a pas de démagogie car l'enseignant note

également, confronte ses notes et il y a tout un système, qui permet d'éliminer les notes aberrantes, qui serait trop long à expliquer ici mais a été largement développé dans les entretiens.

On retiendra dans tous les cas, la minutie avec laquelle l'évaluation est mise en place, expliquée, contrôlée et justifiée auprès des élèves.

Souci d'évaluer correctement aujourd'hui, mais également soucieux de développer des capacités transférables comme « être capable d'analyser ce qu'on fait, être capable d'avoir un projet, être capable d'ajuster ses réponses » (E 7). Le caractère transférable tient au fait que « ça, ça passe par la mise en oeuvre de la pensée humaine » (E 7).

On aboutit ainsi à cette conception : « enseigner l'éducation physique aujourd'hui, si y fallait répondre en un mot ou deux ça serait pour moi dans quelque activité que ce soit, apprendre aux gens à avoir une pensée tactique partout, une pensée tactique au tableau noir, une pensée tactique en action » (E 7).

Plus précisément encore : « enseigner l'éducation physique c'est enseigner une conceptualisation qui permette aux élèves de conceptualiser leur corps, alors c'est tout ce qu'il y a derrière, se connaître, s'évaluer, avoir des stratégies, évaluer les autres » (E 7).

Avoir de tels objectifs pose le problème du contenu des cours et dans cette tendance, on rejoint parfois certains points de vue de la tendance précédente car : « l'éducation physique c'est un peu le flou artistique encore actuellement (E 7), aussi la didactisation des A.P.S. devient-elle une urgence, didactisation définie dans le sens de « recherche d'un corps de connaissances à la portée de tous qui soit vraiment le bien commun » (E 7).

Une lourde tâche attend les enseignants d'E.P.S. : « il y a un a b c du corps à construire dans les sociétés modernes » (E 7), en tenant compte du fait que « dans une société où y'aura des robots c'est-à-dire où le corps sera de moins en moins utilisé comme instrument pour le travail au sens fort du mot instrument, il faut préparer les gens à avoir un équilibre du point de vue de la santé nerveuse » (E 7).

En résumé, cette tendance majoritaire chez les professeurs d'E.P.S. et présente dans tous les entretiens à des degrés divers, est principalement centrée sur l'enfant; son histoire, son devenir et ses rapports avec autrui.

S'inscrivant dans la droite ligne des pédagogies nouvelles elle s'inspire aussi des travaux de la psychologie génétique en particulier de Piaget, Wallon et de leurs successeurs, de la psycho-motricité et de la psychologie sociale.

Il existe, même si, comme le rappelle l'un des interrogés « je n'ai pas la prétention de dire non plus que l'éducation physique va tout régler » (E 7), une croyance très forte dans le rôle que joue la motricité, ses liaisons nécessaires avec l'intelligence, l'affectivité et la socialisation ainsi que le montre par exemple Parlebas (1968) dans « pour une éducation physique structurale ».

En effet, l'enseignement d'E.P.S. se trouve de par sa fonction au point de rencontre du biologique, du psychologique et du social. Déjà en son temps, Mauss (1937) avait dit à propos des techniques du corps: « ce qui ressort très nettement c'est que nous nous trouvons partout en présence de montages physio-psycho-sociologiques de séries d'actes », après avoir rappelé qu'une autre série de faits s'imposait : « dans tous les éléments de l'art d'utiliser le corps humain les faits d'éducation dominaient ».

Plus près de nous (Piaget, 1977) a écrit : « le développement de l'enfant offre un champ d'expérience du plus haut intérêt quant à la zone de soudure entre les transmissions internes ou héréditaires et les transmission extérieures, c'est-à-dire sociales ou éducatives ».

Tout ceci pour dire que dans cette tendance on est à l'affût de tout ce qui peut contribuer à mieux comprendre et par conséquent à intervenir plus efficacement auprès de l'enfant et / ou de l'adolescent.

La justification des actions pédagogiques entreprises a comme point de départ, les différentes disciplines étudiées dans l'établissement de formation initiale avec, au grand regret de Bourdieu (1982), une petite préférence pour la psychologie : « j'aimerais que les professeurs d'E.P.S. utilisent un peu l'approche sociologique pour poser les problèmes au lieu de les évacuer en les "psychologisant" comme ils le font spontanément ».

On ne saurait conclure sur cette tendance sans mentionner l'influence des travaux de la F.S.G.T. (à ce sujet l'entretien E 4 est très révélateur) et de : « sa volonté permanente de recherche, de rénovation pédagogique par appropriation des résultats de la science, en particulier les sciences humaines, à la pédagogie » (Arnaud, 1979).

- L'un de ses plus illustres représentants est Robert Mèrand, ancien professeur à l' E.N.S.E.P.S. (de 1946 à 1973), il est actuellement chargé de recherche en éducation physique à l'I.N.R.P. Il aura fallu près de vingt ans pour que l'une de ses préoccupations majeures relative à la mise en oeuvre des recherches de terrain devienne une réalité institutionnelle.

Très imprégné de cette idée particulièrement chère à Paul Langevin : « la pensée vient de l'action et dans un homme sain doit retourner à l'action », il analysera toujours l'éducation physique à partir de sa réalité pratique et de ses transformations possibles.

S'il fut l'un de ceux qui ont encouragé les enseignants à construire une éducation physique qui n'ignore plus le sport, il s'élevait presque simultanément contre son utilisation inconsistante et inconsidérée.

Responsable des stages Maurice Baquet à Sète depuis 1966, participant aux stages de l'Amicale des enseignants d'E.P.S. et lui-même animateur des stages de formation professionnelle continuée, il aura largement contribué à la prise en charge effective, par les enseignants eux-mêmes, de ces lieux de recherche (pédagogique).

Toujours très sensible aux aspects novateurs issus des pratiques pédagogiques, il déclare aujourd'hui : « la référence aux modèles véhiculés par le sport constitue pour la profession un facteur important de résistance au changement » (Mèrand, 1984).

L'idéologie à l'oeuvre est celle de la croyance dans le progrès humain de tous, grâce à une E.P.S. prenant comme « ensemble d'activités de référence » (Mèrand, 1984) les A.P.S. dont le « développement est d'intérêt général » et la pratique « constitue un droit pour chacun quels que soient son sexe, son âge, ses capacités ou sa condition sociale » (loi de 1984, relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives).

4- la tendance " psychanalytique " :

Sans doute, le mot est-il trop fort par rapport à ce qu'est réellement la psychanalyse même dans sa diversité. Il n'empêche que l'analyse de l'entretien E 6, par le choix des mots, par les thèmes abordés suggère une référence sinon à la psychanalyse elle-même, du moins à des courants qui, dans le champ de l'E. P.S. l'ont prise comme modèle et support théorique.

Cette enseignante pense que d'une façon générale : « l'éducation physique aide ou sert à l'individu dans son entier, mais ne constitue pas une formation professionnelle » car, « pour être informaticien, il est peut-être pas nécessaire de pratiquer régulièrement » en revanche il est sans doute nécessaire, parce que l'informaticien est un individu qu'il se sente bien dans son corps ou qu'il soit apte à l'échange avec d'autres individus » et « c'est là l'E.P.S. peut peut-être y faire quelque chose ».

L'implication, "l'être-avec" apparaît dès la première réponse à la consigne enseigner l'E.P.S. : « c'est avant tout les gens avec qui je suis, pour eux que ça soit un plaisir d'une pratique physique ».

Cette présence n'est pas quelconque car le professeur d'E.P.S. : « devrait toujours être quelqu'un en bonne santé (# sec.) quelqu'un de beau (5 sec.) et quelqu'un d'habile (6 sec.) » Seule son attitude : « permettra ou ne permettra pas, l'expression de la spontanéité ».

Les pratiques mises en oeuvre sont le moins « codifiées » possible, l'important étant que chacun puisse s'exprimer, ce qui explique le recours à des activités : « sous forme de jeux, sous forme de situations larges qui font que tous les niveaux peuvent s'exprimer ».

A travers le jeu, c'est la spontanéité qui est recherchée. Il y a bien « utilisation des jeux, mais pas toujours d'une façon très codifiée ou formelle parce que sinon ça revient au même » c'est-à-dire à la même chose que le sport.

En effet, « si le jeu vient de l'extérieur, y'a une dimension qui n'est plus là, c'est la spontanéité du jeu, il y a donc : à partir d'un lieu, d'un matériel ou d'une exigence de départ (...) construction d'un jeu », les pratiquants se fixant entre eux des règles de fonctionnement.

L'objectif est de : « simplement retrouver un plaisir de pratiquer physiquement, redécouvrir des sensations corporelles. C'est ce genre de formulation en "re" qui suggère un recours à la psychanalyse pour interpréter le discours, car tout se passe comme si la régression qui s'oppose ici au progrès, tant recherché dans les autres tendances, était nécessaire pour que le plaisir reprenne un peu ses droits sur la réalité. Retrouver et redécouvrir c'est retourner vers un état antérieur jugé comme plus agréable plus souhaitable pour l'individu.

Pour cette enseignante, les élèves sont bloqués, « enfermés dans une attitude qui n'est pas suffisamment riche, au point de vue du vécu d'un individu ».

L'E.P.S. est différente des autres matières parce que les mises en situation sont différentes et surtout, le vécu corporel est différent, détaillons un peu plus.

D'abord l'E.P.S. est « peut-être la seule discipline où on fait intervenir le sens du toucher, où on peut avoir des contacts directs avec les autres individus ».

Ensuite, la situation est proche du « spectacle puisqu'on est vu dans une prestation par l'autre, donc par rapport aux autres situations d'enseignement c'est quand même privilégié ou spécifique à l' E.P.S. » .

Puis, autre élément, l'espace qui n'est pas vécu comme dans les autres disciplines : « l'espace c'est-à-dire le lieu d'intervention, crée aussi d'autres rapports dans le groupe puisqu'il est beaucoup moins structuré qu'une salle de classe ».

« La structuration de l'espace peut se faire par l'enseignant ou par les enfants ou les élèves » et il ne faudrait pas oublier que l'on « agit dans un volume » et le fait que les structures spatiales ne soient pas fixes offre à l'E.P.S. des possibilités qui permettent « autre chose, au moins des conversations ou des échanges ou des contacts qui n'existeraient pas ailleurs ».

De plus, lorsque par exemple : « on va à la piscine on est en maillot de bain, on doit se montrer, on doit agir dans un lieu qui est totalement perturbant, et j pense que c sont des situations privilégiées, de vivre autre chose que c qu'on vit dans d'autres disciplines » qui sont davantage, des disciplines de « travail, » alors que, en E.P.S. on est : « en situation de dévouement » .

En outre, des exemples de spontanéité ont été donnés dans l'entretien, cela peut être : « avoir envie de crier, de courir pour se dépenser ou se fatiguer, sans but, frapper un grand coup de pied dans un ballon, ça peut être une décharge d'agressivité, » c'est aussi : « j'en ai rien à fiche d'être ici, j vais m'asseoir sur un banc ».

Enfin, l'E.P.S. peut contribuer à développer : « les capacités à vivre (...) c'est c qu'on nomme équilibre en général c'est-à-dire s'accepter soi, être capable de communiquer et avoir des aspirations ou au moins des projets » .

Ces quelques citations, extraites de l'entretien E 6 peuvent être rapprochées des idées de Paule Paillet (1970), agrégée de l'université, alors professeur de psychologie à l'E.N.S.E.P. de jeunes filles auteur d'un article au titre évocateur : « autour du non directivisme » dans lequel on peut lire : « il ne suffit pas d'adhérer pleinement aux théories rogéennes, il faut également les vivre intérieurement. Il n'est pas si facile d'accepter autrui et de s'accepter soi-même ».

Dans le même ordre d'idées, les conceptions de l'E.P.S. et les manières d'agir peuvent être rapprochées du point de vue de Pujade-Renaud et Vigarello (1974) qui défendent une « approche clinique en éducation physique », c'est-à-dire une approche qui « doit conduire à dépasser le seul contexte d'un cas pour aider à l'éclairage de la situation pédagogique, à l'élucidation des forces masquées dont elle est porteuse ».

Ainsi, cet entretien s'inscrit-il dans un courant dont les références à Freud et à Rogers en particulier, prises en dehors du champ de l'E.P.S. ont pour fonction de fonder « des options idéologiques qui entretiennent le mythe de la réalisation de soi par l'expression et par le jeu » (Arnaud, 1979).

5- la tendance " philosophique "

Bien sûr, il n'y a pas une, mais des philosophies, et nous avons choisi ce qualificatif pour cette tendance afin de mettre l'accent sur un entretien qui tranche par rapport aux autres, par son vocabulaire, les thèmes abordés et, ce qui disparaît une fois l'entretien retranscrit, les attitudes et le ton, de celui qui parle, et qui sont également porteurs de significations d'appartenance à des sous-cultures particulières.

Si la plupart des enseignants d'E.P.S. se définissent comme des hommes d'action, des hommes de terrain, d'autres encore comme des théoriciens, dans l'entretien E 3 il est question plutôt de réflexion : « peut-être faudrait-il un peu moins agir et un peu plus réfléchir c'est-à-dire, euh, se décentrer par rapport à ce que l'on vit, prendre le temps de prendre du recul, de façon à contrôler au mieux ce vers quoi on tend » et d'ajouter : « si tant est que l'on tende encore vers quelque chose... » tels furent presque les derniers mots de l'entretien.

La première réponse à la consigne, bien que ponctuée d'hésitations sera longue, il est question de : « donner la possibilité à chacun, d'avoir une vie la plus équilibrée possible » en particulier de : « s'ouvrir à l'ensemble des

loisirs que peut proposer la société » et d'« essayer d'aborder le mieux possible, la vie qu'on risque de mener dans les temps futurs, qui ne sera pas forcément passive, et pas nécessairement une vie de loisirs et de plaisirs » .

A partir de là, il faut « essayer de profiter au mieux des moments de répit qu'on peut avoir, et dans un deuxième temps, essayer de supporter au mieux les conditions extérieures dans lesquelles on peut se trouver, essayer de se détruire un minimum face aux agressions du monde » .

Par conséquent, enseigner l'E.P.S. « c'est éduquer les gens qui se présentent à nous, et avoir la possibilité de former une société meilleure, et donc former les hommes de demain en conséquence » .

Le rôle des enseignants va grandissant « étant donné que de plus en plus cette responsabilité (de formation) n'est plus prise par les parents » donc, « à l'école on doit mettre en place des situations qui apprennent la vie de tous les jours et en particulier la vie de demain » en tenant compte des progrès de la science, surtout : « du point de vue des biologies qui vont pouvoir moduler l'orientation de demain » .

L'E.P.S. école de vie, oui, mais pas du tout dans le sens que lui donne la tendance "sport-éducatif", on retrouve là, dans le système d'opposition l'adaptabilité contre l'adaptation : « je pense qu'il est nécessaire de ne pas seulement préparer les gens à la vie actuelle mais de leur donner la possibilité de faire évoluer les choses, de s'adapter au mieux au monde dans lequel ils vont se trouver par la suite » .

Pour cela, « l'E.P.S. doit être un peu en dehors de la vie » dans le sens où le droit à l'erreur existe, l'erreur n'est pas sanctionnée négativement, mais fait partie intégrante de l'apprentissage.

Il faut : « donner aux élèves la possibilité de vivre un certain nombre de choses sans pour autant être sanctionnés comme ils pourront l'être par la suite » et « leur permettre de progresser en utilisant les erreurs qu'on leur permettra de faire » .

Il est question également comme dans la tendance précédente de « redonner tout son sens et toute sa valeur au jeu » .

L'interrogé constate un manque de solidarité : « dans le monde d'aujourd'hui on tend de plus en plus vers une société où les gens sont les uns à côté des autres et en particulier sans qu'il y ait de relations autres que les relations d'opposition ».

Un monde meilleur serait « un monde où les individus auront des pouvoirs nouveaux, plus étendus, sans que ça se fasse au détriment des autres », la fin ne justifiant pas les moyens car : « il faut tolérer le monde meilleur qui est également celui des autres et qui n'est pas nécessairement le même que le sien ».

Tout cela nécessite, « du point de vue des valeurs, une certaine tolérance et une certaine ouverture d'esprit qui permettra de mieux écouter l'autre ».

L'interrogé trouve ses propos utopiques : « c'est très utopique, bien sûr mais tout idéal est par définition utopique et quelque chose vers lequel on tend, il faut être heureux qu'on y arrive jamais, parce que, ce qui fait le charme de l'être humain c'est peut-être aussi ses limites, ses faiblesses justement ». Ce passage rapide de l'utopie à la résignation à quelque chose de très... catholique dans le sens où d'une part l'homme serait imparfait donc limité et d'autre part que le bonheur n'est pas de ce monde ».

Ce genre de remarque nous autorise à classer l'interrogé plutôt, dans le camp des philosophes idéalistes.

La dernière phrase de l'entretien mettra l'accent sur l'authenticité : « il faut rechercher un idéal, essayer de le cerner un peu mieux de façon à ne pas avoir comme c'est trop souvent le cas, des comportements en complète contradiction avec une idée qu'on place bien haut ».

Dans le champ de l'E.P.S. la philosophie tient une grande place dans la mesure où de nombreux enseignants d'E.P.S. pensent comme Ulmann (1980) que l'E.P.S. étant avant tout une éducation elle est « suspendue à des normes, qui ne peuvent avoir d'autre justification que philosophique ».

D'autres écrits philosophiques tels ceux de Michel Bernard et de Bernard Jeu sont une source, sinon de connaissances scientifiques du moins de fondement d'une "sagesse" car, comme le dit Piaget (1972) : « la philosophie n'atteint point une connaissance, faute d'instruments de vérification : elle peut conduire par contre à une sagesse par coordination des valeurs de connaissances avec les autres valeurs humaines ».

En conclusion, dans cette tendance la justification scientifique est jugée comme limitée dans la mesure où l'oeuvre d'éducation étant primordiale en E.P.S., c'est en dehors de la science que les intentions éducatives trouveront leurs fondements, dans des valeurs différentes d'un enseignant à l'autre.

Au delà de ces différences, les professeurs d'E.P.S. de cette tendance ont en commun de faire la part qui revient à la science et la part qui revient à la philosophie ce qui est une manière d'échapper au « mode euphémisation le plus répandu aujourd'hui », qui selon Bourdieu (1980) « est évidemment la scientification apparente du discours ».

6- la tendance " humanisme-chrétien "

Deux entretiens ont eu le même scénario, une première partie où sont abordés les problèmes généraux de l'E.P.S. et les problèmes particuliers que pose son enseignement dans l'établissement où les interrogés travaillent, et puis brusquement, coup de théâtre, peut-être grâce à la question du petit questionnaire pour l'un (E 11) sur l'action dans le domaine socio-culturel et au « besoin de parler » (Grawitz, 1981) pour l'autre, les interrogés déclarent : « je suis assez impliquée, ça va peut-être vous étonner d'ailleurs (rire) au niveau, comment dire, religieux, au niveau chrétien justement » (E 11) et, « moi je suis chrétien pratiquant » (E 5).

Inutile de chercher bien loin la justification idéologique et le modèle de référence pour l'interrogé (E 11) : « moi j'me déplace jamais sans ma bible » ni de celui de l'interrogé (E 5) qui affirme que : « l'important c'est de faire comprendre aux gens que le christ avait été un homme extraordinaire à c'moment là et qu'il était bien fils de dieu ».

L'intérêt de ces deux entretiens est d'abord et avant tout de nous rappeler que, dans l'enseignement laïque, il y a des enseignantes et des enseignants chrétiens, ce qui n'est pas étonnant quand on sait que, actuellement, 80 % de la population française se dit catholique.

Ensuite, à en juger par ces deux entretiens, les chrétiens ne se sentent pas toujours très à l'aise avec leurs collègues non pas sur les aspects professionnels mais à propos de l'appartenance religieuse : « je n'en parle jamais parce que c'est très difficile à soutenir » (E 5) également, « j'ai pas voulu être catalogué dès le départ » (E 5), ou encore : « c'est dix fois plus facile de parler politique parce que ça vient dans le fil de la discussion que de passer sur le plan de la foi » (E 11).

Autrement dit, il existe dans l'enseignement public des chrétiens pratiquants, ayant une foi solide, actifs dans des groupes d'action catholique, cachant à leurs collègues et à leurs élèves leurs intimes convictions, mais, et c'est ce qui fait l'extraordinaire richesse en particulier de l'entretien (E 5) on trouve l'explication en détails de l'origine de certaines options de valeurs et la façon dont se fait l'inculcation de ces valeurs dans le cadre des cours d'E.P.S.

Il y a là des éléments de réponse à l'hypothèse de travail n°1 (l'E.P.S. n'est pas neutre c'est au contraire un lieu d'affrontements idéologiques) et la justification empirique de l'hypothèse émise en cours d'exposé selon laquelle les professeurs d'E.P.S. sont des transmetteurs de valeurs.

Examinons dans l'entretien (E 5) comment tout cela s'articule : « l'E.P.S. c'est pour moi c'qu'on peut apporter en tant qu'individu » autrement dit la matière cède le pas aux manières d'être et de faire de l'enseignant, et la transmission ne semble pas trop difficile à réaliser car : « moi je m'aperçois, qu'y a pas de problème, à travers mon enseignement j' fais passer tout un tas de valeurs qui sont les miennes ».

L'E.P.S. paraît être un soutien intéressant pour transmettre des valeurs, elle est : « un support privilégié pour les faire passer d'autant qu'en E.P.S. on a une composante corporelle ».

De quelles valeurs s'agit-il ?, elles sont exprimées en termes de respect : respect des autres, respect du matériel, respect des installations cela conduira aussi plus tard dans l'entretien à : « moi, c'est le respect de l'ordre établi, c'est-à-dire que c'est le respect du règlement du collège, c'est le respect de la société à l'extérieur, et moi j' pense que je respecte tout à fait l'ordre établi ».

Cette dernière affirmation sera précisée par : « pour moi l'ordre établi c'est l'ordre qui nous oblige les uns envers les autres, c'est le code de la route, c'est le respect du règlement intérieur du collège (...) mais ça veut pas dire que je suis pour la reproduction d'un système élitiste hein, j' pense quand on est enseignant, on doit être enseignant pour tous, moi je le pense très sincèrement que je suis enseignant pour tous et j' essaie de donner autant à celui qui a qu'à celui qui n'a pas ».

Par dessus toutes les autres valeurs il y a, la foi, avec ce qu'elle entraîne au niveau des représentations et du style de vie : « la foi c'est quelque chose qui a enrichi ma vie de manière extraordinaire » (E 11) et il faut : « comprendre le message fantastique qu'a apporté le christ » (E 5).

Le respect des autres est d'autant plus nécessaire que : « dans notre matière on a encore plus la possibilité de se moquer des autres et donc d'inhiber des camarades par des valeurs physiques » (E 5).

Voyons maintenant comment " passent " les valeurs.

Il y a d'abord la manière d'être : « il est évident j' pense que c'est la composante personnelle (...) c'est quelque chose qui vient aussi parfois spontanément (...), c'est des choses qui ne sont pas forcément écrites mais qui sont des comportements qu'on induit par son propre comportement, par sa façon d'être » (E 5).

Il y a ensuite la manière douce : « j' suis quand même pour euh, pour j' sais pas , pour un certain nombre de valeurs auxquelles je ne décrocherai pas quoi hein, mais j' sais pas, on parle des médecines douces, par la méthode douce quoi » (E 5).

Enfin, à certains moments il y a la manière "fasciste" : « j' pense qu' y faut passer par des choses comme ça (faire du volley-ball avec des ballons de football) euh, un petit peu fasciste, j' aime bien ce mot là, enfin quand je dis fasciste c'est entre guillemets, c'est autoritaire, c'est net, c'est directif pour euh, pour faire passer des valeurs que je pense justes quoi » (E 5).

Les choses semblent moins faciles pour l'interrogée (E 11), qui il faut le souligner, débute dans la profession, et cherche à propos des : « justement ces objectifs généraux d'attitude et de méthode, comment leur donner une teinte un peu plus chétienne » (E 11).

D'où viennent ces valeurs que l'interrogé (E 5) pense justes ?, « elles viennent d'ailleurs, puis moi je suis prof. d'E.P.S. et quand j' dis j' suis pas un sportif c'est vrai, j' suis pas venu ici (à l'U.E.R.E.P.S. de Lille) en ayant un passé de club de 15 ans, j' pense que ces valeurs-là je les ai pas retirées du sport, j' ai fait beaucoup de scoutisme, elles sont au carrefour de tout ce que j' ai vécu depuis 27 ans, tout ce que mes parents m' ont enseigné, tout ce que j' ai pu apprendre de ce que j' ai fait à l' extérieur ».

On retrouve également l'influence du groupe familial chez l'interrogée (E 11) : «...en plus j'suis issue de famille chrétienne, alors c'est le pompon (rire)».

A leur manière, ces enseignants préparent au niveau des valeurs, l'avenir de leurs élèves : «moi, toutes ces valeurs là, je les retransmets en éducation physique et pour moi elles sont obligatoirement transférables, je n'envisage pas qu'elles soient pas transférables» (E 5).

Après cela, les premières réponses à la consigne ont une toute autre résonance, pour (E 5) enseigner l'E.P.S. c'est : «faire respecter un programme d'abord et dans c'programme faire respecter des comportements sociaux de relations avec les autres,» et pour (E 11) : «par rapport aux objectifs que j'vise c'est leur donner un équilibre de vie, faire qui z'aient envie de pratiquer c'c'que j'leur propose ou d'autres sports en dehors, créer chez eux une espèce de réflexe qu'y z'arriveront à reproduire au dehors».

Pour conclure en deux mots sur cette tendance, on peut dire, à l'image de Max Weber (1964) : «ce qui est enseigné ici (...) c'est un ethos» dans le sens où, le modèle transmis est l'ethos du professeur, ethos fondé sur une éthique catholique, « l'éthique étant un système intentionnellement cohérent de principes explicites » (Bourdieu, 1980).

Aussi, avec des valeurs différentes, les enseignants de la tendance "sport-éducatif" sont à rapprocher de ceux de cette dernière tendance car effectivement dans leur pratique pédagogique ils répondent positivement, au principe selon le quel : «on enseigne plus ce que l'on EST que ce que l'on sait» (E5) .

7- synthèse

Chacune des six tendances a ses modèles, ses fondements idéologiques et sa logique. Les professeurs d'E.P.S. parce qu'ils font oeuvre d'éducation d'une part et parce qu'ils doivent fonder en raison la logique de leurs pratiques pédagogiques d'autre part, cautionnent forcément des valeurs, car comme le dit Bourdieu (1980) : «la logique pratique étant tournée vers la pratique, elle engage inévitablement des valeurs».

C'est la raison pour laquelle, au-delà de l'opposition sport contre éducation physique, qui d'ailleurs n'est pas nouvelle dans l'histoire de la discipline E.P.S., il nous a semblé nécessaire, étant donné la grande homogénéité de la

"population" étudiée (même niveau de diplôme, même grade, même statut dans la fonction publique, sensiblement même source de revenu et même habitat), qu'il fallait aller chercher un palier plus en profondeur pour pouvoir analyser, ce qui, dans les fondements idéologiques des pratiques pédagogiques qu'ils produisent, sépare, entre eux les professeurs d'E.P.S.

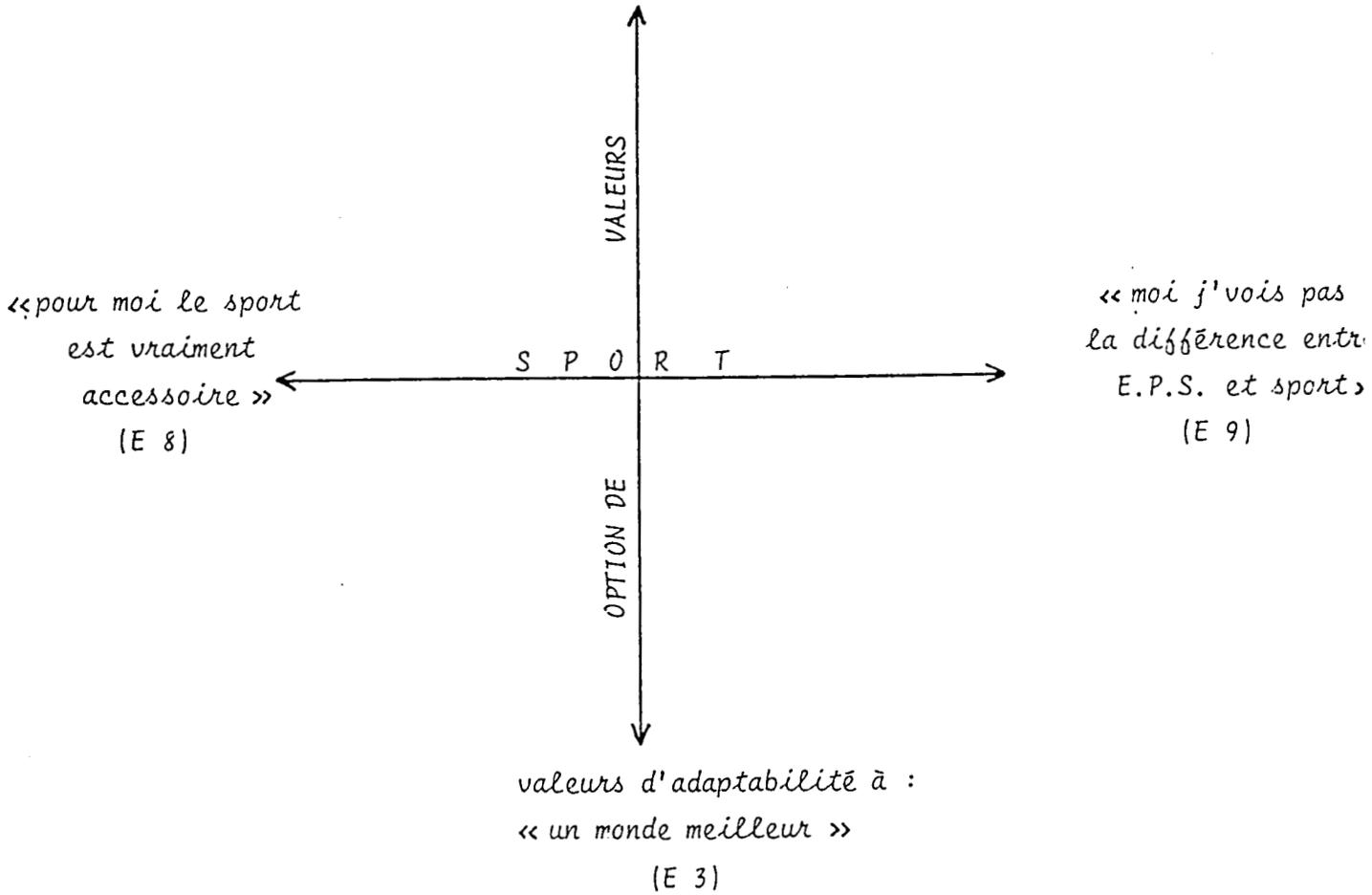
Ce palier plus en profondeur, nous l'avons trouvé dans l'adhésion différentielle à des valeurs plus en rapport avec chaque histoire de vie, les origines sociales des interrogés, telles que mesurées par la profession du père et celle de la mère, et la classe sociale d'appartenance, voire la fraction de classe étant sensiblement les mêmes.

Finalement, à conditions économiques sociales et culturelles égales, ce qui différencie le plus entre eux les professeurs d'E.P.S., dans leur pratique professionnelle, c'est l'adhésion à des valeurs qui se traduisent dans la pratique pédagogique par l'opposition adaptation / adaptabilité.

Pour être plus précis, et pour ne parler que des extrêmes, ou bien le professeur d'E.P.S. véhicule des valeurs en accord avec l'ordre social existant, il est alors une courroie de transmission du pouvoir en place et un agent de reproduction de la société telle qu'elle est, ou bien, s'inspirant de valeurs "variantes", il réfute à sa manière l'ordre social existant et peut devenir un agent du changement social car les idéologies ne sont pas des choses mortes, elles jouent un rôle dans la vie des sociétés, comme le dit Althusser (1980) : « l'idéologie n'est pas une aberration ou une excroissance contingente de l'histoire : elle est une structure essentielle à la vie historique des sociétés ».

En définitive, à ce stade de notre travail, nous émettons « l'hypothèse théorique » (Loubet del Bayle, 1978) selon laquelle les professeurs d'E.P.S. sont classables, quant à leurs pratiques pédagogiques et aux fondements idéologiques de ces pratiques, par rapport à deux grandes dimensions le SPORT et L'OPTION de VALEURS, que l'on peut visualiser de la façon suivante :

valeurs d'adaptation au
« respect de l'ordre établi »
(E 5)



V- ANALYSE TRANSVERSALE DES ENTRETIENS

A- Classement des thèmes abordés

Dans la mesure où, pour l'élaboration des deux groupes et des six tendances nous avons déjà utilisé de nombreuses citations à propos des principaux thèmes en rapport direct avec notre sujet, dans cette partie nous allons surtout nous attacher à classer l'ensemble de tous les thèmes abordés dans les entretiens.

Il nous a semblé que les informations recueillies étaient classables dans cinq grandes dimensions. Les catégories que nous utilisons à l'intérieur de chaque dimension n'ont pas été construites a priori mais au contraire a posteriori. Les cinq grandes dimensions sont les suivantes :

- les conceptions de l'E.P.S. et le métier de professeur d'E.P.S.
- les pratiques mises en oeuvre
- les acteurs en présence
- les éléments de biographie
- les représentations et les croyances

L'ordre dans lequel nous allons les présenter, sous forme d'un tableau à deux volets, correspond d'assez près au déroulement de la plupart des entretiens, l'interrogé commençant souvent par tenter de répondre directement à la consigne, puis il parle de son travail, des gens qu'il rencontre, des systèmes dans lequel il est acteur dans sa « ronde journalière » (Goffmann, 1975) et finit souvent par parler de lui-même, de son histoire de vie et de ses croyances.

En d'autres termes, l'ordre de succession va souvent du plus concret au plus abstrait, c'est celui que nous allons suivre.

TABLEAU RECAPITULATIF DES THEMES ABORDES LORS DES ENTRETIENS : 1^{er} VOLET

LES CONCEPTIONS DE L'E.P.S. LE METIER DE PROF. D'E.P.S.	LES PRATIQUES MISES EN OEUVRE
<p>LA MATIERE</p> <p>premières réponses à la consigne</p> <p>la spécificité de L'E.P.S.</p> <p>la place de l'E.P.S. par rapport au autres matières</p> <p>les ajouts aux premières réponses à la consigne</p> <p>les méthodes</p> <p>la théorisation, la recherche et l'innovation en E.P.S.</p> <p>LES ENSEIGNANTS D'E.P.S.</p> <p>tâches</p> <p>rôle</p> <p>statut</p> <p>droits et devoirs</p> <p>L'EVOLUTION DE LA PROFESSION</p> <p>le passé</p> <p>le présent</p> <p>le devenir</p> <p>l'idéal</p>	<p>A L'ECOLE</p> <p>les différentes activités</p> <p>sports individuels contre sports collectifs</p> <p>l'évaluation</p> <p>la notation</p> <p>les principaux problèmes rencontrés :</p> <p>installations et matériel</p> <p>le manque d'horaire</p> <p>l'hétérogénéité des niveaux</p> <p>la mixité</p> <p>les contraintes de l'établissement</p> <p>les contraintes de l'appareil scolaire</p> <p>EN DEHORS DE L'ECOLE</p> <p>au club</p> <p>en prolongement avec l'école</p> <p>en rupture avec l'école</p> <p>dans le domaine socio-culturel</p>

LES ACTEURS EN PRESENCE	ELEMENTS DE BIOGRAPHIE	REPRESENTATIONS ET CROYANCES
<p>le professeur et ses élèves</p> <p>les collègues d'E.P.S.</p> <p>les collègues des autres disciplines</p> <p>le conseiller d'éducation</p> <p>le chef d'établissement</p> <p>les parents d'élèves</p> <p>les amis , les connaissances</p>	<p>l'enfance</p> <p>les ascendants</p> <p>la famille</p> <p>scolarité dans le secondaire</p> <p>l'entrée en pratique sportive</p> <p>le choix du métier</p> <p>le baccalauréat</p> <p>le concours d'entrée dans l'établissement de formation</p> <p>le C.A.P.E.P.S.</p> <p>le ou la conjointe</p> <p>l'accouchement</p> <p>la dépression</p> <p>l'entrée dans le métier</p> <p>l'expérience dans le métier</p> <p>les pratiques actuelles</p> <p>le problème de la vieillesse</p>	<p>image de soi</p> <p>règles de conduite</p> <p>les valeurs</p> <p>les modèles</p> <p>la vision du social</p> <p>la vision de l'homme</p> <p>la vision du politique</p> <p>la vision du monde</p> <p>les visions d'avenir</p> <p>l'Eglise</p> <p>le Parti communiste</p> <p>la religion</p> <p>le sport</p> <p>la science</p> <p>la philosophie</p> <p>la foi</p> <p>la conversion</p> <p>Jésus-Christ</p> <p>Dieu</p>

B- L'unité de l'E.P.S.

Ce que suggère l'analyse des entretiens, en dehors des nombreuses différences dont nous avons fait part lors de l'exposé des six tendances c'est ce que les professeurs d'E.P.S. ont en commun.

Qu'ils soient complexés ou non, tous les professeurs d'E.P.S. interrogés reconnaissent une spécificité à la matière qu'ils enseignent du fait de l'implication corporelle (du maître et des élèves).

Dans les entretiens des femmes, si l'on retire les exemples empruntés à la danse, et, l'accouchement, il n'y a pas de différence sensible au niveau des conceptions de l'E.P.S. ou plus exactement le fait d'être homme ou femme n'a pas d'incidence notoire sur la façon de concevoir l'E.P.S. et son enseignement ce qui sociologiquement est un phénomène rare.

Peut-être doit-on y voir le poids de l'établissement de formation qui, bien qu'étant statutairement universitaire, garde en fait un côté scolaire, les étudiants en S.T.A.P.S. sont des étudiants à part, qui souvent vivent à contre-temps et à contre-lieu par rapport aux autres étudiants ; il y a incontestablement un effet de "vase clos" renforcé par des pratiques sportives en commun.

Tous les professeurs d'E.P.S. sont d'accord pour dire qu'il n'y a pas assez d'heures d'E.P.S., ils réclament « le retour aux 5 heures hebdomadaires ».

La notation et par conséquent l'évaluation semblent un souci pour tous les enseignants d'E.P.S. qui dans ce domaine font preuve d'imagination voire de délicatesse vis-à-vis de leurs élèves.

La recherche de motivation extrinsèque ou intrinsèque est permanente : que les élèves puissent s'ennuyer en cours semble être la hantise des professeurs d'E.P.S. interrogés.

En ce qui concerne le sport, en tout cas dans le cadre scolaire, les professeurs d'E.P.S. semblent attachés au respect d'un certain nombre de règles et de valeurs qui ne sont pas toujours à l'honneur en milieu fédéral où la victoire prime souvent sur la manière.

Enfin, quelles que soient leur tendance et leurs croyances les professeurs d'E.P.S. semblent placer en premier leur rôle d'éducateur.

C- Des hypothèses aux résultats

Le moment est venu de mesurer l'écart et si possible d'interpréter cet écart sachant que d'une part « toute "lecture" se réfère à des notions acquises au préalable » (d'Unrug, 1974) et que d'autre part avec la méthode que nous avons utilisée : « l'analyse classique », ce qui en fait l'intérêt « en fait aussi sa faiblesse » à cause des « risques de subjectivité » (Loubet del Bayle, 1978).

1- Sur la non neutralité de l'E.P.S.?

Le vide institutionnel concernant les programmes, l'absence d'une matière clairement définie et l'obligation de justifier y compris et surtout les objectifs généraux d'éducation qu'ils poursuivent, conduisent les professeurs d'E.P.S. à recourir à des modalités différentes de pratiques pédagogiques, qui, comme nous l'avons vu lors de l'exposé des tendances, parce qu'ils adhèrent à des valeurs différentes, trouvent leurs fondements idéologiques dans des lieux aussi éloignés que le sport ou la religion, la science ou la philosophie.

Par conséquent, l'hypothèse selon laquelle l'E.P.S. n'est pas neutre mais est au contraire un lieu d'affrontements idéologiques est confirmée après analyse des dix entretiens.

De plus, cette analyse a montré que l'E.P.S. n'est pas un gigotage innocent chaque enseignant cherchant à transmettre des valeurs et nous avons eu l'explication de la manière dont ils s'y prenaient pour atteindre cet objectif.

Nous pouvons donc dire maintenant, parce que l'E.P.S. est un lieu particulier d'affrontements idéologiques (elle s'adresse à l'enfance ou à l'adolescence et met en jeu le corps), elle n'est pas ce que la majorité des gens croient qu'elle est.

2- De la nécessité de prendre position sur le sport ?

La lecture, en particulier des premières réponses à la consigne de certains interrogés est sur ce point, convaincante.

Nous avons au préalable montré comment historiquement le sport avait fait son entrée à l'école et comment aujourd'hui la grande équivoque des textes officiels en particulier des Instructions officielles de 1967, toujours en vigueur, peut engendrer la confusion.

L'opposition sport / éducation physique est toujours présente dans les entretiens, nous en avons largement rendu compte lors de la constitution des deux groupes et de l'élaboration des six tendances.

Nous pouvons donc conclure que l'hypothèse selon laquelle enseigner l'E.P.S. suppose une prise de position sur le sport est confirmée d'après les dix entretiens que nous avons analysés.

3- Sport et politique sont liés ?

Alors qu'on sait de façon patente que le sport et la politique sont liés, il n'y a qu'à lire la loi du 16 juillet 1984 relative à l'organisation et à la promotion des A.P.S. pour s'en convaincre, alors que Bernard Jeu (1979), par exemple, a montré que : « le sport est lui aussi au plein cœur des réalités politiques. Il en est marqué dans sa nature la plus profonde. C'est en effet cette lutte des classes que reflète le conflit entre les diverses conceptions du sport (...). Le sport porte les stigmates de la société », force est de constater que dans les dix entretiens que nous avons analysés, le thème de la politique n'a jamais été lié au sport.

Donc, l'hypothèse selon laquelle sport et politique sont liés est infirmée si l'on en juge d'après les dix entretiens recueillis.

Les explications possibles de cette absence de liaison dans les entretiens, entre sport et politique nous semblent être les suivantes :

- ou bien, le sport est perçu en opposition, et par conséquent en liaison avec l'éducation physique et cette liaison est si forte qu'elle efface celle, entre sport et politique. D'une certaine façon l'infirmité de l'hypothèse n°3 confirme la pertinence de l'hypothèse n°2.

- ou bien, le sport étant : « quand même quelque chose de bien précis et de bien noble » (E 9), il ne saurait être mêlé avec la politique et surtout avec les hommes politiques, parce que : « ces gars-là, c'est des magouilleurs » (E 5). Dans ce cas, le sport est une entité, une valeur qui est source de « joie » (E 5), il peut même être à l'origine d'un véritable style de vie, comme pour ce marathonnien qui court en moyenne « cinq fois par semaine » (E 5) et surveille son alimentation, son sommeil etc...

Bref, pas de François Léotard ni d'Alain Calmat parmi les personnes interrogées.

4- L'E.P.S. comme reflet des débats d'idée dans notre société

Les professeurs d'E.P.S. semblent placer en premier leur rôle d'éducateur avons nous dit, c'est vrai qu'ils s'intéressent beaucoup à leurs élèves, à leur métier : « j'avais compris c'que c'était qu'un prof d'E.P.S. (...) c'est une passion j'crois maintenant » (E 8), ce sont aussi des citoyens qui jugent la société dans laquelle ils vivent.

Chaque interrogé, avec son vocabulaire et à sa manière exprime ses opinions de telle sorte qu'une analyse transversale ayant comme thème la vision du social débouche sur un catalogue qui est un véritable système d'oppositions, c'est ainsi que dans :

- l'entretien E 1, solidarité de club s'oppose à solidarité au sein d'un parti politique :

« dans mon ancien club la solidarité, c'est pas comme celle d'un parti politique, tu vois, hein ».

- l'entretien E 2, l'avant mai 81 s'oppose à l'après mai 81 :

« si ce qui se passe actuellement c'était passé en 80 t'aurais eu tout le monde dans la rue, c'est malheureux à dire mais moi j'trouve que ça se dégrade et puis au niveau de l'enseignement on pouvait s'attendre à mieux qu'ça avec le changement ».

- l'entretien E 3, le monde futur s'oppose au monde actuel :

« un monde meilleur c'est un monde où les individus auront des pouvoirs nouveaux (...) le monde d'aujourd'hui tend vers une société où les gens sont les uns à côté des autres ».

- l'entretien E 4, la société contre l'Etat :

« on veut orienter une éducation que la société et l'Etat... enfin que l'Etat se donne, et j'espère que l'Etat est en écoute de la société ».

- l'entretien E 5, Jésus contre le communisme :

« moi je dis Jésus n'a fermé aucune frontière, Jésus n'a contraint personne, Jésus s'est laissé crucifié, Jésus a laissé libre chacun de choisir. Partout où s'installe le communisme, partout on ferme les frontières, on empêche les gens de parler y'a pas de chômage, y'a pas de quart-monde y'a pas de ceci, seu-

Rement les gens euh, y a engagé sur des bateaux parce qu'ils veulent se tirer, y construisent des ballons pour passer au-dessus de la frontière de l'Allemagne de l'Est» .

également : avec de l'argent, contre, de ne pas avoir d'argent

« c'est une différence pécuniaire mais là, de toute manière c'est celle là qui est à l'origine de tout hein ».

- l'entretien E 6, la société de demain contre la société d'aujourd'hui

« la société de demain c'est pas que je ne sois pas pour mais j'ai du mal à l'exprimer... je manque, je manque d'analyse d'ce que, c'que j'voudrais » .

- l'entretien E 7, dans la société, contre, à côté de la société

« on est dans une société industrielle qui est en marche, qui avance, qui s'étend, moi j'ai fait partie de ces enseignants qui considèrent qu'on peut pas être à côté ».

- l'entretien E 8, la droite contre la gauche :

« c'est un organisme qui va sauter j'dirais quand la droite va revenir » .

- l'entretien E 9, les élèves de L.E.P. contre les élèves de lycée :

« les élèves de L.E.P. sont beaucoup plus près de la vie sociale que les élèves de C.E.S. ou de lycée et je crois qu'y sont plus près de la vérité et y savent très bien que la vie est très dure et que actuellement on tend vers un climat d'égoïsme » .

également : la justice contre l'injustice

« c'que j'netire aussi de mes années d'expérience c'est ce souci de justice et d'équité, comme le ressentent mes élèves de L.E.P. » .

- l'entretien E 11, la raison contre la foi :

« parler sur le plan d'la raison, c'est pas pareil que sur le plan de la foi (...) c'est enrichissant mais souvent ça a l'air de marquer, comment dire, comme des discussions politiques quoi c'est-à-dire ça peut s'enrichir ».

ANNEXE III :

Deuxième enquête (résultats extraits du Mémoire de
D.E.A., 1987)

C- les nouveaux entretiens : E 12 à E 17

1- Ce qui est confirmé

L'un des points essentiels de notre précédent travail
avait été de bâtir, a posteriori, six tendances. Que peut-on en
penser à la lumière des nouveaux entretiens ?

Chacun des discours des nouveaux interrogés est classable dans l'une des six tendances que nous avons construites. L'outil fonctionne sauf pour une tendance, la tendance que nous avons appelée philosophique car d'une part, nous n'avons pas eu dans les nouveaux entretiens de discours caractéristique de cette tendance et d'autre part, nous pensons aujourd'hui que la formule-mère (tendance philosophique) au sens de : « formule capable de résumer en un concept descriptif unique, un ensemble d'observations particulières » (Boudon et Lazarsfeld, 1965) n'est pas très bonne car la philosophie est présente dans toutes les tendances. Aujourd'hui, nous l'appellerions plus volontiers tendance "cool" au sens de calme, décontracté et d'un petit peu en marge de ce qui se fait habituellement en E.P.S. comme cet enseignant qui :

« avait pris tout l'matériel de l'établissement scolaire qu'il avait entièrement découpé, monté pour fabriquer un radeau, un énorme radeau sur lequel les élèves allaient s'promener » (E 14) ,

ou encore ceux dont parle E 12 et qui disent :

« les mecs on va pas les emmerder, faut leur foutre la paix, ils sont là pour s'ammuser, pour se détendre, la vie est assez dure » .

Cette tendance "cool" chez les praticiens semble trouver son équivalent chez les "théoriciens" de l'E.P.S. enclins à un certain septicisme comme Ulman (1980) écrivant un article intitulé : « Y-a-t-il une vérité en Education Physique ? » ou Vigarello (1985) dénonçant : « la science et la spécificité de l'éducation physique et sportive, autour de quelques illusions » dans la droite ligne d'un article qu'il avait écrit en 1978 : « une épistémologie... c'est-à-dire... réflexion sur les problèmes de la science en E.P.S. »

En résumé sur ce point, nous ne souhaitons pas éliminer cette tendance, même si nous ne disposons actuellement que d'un

seul entretien, E 3, classable dans cette tendance, car lors de notre pratique professionnelle nous avons eu affaire à ce genre de professeurs d'E.P.S. La difficulté étant le passage du vécu professionnel à l'approche scientifique d'une profession.

b) à propos de la tendance humanisme chrétien

Un résultat vraiment inattendu dans la première série d'entretiens avait été les liens étroits existants entre la croyance religieuse et les conceptions de l'E.P.S. de certains enseignants. Ce phénomène nous avait conduit à bâtir une tendance "humanisme chrétien" dans laquelle sont classables deux entretiens de la nouvelle série où l'on observe, la co-occurrence entre homme et chrétien dont d'Unrug (1974) nous dit qu'elle est : « significative d'une relation entre deux termes dans l'esprit du locuteur » . Ainsi E 15 affirme-t-il :

« pour moi c'est clair je suis pas du tout pour former un Français, un citoyen, un soldat, mais pour former un homme avec un grand H » ,

et quelques instants plus tard il dira :

« je peux pas refuser le fait que je sois chrétien et que ça c'est certain y'a des actions qui sont faites dans ce sens (...) chrétien, ça te change complètement la vision des choses, pour moi » .

E 16 également associe l'humain, l'homme à chrétien :

« cette personne humaine si malléable, comme est un jeune »

« je crois qu'on a devant soi des enfants il faut les voir comme de futurs hommes »

« je suis profondément religieux, croyant, pratiquant ayant des responsabilités au sein d'une paroisse » .

Voici ce que dit E 16, professeur d'E.P.S. s'agissant de son attitude générale face à ses élèves :

« j'avais des possibilités d'agissement sur des enfants, j'en avais aussi une grande responsabilité morale bien plus que physique » .

En plus du discours de certains théoriciens, c'est ce genre de prise de position qui nous a conduit à la formulation de l'hypothèse 4.

c) Etre E.P.S. ou être sport

Les nouveaux entretiens confirment également une certaine unité dans la diversité. E 17, constate pendant ses cours que le sport semble un moyen plus efficace que l'éducation physique pour apporter quelque chose aux élèves :

« par le sport on arrive plus que par l'éducation physique »,

et elle ajoute immédiatement :

« pourtant qui sait si j'étais E.P.S. ».

Etre E.P.S., traduit bien à notre avis une manière d'être, de penser et d'agir propre aux professeurs d'E.P.S. interrogés qui tout en étant pour la plupart sportifs et enseignants tiennent à marquer leur différence vis-à-vis du sport civil et du système scolaire.

d) Pour préciser la problématique

Nous pouvons apporter ici une précision à notre problématique : historiquement les professeurs d'E.P.S. ont manifesté leur désir d'intégration scolaire pour la discipline E.P.S. et d'intégration à l'Education Nationale pour eux-mêmes ce qui fut fait en 1981. Actuellement cette intégration étant réalisée, les professeurs d'E.P.S. sont tenus de "s'aligner" sur leurs collègues des autres disciplines mais en même temps, ils tiennent à garder

leur spécificité, spécificité allant de pair avec toute l'équivoque de ce qu'ils sont : professeur d'éducation physique et sportive, et de ce qu'ils disent de ce qu'ils font car...

e) L'E.P.S. est aussi une éducation morale

L'analyse de la première série d'entretiens avait montré l'attachement des interrogés à bien sûr :

« l'amélioration des capacités motrices de l'enfant et essentiellement physiques » (E 4),

mais aussi à la transmission d'un certain nombre de valeurs :

« des valeurs de respect des autres, de respect du matériel, de respect de l'installation et donc j pense que ça c'est des valeurs qui doivent passer enfin qui, où l'E.P.S. est un support privilégié pour les faire passer » (E 5),

sans oublier que :

« on enseigne quand même avec nos intimes convictions » (E 11) et :

« on enseigne plus ce que l'on EST que ce que l'on sait » (E 5),

et que l'élève entraîné d'apprendre est au coeur des préoccupations des interrogés. La matière, quelle soit sportive ou non sportive de la discipline d'enseignement E.P.S., est secondaire E 16 indique quelle n'est pas un « artifice mais presque ». Cette manière d'être chez les professeurs d'E.P.S. est perçue comme faisant la richesse du métier :

« on a défendu l'activité des élèves quoi, c'est-à-dire que j'ai découvert avec X... l'importance de mettre l'accent sur, en fait, sur celui qui apprend, quoi » (E 12)

« la richesse de notre métier ne naît pas des transformations des contenus, elle naît des changements constants des élèves dans l'appropriation des contenus, chaque fois qu'un élève se confronte à un nouveau contenu c'est toujours un problème original, c'est de là que naît la richesse de ton enseignement parce que si tu le poses par rapport au football il est évident que le football ne se transforme pas aussi vite que les élèves » (E 14).

Ce phénomène est observable dans la nouvelle série d'entretien chez tous les interrogés :

- (E 12) *« ça vole bas, ça n'évolue pas beaucoup d'une année sur l'autre (...) sur deux heures d'E.P.S. par semaine j pense qu'on peut mettre la barre que sur le contenu, euh, on n'appelle pas ça moral, psychologique, quoi, parce que j'crois qu'c'est la d'sus qu'on intervient le plus (...) psychologique mais moral aussi parce que leur tolérance vis-à-vis des autres, bon, ça c'est moral » . .*
- (E 13) *« ce que je voudrais (...) c'est que les élèves soient capables un petit peu d'analyser le contexte dans lequel on les mets, que ce contexte n'est pas neutre et (...) qui peuvent devenir des agents qui peuvent transformer les situations dans lesquelles y sont quoi, y z'ont un pouvoir en eux, pouvoir qui est canalisé, qui n'est pas mis en valeur, qui est contraint ».*
- (E 14) *« j'dis que du point de vue de l'enseignant c'est pas préparer des mecs compétitifs (...) développer des comportements hyper-individualisés complètement égoïstes et euh, s'en*

sortir que comme ça, c'est surtout donner tout l'éventail des choix possibles, toutes les stratégies possibles qui peuvent être développées dans le respect de l'intégrité d'l'individu et d'son épanouissement » .

(E 15) qui est spécialiste des sports de combats apprend à ses élèves que :

« le judo (...) c'est pas la victoire à tout prix (...) y faut d'abord apprendre à s'vaincre soi-même, le sport de combat c'est ça (...) la victoire, c'est tout à fait éphémère mais par contre n'est pas éphémère l'esprit (...) c'est la formation psychique qui compte surtout, c'est la formation mentale » .

(E 16) dès le début de l'entretien affirme :

« enseigner l'éducation physique c'est aider les enfants à se développer sur un plan général c'est-à-dire pas seulement physique » .

(E 17) qui vient d'être admise à la retraite répond d'emblée à la consigne, enseigner l'éducation physique et sportive :

« c'était apporter quelque chose aux élèves, beaucoup plus que c'qu'on peut apporter physiquement; le côté physique pour moi j'veux pas dire qu'il a été secondaire, mais, c'est apprendre aux enfants à s'défoncer, c'est apprendre aux enfants à s'aider » .

Les interrogés n'ont aucun doute sur l'influence qu'ils peuvent exercer sur leurs élèves mais là encore ils comptent davantage sur ce qu'ils sont ou ce qu'ils font que sur ce qu'ils savent :

« j'crois que l'influence qu'on a, j'pense qu'elle est plus en dehors de toute activité, j'crois que c'est vraiment une influence de

de personne à personne, j'crois qu'on influence beaucoup les élèves par notre comportement à nous, à la limite l'éducation physique c'est un support » (E 12) ,

de la même manière mais en allant plus loin encore :

« je pense que, disons, la prestance du professeur c'est-à-dire sa présence, bon ben elle va, si, il a une présence réelle, vivante, dynamique. Euh l'désir de faire passer son message d'enseignement au travers de ses élèves, c'est même sa foi qui pourrait passer, mais sans qu'elle soit nommée » (E 16).

Ainsi des ensembles objectivement systématiques de dispositions à dimension éthique, ce que Bourdieu (1980) appelle un *ethos*, sont transmis aux élèves.

Ce que les entretiens suggèrent comme explication face aux différentes conceptions de l'E.P.S. des professeurs interrogés ne semble pas tenir principalement au sexe, à l'âge, ou aux différentes formes de capital mais bien plutôt à ce que Bourdieu (1980) appelle l'*habitus* en tant qu'il est « le produit de toute l'expérience biographique ». Peut-être parce qu'ils ne disposent pas d'un savoir savant constitué depuis de nombreuses années sur lequel ils pourraient s'appuyer comme c'est le cas dans la plupart des disciplines d'enseignement, les professeurs d'E.P.S. sont-ils contraints de jouer la carte du prestige personnel pour pouvoir remplir le rôle qu'ils préfèrent, celui d'éducateur.

Car, comme le dit Marcel Mauss (1950) : « la notion d'éducation pouvait se superposer à la notion d'imitation (...) ce qui se passe c'est une imitation prestigieuse (...) l'enfant, l'adulte, imite des actes qui ont réussi ou qu'il a vu réussir par des personnes en qui il a confiance et qui ont autorité sur lui » .

En utilisant leur présence et éventuellement leur prestance les professeurs d'E.P.S. interrogés ne font qu'utiliser : « le premier et le plus naturel objet technique et en même temps moyen technique, de l'homme (...) son corps ».(Mauss, 1950)

D'où, peut-être, cette inquiétude :

« j'vois arriver avec anxiété le moment où j'pourrai plus m'investir physiquement et où j'vais être si tu veux sur un déclin quoi où j'vais être par rapport aux performances, je n'pourrai être que quelqu'un qui descend quoi, ça c'est un problème pour moi » (E 13).

f) Importance de la référence à la psychologie dans les discours des interrogés

Le développement individuel, l'épanouissement de la personnalité, l'exploitation des potentialités sont autant d'expressions qui privilégient le singulier. L'enfant, l'élève à l'oeuvre dans les discours des praticiens est souvent un sujet singulier qui, bien sûr n'est pas seul, il a des relations au sein d'un groupe mais groupe au sens pédagogique du terme comme résultat de l'organisation de la classe (scolaire).

Nous avons déjà signalé dans quel sens il faut entendre les notions de socialisation et d'éducation dans le champ de l'E.P.S., le moment est venu de noter également l'usage particulier du mot groupe qui s'inscrit plutôt dans une perspective psycho-sociologique que sociologique.

C'est ainsi que le but poursuivi par E 12 avec ses élèves filles est :

« qu'à la fin de l'année, elles se sentent mieux dans leur peau, elles, pour elles toute seule, et dans l'groupe » .,

et par E 13 :

« on doit arriver à avoir une masse d'élèves qui se trouvent bien sur le plan physique mais qui se trouvent intégrés au sein d'un groupe » .

« on fait de l'endurance, elles souffrent un petit peu, c'est un peu difficile j'leur dis bon, vous voyez à la fin de ce cycle là vous allez mieux vous connaître, vous connaîtrez quelles sont vos limites, si vous êtes courageuses, si vous ne l'êtes pas (...) donc j'essaye de faire le point un petit peu sur comment elles sont moralement » (E 12).

l'effort personnel est jugé indispensable :

« le résolution des problèmes elle se construit par un effort personnel parce qu'y faut y'a pas de problème y faut fournir un effort » (E 13).

Le maieutique n'est pas morte pour (E 13)

« leur montrer qu'y z'ont une valeur, que cette valeur y peuvent y doivent l obtenir par leur travail, par leurs ressources qui sont en eux, qui n'ont jamais été exploitées ».

(E 14) *est très inquiet d'une erreur toujours possible :*

« c'qu'est dramatique c'est que quand on travaille à la chaîne dans une grande entreprise et qu'on fait une erreur de montage, la voiture elle dépasse pas l'bout de la chaîne (...) mais quand on fait une connerie avec un gosse ça ne ressurgit, dans son quotidien dans sa vie peut-être que dans 15 ans (...) peut-être qu'on aura générer chez lui, des comportements critiques vis-à-vis de la pratique physique, on l'aura peut-être dégouté » .

(E 15) *trouve que les activités sportives améliorent les contacts interpersonnels :*

« le sport, pas stricto sensu, dans son sens large, ça te permet un contact certainement plus direct : avec les personnes » .

(E 16) est surtout frappé par la malléabilité chez le jeune :

« cette personne humaine si malléable, comme est un jeune »

(E 17) rappelle que lors des conseils de classe, le professeur d'E.P.S. est surtout celui qui connaît le mieux chacun de ses élèves :

« le jour où vous dites écoutez ! c'est un élève ... et puis vous donnez beaucoup de renseignements que les autres ne connaissent pas; qu'êque fois les autres profs ne connaissent pas les élèves, vous, vous les connaissez bien, vous êtes sur le terrain avec eux » .

Bref, c'est plutôt en termes psychologiques que les interrogés posent et résolvent leurs problèmes pédagogiques d'où notre hypothèse 2, nous la rappelons : la psychologie constitue le cadre de référence non exclusif mais dominant dans les discours des professeurs d'E.P.S.

g) La classe (scolaire) oui, les classes sociales non

Bourdieu (1982) lors de son entretien avec les représentants de la revue E.P.S. a formulé le voeu suivant à l'attention des professeurs d'E.P.S. : « j'aimerais qu'ils utilisent un peu l'approche sociologique pour poser les problèmes , au lieu de les évacuer en les psychologisant comme ils le font spontanément ». Effectivement ce qui frappe lors des entretiens et se confirment au moment de l'analyse, et cela même chez les plus progressistes des interrogés, c'est la coupure nette qu'il font entre ce qui se passe dans leur classe (scolaire) et ce qui se passe au niveau de la société globale.

Certes, les "nouveaux" interrogés comme les "anciens", émettent des jugements sur la société dans laquelle ils vivent, sur l'école en général mais ils se positionnent rarement dans l'espace social.

Ils se situent plutôt dans un espace scolaire vécu comme espace d'intervention pédagogique et de relations interpersonnelles dans lequel ils ont du pouvoir.

Nous sommes à l'endroit où notre hypothèse 2 s'articule avec l'hypothèse 3, la psychologie comme cadre de référence non exclusif mais dominant s'accompagne d'une relative dénégation du social. Les nouveaux professeurs d'E.P.S. interrogés ont plus de problèmes entre eux ou avec leurs élèves qu'ils n'ont de problèmes avec leur société, comme le dit E 12 :

«voilà, moi j'me dis ça, on est dans une société qui a ses avantages, ses inconvénients, j'suis pas partagée ni d'un côté ni de l'autre et j'pense qu'on doit mettre dans cette société des gens qui se sentent bien dans cette société ».

Mais, c'est aussi parce qu'ils croient fortement en leurs possibilités de transformation des élèves (notre hypothèse 4) que les interrogés ont tendance à une certaine dénégation du social (notre hypothèse 3). Ils préfèrent poser les problèmes en termes psychologique (notre hypothèse 2) leur attention et leur regard étant surtout tournés vers les élèves, auxquels ils s'efforcent de transmettre des valeurs (notre hypothèse 1).

Comme le pense E 13

«à un moment donné si tu bascules, que tu dis j'ai envie d'être enseignant, c'est parce que tu sens qu'tu peux apporter quelque chose» ,

la transformation des élèves est posée comme possible, certains moyens sont connus :

« souvent c'qui les aide à s'transformer c'est une contrainte, c'est quelque chose qui rompt avec c'qui z'ont l'habitude de faire » (E 13),

l'espoir est grand :

« je pense que et c'est pas j'pense, je m'aperçois qu'on peut fort bien conduire les activités sportives qu'on dit compétitives, qu'on dit sélectives, qu'on peut les conduire ces activités sportives, de telle sorte que ça n'élimine pas les autres dans l'accession à des savoirs primordiaux pour que les élèves s'en sortent dans leur situation professionnelle dans leur situation de loisir » (E 13),

d'ailleurs :

« un bon prof, à partir de n'importe quel sport peut éduquer un être » (E 17),

il s'agit de mettre en place des situations avec des contraintes permettant de :

« faire vivre un certain nombre de choses qui font que les élèves déploient une activité j'dirais essentielle, qui est une activité où y's'posent des problèmes qui z'essaient d'résoudre » (E 13).

L'ambiance que E 13 essaie de mettre dans ses cours pour que le problème se pose et pour que les élèves puissent apporter des réponses est la suivante :

« faire en sorte que les réponses qu'on apporte, on les apporte par soi-même par une certaine réflexion qu'on l'apporte avec l'aide des autres, parce que les autres sont aussi source de savoir, de richesse, quelquefois c'est avec l'autre et par l'autre que l'on réussit à s'en tirer »,

« les projets pédagogiques sont sur des valeurs, on essaie de : apprendre à leur apprendre à vivre ensemble, de communiquer ensemble, à se parler » (E 13),

et que la pratique physique vise à :

« se discipliner soi-même en vue d'un effort physique qui va disons, je crois aider à mieux s'acquiescer, bien sûr, et à s'équilibrer davantage sur l'plan général. On peut bien entendu travailler toutes les qualités physiques mais aussi le sens, le pourquoi, disons, de ce que l'on va pratiquer » (E 16),

enfin pour :

« aider les enfants, d'abord à se développer mais sur un plan général (...) on va grâce à, pour arriver à c'la on va se servir bien entendu de, on pourrait dire, j'aurais pas d'artifices mais presque., qu'on va appeler l'éducation physique quoi et le sport » (E 16).

Bref, nos quatre hypothèses sont liées, elles forment système, chacune d'elles n'a de sens, que si l'on tient compte en même temps, des trois autres.

2- Ce qui est amplifié

Certains thèmes, bien que, abordés dans la première série d'entretiens avaient une présence discrète ils seront repris et plus largement développés dans la nouvelle série.

Il s'agit des élèves de L.E.P., de déontologie professionnelle, du fonctionnariat, de l'analphabétisme corporel et de l'absence de théorie en E.P.S., que nous allons examiner maintenant.

a) Les élèves de L.E.P. :

Voici dans quels termes E 9, seul interrogé de la première série à enseigner en L.E.P. perçoit ses élèves. Tout d'abord au niveau des besoins :

-besoin de contact

« je me suis rendu compte que les élèves n'attendaient pas de moi un apport de connaissances sur les disciplines sportives, y recherchaient un certain défoulement et surtout un besoin de contact avec le prof et les élèves » (E 9)

-besoin de se mesurer :

« les élèves ont besoin en L.E.P. de se mesurer par rapport à quelque chose, de se mesurer soit individuellement ou alors en groupe » (E 9).

-besoin de la présence de l'enseignant :

« les élèves ont besoin d'une participation active du prof d'E.P.S. en cours » (E 9)

-besoin de connaître les capacités physiques de leur professeur d'E.P.S. :

« y'z'ont besoin de savoir la valeur du prof de gym par rapport à c'que le prof demande aux élèves » (E 9)

-besoin de gestes affectueux :

« j'vois en L.E.P. les élèves ont besoin que je leur parle, à la limite par moment que j'ai des gestes affectifs ou affectueux vis-à-vis d'eux » (E 9).

Trois traits semblent caractériser d'après E 9 les élèves de L.E.P. : leur niveau intellectuel, leur peur du chômage et leur solidarité groupale :

« lorsqu'on discute avec un collègue de lycée, ou de C.E.S. surtout avec les collègues de lycée on sent quand même la grande différence, c'est malheureux à dire, mais le niveau intellectuel est différent » (E 9)

« y savent que beaucoup d'entre eux risquent d'être au chômage (...) et ça quand on discute avec eux c'est un petit peu l'élément primordial » (E 9)

« cet esprit de groupe est vachement plus fort à mon avis que dans d'autres établissements scolaires » (E 9).

Mais peut-être parce qu'ils n'ont que le choix du nécessaire (Bourdieu, 1979) les élèves de L.E.P. de E 9 connaissent l'âpreté de l'existence :

« les élèves de L.E.P. sont beaucoup plus près de la vie sociale que les élèves de C.E.S. ou de lycée et je crois qu'y sont plus près de la vérité et y savent très bien que la vie est très dure et très cruelle et que actuellement on tend vers un climat d'égoïsme » (E 9).

Comment s'y prendre avec de tels élèves ? tout d'abord l'indifférence est à bannir :

« un prof qui enseignerait en L.E.P. et qui serait pas près de ses élèves et qui serait indifférent je crois que au départ y risquerait d'avoir des problèmes » (E 9),

et ensuite il ne faut pas essayer brutalement de les faire entrer dans l'activité * :

« en cherchant dans l'activité c'qui pourrait les intéresser on arrive par un biais à les amener un petit peu à c'qu'on voudrait qu'ils apprennent » (E 9) .

Au total, ce professeur d'E.P.S. interrogé explique pourquoi il se trouve bien avec ses élèves de L.E.P.

« avec mes élèves de L.E.P. j'm'sens bien parce que moi l'effort physique j'adore hein, j'aime bien » (E9) .

Ceci est loin d'être l'avis de E 15 pour qui :

« enseigner en lycée d'enseignement professionnel c'est extrêmement difficile » .

Là, point de gestes affectueux ou de participation aux activités :

« si tu veux essayer de jouer avec eux au lieu de faire ton travail alors c'est fini tu peux rien faire passer, y'a toute une technique, hein pour prendre les élèves d'enseignement professionnel » (E 15) .

Enseigner en lycée semble plus attrayant :

« évidemment au lycée c'est beaucoup plus intéressant d'enseigner parce que tu as l'attention au moins minimum, un peu d'attention de la part des élèves » (E 15)

* Dans le champ de l' E.P.S. le terme activité est souvent la forme euphémisée de sport. Exemple au lieu de dire football les professeurs d'E.P.S. disent souvent l'activité football. Dans l'entretien avec E 9 l'activité était en fait l'un des agrès de la gymnastique sportive, il s'agissait du saut de cheval.

C'est aussi l'avis de (E 12) pour qui la différence entre élèves de L.E.P. et de lycée :

« se ressent peut-être surtout au niveau de l'écoute, hein, les gens savent moins bien écouter » (E 12)

Par contre (E 12) rejoint (E 9) sur la participation active et, le besoin, de connaître la valeur physique du professeur, manifesté par les élèves de L.E.P. :

« y' z' aiment beaucoup qu'on démontre, d'abord pour montrer qu'on sait l'faire parce que déjà ça montre au moins qu't'es un vrai prof de gym. » (E 12) .

Quant à E 12 qui se déclare militant syndical et pédagogique, mais non militant politique, ce qui frappe dans son discours à propos des élèves de L.E.P. c'est d'un côté sa volonté de changement, de progrès et de justice sociale, de l'autre un certain septicisme, un aveu d'impuissance.

A l'optimisme de principe s'oppose un pessimisme de constat.

Pour l'optimisme

« c'qui est sûr c'est que ces gosses qui sont en échec, il faut leur faire vivre absolument des situations où y vivent la réussite, pour casser le rythme de c'qui vivent avant » (E 13)

« j'enseigne en lycée professionnel (...) les élèves qu'on a sont des élèves défavorisés, des élèves qui sont pour la plupart rejetés d'un système et il faut absolument que les élèves accèdent à des contenus, à des savoir-faire parce qu'il n'y a qu'en maîtrisant le savoir qu'on peut, j'dirais être représentatif, qu'on peut devenir quelqu'un » (E 13)

« quand on entre dans le métier on a des illusions »

« j'peux pas dresser un panorama optimiste de c'qui se passe en éducation physique »

« on se trouve désarmé devant les attitudes des élèves »

« finalement les enseignants sont aussi en situation d'échec » (E 13).

Ceci n'empêche pas qu'au niveau de l'équipe pédagogique :

« on apprend ensemble à résoudre ces problèmes là, à apporter des réponses professionnelles », (E 13),

et comme :

« on a déjà des élèves majeurs, nous en lycée, j'veux dire que d'un certain point de vue y sont citoyens (...), j'pense que l'exercice quotidien de l'éducation physique ça doit les aider à analyser c'qu'y font, à savoir c'qu'ils veulent, à porter leur accent sur les conditions de la situation qui pourrait leur permettre de mieux réussir ou d'être mieux; j'pense c'est les aider dans leur métier de citoyen » (E 13).

Qu'ils enseignent en L.E.P. ou pas, les interrogés dans leurs discours se fixent et fixent à leurs collègues un certain nombre de règles de conduite, c'est ce que nous allons examiner maintenant.

Déjà, lors de l'analyse de la première série d'entretiens un fait avait attiré notre attention, mais n'avait pas été mentionné dans le mémoire de Maîtrise, il s'agit de ces moments où l'interrogé passe du descriptif au prescriptif.

Par analogie à la manière savante qui, dans le grand Larousse encyclopédique (1970) définit la déontologie médicale comme étant l' : « ensemble des règles qui régissent la conduite du médecin vis-à-vis de ses malades, de ses confrères ou de la société », il est possible de façon empirique, à partir des entretiens, de construire l'ensemble des règles qui régissent la conduite du professeur d'E.P.S. vis-à-vis de ses élèves, de ses collègues ou de la société.

L'assiduité, la ponctualité et une tenue vestimentaire correcte semblent être les règles de base.

L'assiduité :

« le premier devoir d'un prof c'est d'être là » (E 1)

« ce qui m'ennuie beaucoup à l'heure actuelle dans l'enseignement français, c'est que les professeurs d'éducation physique ou des autres matières n'ont pas l'obligation d'une certaine présence dans l'établissement en plus de leurs heures de cours » (E 16).

La ponctualité :

« le premier devoir d'un prof c'est d'être là, le deuxième c'est d'être à l'heure » (E 1)

« je considère que pour un enseignant être à l'heure, euh, disons, faire respecter les horaires à ses élèves, des choses simples ça fait partie du jeu » (E 16)

La tenue :

« je n'admets pas qu'on puisse faire cours sans survêtement, c'est quelque chose qui me dégoûte, j'dis le survêt, c'est ton costume et puis ça fait partie de la personne » (E 1)

« je pense qu'on ne peut pas bien enseigner si soi-même, on n'est pas disons d'une manière simple, présentable physiquement » (E 16)

La conduite vis-à-vis des élèves :

« le prof ne doit pas vouloir qu'être aimé : faire ce que veulent les élèves quand ils veulent, arroser de bonnes notes, fermer les yeux sur les absences, mais il doit sans cesse favoriser de bonnes relations, chercher le dialogue, aller vers les élèves, être patient et compréhensif (surtout avec les ado), sans entrer dans leur jeu (...). Nous sommes, nous les profs de gym, favorisés par, ce que nous enseignons (sport, loisir, détente), par rapport aux autres profs. Nous voyons les jeunes vivent, le contact est facile : profitons-en pour leur apporter le maximum de choses (...) je crois que nous avons beaucoup d'influence sur nos élèves (notre hypothèse 4) nous devons en tenir compte et nous montrer sous notre meilleur jour :

- être exigeant avec nous-mêmes
- être objectif
- s'investir au maximum dans notre travail
- être honnête par rapport à notre métier » (E 12)

« j'trouve que t'as pas en tant qu'prof à influencer tes élèves par tes idées politiques quelles que soient tes idées » (E 12)

« y faut que les élèves accèdent à c'qu'on peut appeler si tu veux ces contenus culturels et ça moi j'suis fortement attaché, d'autant plus que j'enseigne en lycée professionnel (...) l'activité sportive à un moment donné c'est, ça doit être, ça doit leur apparaître, leur être présenté, leur être vécu comme quelque chose d'important » (E 13).

La conduite vis-à-vis des collègues actuels et futurs :

« on les juge, tu vois, on en arrive à les juger maintenant et ça se fait pas entre collègues normalement, on doit pas juger comme ça » (E 12)

« si on avait des conseils à donner à des plus jeunes ça serait, euh, pour enseigner il faut : premièrement aimer les gens, enfin aimer les jeunes et puis accessoirement aimer le sport » (E 12)

« y'a pas de problème à un moment donné on peut fort bien défendre son enseignement vis-à-vis des élèves mais il faut aussi trouver, c'que j'disais tout à l'heure, une unité au niveau d'une équipe » (E 13)

« quand on parle de, c'est quoi l'éducation physique aujourd'hui, faut en poser les limites par rapport à certains paramètres, et puis y faudrait s'entendre sur les finalités c'qui n'est pas encore fait, et puis surtout y faudrait s'définir une fois pour toutes une cohérence euh, entre tous » (E 14)

« en conseil de prof, c'est clair hein, j'ai dit que je ne donnais absolument aucun droit à un professeur de porter une valeur éducative une valeur sur le professionnel à un autre » (E 15)

« il y a des gens qui sont pas faits pour enseigner l'métier, écoutez, y'a des stagiaires qui sont à côté de la plaque » (E 17)

La conduite vis-à-vis de la société :

« y'a des faiblesses qu'on peut pas admettre : c'est par rapport au rôle que la société te donne » (E 1)

« je ne suis pas un amuseur public; j'ai un rôle et je dois l'assumer il faut que j'arrive à être estimée en tant qu'enseignant et en tant que formateur » (E 12)

« je m'efforce d'instaurer de nouvelles relations entre les gens qui soient pas des rapports de dominants à dominés, qu'y ait des rapports de communication d'écoute de l'autre » (E 13)

« je crois qu'il ne faut pas tomber dans l'erreur qui consisterait à ne plus être laïque (...), je pense que la chose essentielle c'est de respecter le laïque de notre enseignement » (E 16).

L'interrogé E 16 qui se déclare profondément religieux, croyant, pratiquant et précisant qu'il a des responsabilités au sein d'une paroisse est en même temps le seul, dans l'ensemble de nos seize entretiens, non seulement à avoir parlé de la laïcité, mais en plus, à déclarer son attachement à ce qui est au fond, une des caractéristiques de la cinquième République.

En effet, dans l'article 2 de la loi constitutionnelle du 4 octobre 1958, on peut lire : « la France est une république, indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances » (R.L.R. 100-0)

Bien que, objectivement, ils soient classés dans la catégorie A prévu par l'ordonnance de 1959 portant sur le statut général des fonctionnaires, certains professeurs d'E.P.S. ont une représentation subjective plutôt péjorative du fonctionnariat.

Ce que disait par exemple E 8 dans la première série d'entretiens :

« toute seule j'aurai peut-être du mal à faire bouger cette masse de profs dans laquelle y'a 75 % de fonctionnaires » ,

sera largement repris et développer dans la nouvelle série.

C'est ainsi que E 12 déclare :

« j'crois qu'y faut d'temps en temps montrer qu'on est quand même des profs de gym c'est-à-dire qu'on est pas des gens assis, des fonctionnaires » .

Les interrogés regrettent l'absence de contrainte :

« y'a aucune contrainte quoi qu'il arrive le résultat est le même t'as pas de, c'est bête à dire, t'as pas de sanction » (E 12),

c'est aussi l'avis de E 13 :

« moi je pense qu'il n'y a pas assez de contraintes dans la profession » ,

et le comble est :

« qu'tu fasses bien ton boulot, pas bien ton boulot, toutl'monde s'en fout de toute façon à la limite même quand tu le fait bien, t'es un peu gênante parce que t'es un peu plus exigeante vis-à-vis de l'administration » (E 12)

Ceci aboutit à une position de faiblesse du "public" par rap-⁸⁹
port au "privé" comme le dit E 12 :

« dès l'instant où on est dans un système comme ça on est fonctionnaire, nous, chez nous il n'y a que des gens qui sont dans le privé bon ben, quand on discute un petit peu c'est vrai que les fonctionnaires on est indéfendables à c'niveau là c'est que tu n'as aucun contrôle, tu peux ne rien faire pendant toute la vie » .

E 16, qui a soixante ans, dit avec un ton ironique :

« l'erreur que l'on peut commettre dans une carrière c'est de devenir de bons fonctionnaires, on l'est parce que on est dans un système qui fait que on a normalement à répondre de ce qu'on fait » .

Il fait cette proposition :

« y faudrait qu'on puisse un tout petit peu moins compter son temps » (E 16) .

A propos du fonctionnariat, E 16 a des difficultés pour concilier ses idées en tant que citoyen et le discours officiel :

« t'es à la fois fonctionnaire et citoyen faut accorder les violons et y'a des contradictions hein, entre le fait d'être citoyen et fonctionnaire quelquefois quand t'es citoyen t'as des idées politiques, t'as des idées pieuses, t'as des conceptions aussi et quand t'es fonctionnaire t'as les instructions officielles t'as d'autres types de finalités qui sont pas forcément les tiennes, y'a des contradictions à assumer (E 16) » .

E 7 avait plaidé pour la constitution d'un savoir commun, de base :

« premièrement, enseigner l'éducation physique c'est pour moi, c'est, pour tous les élèves (...) trouver quelque chose qu'est le bien commun (...) l'apprendre à lire, écrire et compter du corps » .

Point de vue qu'il résumait de la façon suivante :

« y'a un a b c du corps à construire dans les sociétés modernes » .

E 14, est choqué par le manque de capacités physiques des jeunes :

« au niveau de la jeunesse française actuelle, j'ai peur, y a quelque chose qui me désole quand je vois arriver des gamins bon les pieds à plat en valgus, avec des côtes déformées, avec des surcharges pondérales, j leur demande de faire une roulade avant y sont incapables, y basculent sur le côté , en classe de seconde l'analphabétisme corporel (8 sec) l'analphabétisme corporel j pense que c'est le tiers monde de la société occidentale tu vois » (E 14) .

e) Absence de théorie en E.P.S.

Ce n'est pas par hasard, si jusqu'à maintenant nous avons toujours mis le mot de théoricien (de l'E.P.S.) entre guillemets. Ceci est dû au fait qu'il n'y a pas de théorie au sens théorie scientifique du terme, en E.P.S.

Ce manque de science, cette absence d'un langage commun et rigoureux étaient ressentis amèrement par E 4 dans la première série d'entretiens.

Le phénomène va s'amplifier dans la deuxième série, non pas en fréquence, mais en intensité, avec E 14.

Alors que l'interdisciplinarité est dans l'air du temps, comme par exemple l'expérience interdisciplinaire maths-E.P.S. qui a fait l'objet d'un exposé lors des Journées « Interdisciplinarité, Histoire des sciences et Enseignement », organisées en 1983 par l'I.R.E.M. de Limoges, E 4, quant à lui ne :

« voit pas comment ça pourrait se faire en bahut, j'ai peur que ça soit une construction purement intellectuelle, artificielle de rapport entre des matières majeures et des matières mineures ».

Matières majeures, matières mineures, cette opposition renvoie à la place dans le système français d'enseignement d'un certain nombre de disciplines dont l'E.P.S. E 4 avance quelques éléments d'explication :

« on n'a pas tellement posé l'E.P.S. en tant qu'objet d'étude »

« je crois qu'on aurait dû travailler le modèle, enfin le modèle, les propositions de méthode faites par Le Boulch ou d'autres »

« on disserte sur un modèle qui n'existe pas »

« je crois que l'éducation physique se donne une terminologie qui n'est pas crédible et je crois qu'on cache notre carence à la fois de contenu, notre carence scientifique par une terminologie jargonneuse »

ce qui fait qu'au total :

« on n'est pas crédible à l'Université » (E4).

E 14 part d'un exemple vécu dans le cadre de la F.P.C. pour⁹²
faire sa démonstration :

« quand on veut organiser un stage F.P.C. sur des thèmes comme l'évaluation, l'observation etc qu'on fait un préalable sur la mise à niveau des concepts de telle façon qu'y puisse y avoir un discours commun et pas un dialogue de sourds pendant huit jours, resurgit sur la table la diversité au plus haut point ! (sur un ton passionné) » .

D'où vient cette diversité qui empêche le dialogue ? E 14 pense que :

« c'est lié au fait que dans l domaine de l'E.P.S. y'a pas un savoir savant; y peut y avoir un savoir savant en mathématiques ou un savoir savant en physique, nous, y'a pas d'savoir savant » .

Ceci a pour conséquence une question à laquelle E 14 ne répond pas :

« quand on parle didactisation, c'est-à-dire de l'objet d'enseignement nous on didactise quoi ? » ,

mais qui fait l'objet de réponses variées :

« y'en a qui répondent avec des certitudes là-dessus, d'autres y savent même pas c'que ça veut dire didactique » .

E 14 constate et propose :

« on est dans la diversité quoi, j'crois que l'analyse de l'éducation physique et de l'enseignement de l'éducation physique, il faut la faire à tous les niveaux (...) des pratiquants d terrain (...) l'administration (...) le ministère, les secteurs où on pense où on cherche où on pond des textes etc » .

Nous sommes de nouveau au coeur de notre problématique puisque : « Discipline d'enseignement, l'éducation physique et sportive organise l'apprentissage et la pratique des activités physiques et sportives et d'expression des élèves » (B.O.E.N. n° 4 spécial, 30 juillet 1987) ce qui fait que la matière de l'E.P.S. ce sont les A.P.S.

Mais, l'absence de « systèmes cohérents d'hypothèses, de concepts, de méthode de vérification, tout ce que l'on attache ordinairement à l'idée de science » (Bourdieu, 1980) crée « un flou artistique » (E 14) qui conduit les professeurs d'E.P.S. à mettre l'accent dans leur enseignement sur des aspects différents :

« y'a des focalisations sur la valeur physique, d'autres ont fait une focalisation sur les A.P.S. d'autres ont fait une focalisation sur la motricité, d'autres ont fait une focalisation sur des motricités d'expression, d'autres ont fait une focalisation sur un meli-melo d'tout çapour tirer de plusieurs activités les fondamentaux ». (E 14),

et comme par ailleurs leur attachement à la transmission de valeurs est constamment déclaré :

« les projets pédagogiques sont des valeurs »
(E 13),

notre choix : analyser les discours, plutôt que d'observer les pratiques, pour saisir les systèmes de valeurs et de représentation des professeurs d'E.P.S., trouve une partie de son explication.

Nous venons d'analyser un certain nombre de thèmes qui avaient été abordés par les interrogés dans la première série d'entretiens et qui ont été repris, amplifiés par les interrogés de la deuxième série. Examinons maintenant ce qu'il y a de réellement nouveau dans cette deuxième série.

L'épreuve d'E.P.S. rendue obligatoire aux baccalauréats, les conflits horizontaux, l'intériorisation des 3H-2H, l'école des femmes, les mots en E.P.S., la demande de F.P.C. et le maintien du monopole de la formation générale à l'école nous semblent être l'essentiel de ce que les interrogés de la deuxième série ont déclaré.

a) L'épreuve d'E.P.S. obligatoire aux baccalauréats :

Le décret n° 83-369 du 4 mai 1983 fait passer l'épreuve d'E.P.S. du groupe II où elle n'intervenait que pour les candidats subissant les épreuves de contrôle, au groupe I, où elle s'ajoute obligatoirement, dans toutes les séries, aux épreuves écrites et orales.

De plus, l'évaluation déterminant la note attribuée aux candidats s'effectue désormais par le contrôle en cours de formation. D'après la circulaire d'application n°83-266 du 11 juillet 1983 : « ce type de contrôle permet d'élargir la gamme des activités enseignées et soumises à l'évaluation, ce que des problèmes d'organisation rendaient impossible dans un examen terminal ponctuel. Il doit également favoriser la prise en compte de critères autre que la seule valeur des performances sportives accomplies » .

Qu'en pensent les praticiens interrogés ?

E 14 s'est exprimé longuement sur ce changement institutionnel et ses conséquences. Il y voit d'abord un plus pour l'E.P.S. :

« la reconnaissance de l'éducation physique avec un coefficient 1 ça sous-entend que c'est reconnu comme discipline à part entière »,

mais cette reconnaissance ne va pas sans risque car :

« on peut très bien avoir des parents qui n'accepteront pas, qu'on puisse louper le baccalauréat à cause de l'éducation physique et sportive, et qui vont donc, venir, demander au prof d'E.P.S. de rendre des comptes » .

A cette occasion :

« vont surgir les conceptions des parents (...) les qualités physiques; la valeur physique, tout va ressortir »,

et pour les professeurs d'E.P.S. il s'agira d'être prêts car :

« si on n'est pas au clair justement sur les conceptions de l'éducation physique, sur sa valeur éducative, on risque d'avoir des r'tours de manivelle d'importance .

Il est urgent que les enseignants d'E.P.S. sachent exactement :

« les raisons pour lesquelles ils sont là, à quoi ils servent, quel objectif éducatif, quel objectif de formation etc et qui puissent justifier leur pratique enseignante » ,

et ce n'est pas simple :

« y'a des conceptions qui traînent depuis des années, des façons de concevoir l'E.P.S. qui sont pas prêt de se transformer » ,

d'autant que :

« on a toujours été nous, malgré nous, bien qu'on s'ait battu pour avoir une certaine spécificité, on a toujours eu des colorations venant du milieu social environnant » ,

sans oublier que :

« c'est pas par hasard si on a été au Ministère de la guerre, de la Santé, de l'Instruction publique, à la Jeunesse et aux Sports et au Temps libre » .

Quant à la situation actuelle E 14 pense que :

« l'intégration à l'Education nationale ça a été une bonne chose mais, les retombées de l'intégration à l'Education nationale c'est maintenant qu'on va les avoir de part la prise de responsabilité croissante qu'on a dans l'système éducatif » .

Une autre interrogée (E 12) reconnaît que :

« le contrôle continu au bac c'est un truc qui est très très bien pour nous parce que ça nous a ouvert des horizons nouveaux, des activités nouvelles » ,

mais concrètement les choses ne sont pas toujours satisfaisantes :

« chez nous avec cette situation complètement obtus, avec les trois qui font rien (...) y faut voir comment les notes du bac elles sont mises, ça c'est scandaleux !, alors quand les élèves y râlent, c'qui font y leur mette 18; tranquille. Les élèves sont contents si tu veux » .

De tels procédés que E 12 condamne, font énormément de tort à la profession :

« moi j'trouve c'est saper, saper la profession à la base de toute façon, vraiment » .

b) Les conflits horizontaux

Alors que dans la première série d'entretiens il était surtout fait mention des difficultés dans les relations avec le chef d'établissement, comme par exemple E 8 :

« moi personnellement j'ai du mal à parler au principal parce qu'il a une personnalité telle qu'il me bloque » ,

il se trouve que dans la deuxième série ce sont les conflits avec les pairs qui sont évoqués, et dans le même temps, les bonnes relations avec les supérieurs hiérarchiques et avec l'administration sont clairement annoncées :

« j' pense avoir trouvé plus de compréhension par les chefs d'établissement qu'avec mes propres collègues » (E 15)

« au départ l'administration nous laisse complètement champ libre, elle nous fait absolument confiance (...) la situation elle s'est dégradée de l'intérieur, c'est nous ça, ça c'est nous, on s'entend pas du tout » (E 12) .

Nous venons de voir que la notation en contrôle continu pouvait être source de conflit. Quels sont les autres causes indiquées dans les entretiens ?

- le refus de partager les installations sportives :

« le collègue veut pas laisser la salle, y veut pas partager la salle » (E 15)

- le refus qu'un sport particulier soit enseigné dans le cadre de l'association sportive de l'établissement (A.S.) :

« dans mon bahut à l'A.S. j'me suis imposé cette matière parce que même mes collègues voulaient pas qu'j'enseigne cette matière, le judo, c'est quand même curieux » (E 15)

- l'absence de concertation :

« y avait un collègue qui a voulu faire passer ce projet mais ça doit être l'objet d'une discussion entre tous les collègues, et c'est ce problème que j'ai soulevé la semaine dernière » (E 15)

- le jugement porté sur la valeur éducative :

« le coordonnateur, lui, se permet de, de, t'attribuer d'la valeur, une valeur professionnelle aux autres collègues et en particulier à moi » (E 15)

- la fainéantise :

« on est trois à bosser (...) sinon y'en a trois autres qui ne font rien : leur boulot de prof de gym, c'est ouvrir la porte, faire entrer les élèves dans le vestiaire, prendre un ballon et c'est tout (...) y servent à rien » (E 12)

- la démagogie :

« j'pense que c'est des gens qui sont pas très bien dans leur tête d'ailleurs, alors ils veulent se faire aimer à tout prix (...) les élèves arrivent, ah là là on fait ça, on pourrait pas plutôt faire ça ? oh ben tiens oui on va faire ça; c'est absolument incohérent » (E 12)

- la politique :

« moi j'pense qu'y a des problèmes maintenant qui s'ajoutent à ça bon c'est des réputations l'un d'entre eux qui serait d'un truc politique très différent aussi, qui serait soi-disant d'extrême droite, enfin on va tomber là d'dans » (E 12)

- l'attribution d'heures supplémentaires :

« tu sais qu'il y a des profs de gym du lycée qui travaillent à l'... bon enfin bref, ça rapporte évidemment et y'a eu un problème à c'niveau là » (E 12)

- la calomnie :

« on en est arrivé et là ça devient embêtant c'est que maintenant y'a des profs qui montent leurs élèves contre les autres profs »
(E 12)

- l'excès de zèle :

« chez nous le coordonnateur y veut tout faire pour être bien avec l'administration, il a fait des trucs qu'on avait jamais acceptés, moi ça fait, c'est vrai, ça fait 12 ans qu'j'suis dans le lycée ça n'était jamais arrivé » (E 12) .

c) L'intériorisation des 3H 2H

La question du nombre d'heures réservées à l'E.P.S. dans l'emploi du temps hebdomadaire des élèves du second degré est abordée dans la plupart des entretiens. Mais la manière d'en parler est différente.

Alors que dans la première série d'entretiens le passage des 5H d'E.P.S. aux 3H dans le premier cycle et 2H dans le second cycle du second degré était vraiment contesté et mal accepté, dans la deuxième série il est simplement constaté.

Il faut dire que le décalage entre l'horaire officiel 5H d'E.P.S. par semaine et l'horaire effectif ne date pas d'aujourd'hui. L'importante réforme de l'enseignement de 1963 destinée à donner à la France une école moyenne ouverte à tous jusqu'à 16 ans a commencé à devenir réalité à partir de 1964. Mais : « hélas gérée à part, ou bien victime d'une appréciation péjorative de la part des responsables du Plan, l'éducation physique n'a absolument pas pu suivre cette expansion.

De la rentrée de 1964 à celle de 1972, le nombre des élèves du premier cycle a crû de 3 fois et demie environ. Pendant le même temps le nombre des enseignants n'a pas été multiplié par deux (...) la moyenne nationale tombe bien en dessous de 2 heures 30 tels furent les propos de l'Inspecteur général Delaubert (1974).

- la calomnie :

« on en est arrivé et là ça devient embêtant c'est que maintenant y'a des profs qui montent leurs élèves contre les autres profs »
(E 12)

- l'excès de zèle :

« chez nous le coordonnateur y veut tout faire pour être bien avec l'administration, il a fait des trucs qu'on avait jamais acceptés, moi ça fait, c'est vrai, ça fait 12 ans qu'j'suis dans le lycée ça n'était jamais arrivé » (E 12) .

c) L'intériorisation des 3H 2H

La question du nombre d'heures réservées à l'E.P.S. dans l'emploi du temps hebdomadaire des élèves du second degré est abordée dans la plupart des entretiens. Mais la manière d'en parler est différente.

Alors que dans la première série d'entretiens le passage des 5H d'E.P.S. aux 3H dans le premier cycle et 2H dans le second cycle du second degré était vraiment contesté et mal accepté, dans la deuxième série il est simplement constaté.

Il faut dire que le décalage entre l'horaire officiel 5H d'E.P.S. par semaine et l'horaire effectif ne date pas d'aujourd'hui. L'importante réforme de l'enseignement de 1963 destinée à donner à la France une école moyenne ouverte à tous jusqu'à 16 ans a commencé à devenir réalité à partir de 1964. Mais : « hélas gérée à part, ou bien victime d'une appréciation péjorative de la part des responsables du Plan, l'éducation physique n'a absolument pas pu suivre cette expansion.

De la rentrée de 1964 à celle de 1972, le nombre des élèves du premier cycle a crû de 3 fois et demie environ. Pendant le même temps le nombre des enseignants n'a pas été multiplié par deux (...) la moyenne nationale tombe bien en dessous de 2 heures 30 », tels furent les propos de l'Inspecteur général Delaubert (1974).

Cet état de fait a été légalisé par la circulaire n° 196 du 9 septembre 1971. Dans cette circulaire portant sur la « répartition des horaires hebdomadaires d'E.P.S. au niveau du second degré », on peut lire : « l'objectif primordial à atteindre au niveau du second degré est la mise en oeuvre effective de l'horaire hebdomadaire de cinq heures d'activités physiques et sportives.

La commission nationale de rénovation pédagogique a estimé cet horaire nécessaire aux élèves de ce niveau d'âge pour assurer leur développement physiologique et psychomoteur correct » et on peut lire sept lignes plus bas : « Dès la rentrée scolaire 1971, il convient d'uniformiser dans la mesure du possible, sur l'ensemble du territoire, les horaires d'éducation physique, qui devront être de trois heures dans le premier cycle et de deux heures dans le second cycle » (R.L.R.-932-0)

En janvier 1985, notre première interrogée disait :

« moi je le vis mal, 5H il me semble que c'est le minimum par rapport à c'gout de l'effort, ce défoncement que moi j'ai vécu comme une bonne chose » (E 1).

Encore plus virulent E 4 lançait :

« une éducation physique pour moi, pour qu'elle soit crédible, pour qu'elle soit efficace surtout, c'est pas une éducation physique de 2H, c'est une éducation physique d'au moins, d'au moins 5H ! » .

Avec la deuxième série d'interrogés non seulement le ton va changer mais surtout le "retour aux 5H" n'est plus revendiqué. La diminution d'horaire a été assimilée, elle est intériorisée. C'est en fonction des horaires qu'ils ont effectivement, que les professeurs d'E.P.S. interrogés raisonnent, et non plus, avec un horaire de 5H par semaine.

On constate même que certaines orientations, que certaines conceptions de l'E.P.S. ont comme point de départ ce faible horaire, la logique étant dans ce cas là du type : puisque, je dispose seulement de 2H ou de 3H d'E.P.S., je renonce, à chercher à améliorer les performances ou la valeur physique de mes élèves, je fais autre chose.

Comme le dit E 12 :

« sur 2H d'E.P.S. par semaine j' pense qu'on peut mettre la barre, que, sur le contenu, euh, on n'appelle pas ça moral, psychologique quoi, j'crois qu'c'est là d'ssus qu'on intervient le plus parce qu'au niveau d'la performance etc ça n'évolue pas beaucoup » (E 12)

E 14 est encore plus catégorique :

« avec 2H par semaine on n'peut pas développer la valeur physique (...) y faut déplacer l'objet d'enseignement (...) ma première conception ça n'peut pas être un développement de la valeur physique sous-entendu : force, détente, souplesse etc, j'parle pas de la valeur motrice, j'fais une différence entre valeur physique et valeur motrice, pôle bio-énergétique, bio-mécanique d'un côté, pôle bio-informationnel de l'autre » (E 14).

Il ajoute même :

« j'considère moi, qu'un élève qui n'fait que 2H d'E.P.S. par semaine, est un sédentaire » (E 14)

Si E 14 renonce à développer la valeur physique, E 16 renonce faute de temps, à expliquer certaines choses à ses élèves. Là encore, le peu d'horaire est constaté, et, comme accepté :

« il faut quand même reconnaître que du côté des enfants, enfin des élèves, quels qu'ils soient euh, ils ont perdu la notion de l'effort pour l'effort, j'crois qu'on peut pas parler disons, d'abord parce qu'on a peu de temps avec 2H et 3H compte tenu du deshabil- lage, rhabillage, et disons, la présentation du cours et les objectifs fixés; par exemple on a très peu de temps pour expliquer, l'ef- fort pour l'effort » (E 16).

E 15 et E 17, ne parlerons à aucun moment du problème des horaires. L'entretien avec E 15 est essentiellement axé sur le conflit presque continu qu'il vit avec ses collègues. En revanche le discours de E 17 est euphorique :

« je peux vous dire que quand on aime un métier on arrive à la retraite, on aurait continué encore dix ans » (E 17) ,

« pour moi c'était le métier rêvé (...) il est d'une richesse extraordinaire ce métier » (E 17),

l'amour du métier et le narcissisme sont les deux thèmes autour desquels se structure l'entretien avec E 17; on comprend que la diminution d'horaire dans ce cas là, ne soit pas considérée comme un problème majeur. La faiblesse des horaires semble n'être que peu de chose face à la confiance en lui-même de E 13 (notre hypo- thèse 4) :

« moi j'm'sens capable de par toute la dynamique dont j't'parlais tout à l'heure de faire en sorte que, autre chose se cons- truisse, et ça m'semble essentiel à mettre en oeuvre partout, au collège, au lycée et d'autant plus dans les lycées profes- sionnels où euh, ce sont des réponses à apporter, j'dirais des réponses cruciales à apporter, du point de vue de leur vie future » (E 13).

Dans la première série d'entretiens si l'on retirait les passages où les interrogées parlaient de leur accouchement et les exemples empruntés à la danse, il n'y avait pas de différence sensible au niveau des discours due au fait que le locuteur soit un homme ou une femme.

En revanche, dans la deuxième série une bonne partie de l'entretien avec E 12 aura pour thème les rapports sociaux de sexe pendant les cours d'E.P.S.

L'entretien avec E 12 permet de réaliser une approche empirique de ce que l'on appelle parfois en théorie sociologique des modes de socialisation différentiels ou encore l'apprentissage de rôles : « nous nous en servons pour désigner l'ensemble des modèles culturels associés à un statut donné » (Linton, 1977).

Sensible au statut de la femme dans notre société E 12 très tôt dans l'entretien parle au féminin :

« mon but pour elles c'est, qu'à la fin de l'année, elles se sentent mieux dans leur peau, elles, pour elle toute seule, et dans l'groupe » (E 12).

En début d'entretien E 12 déclare « j'suis pas M.L.F. » mais en fin d'entretien : « je suis un peu M.L.F. »

Quelques données objectives recueillies lors de la passation du questionnaire permettent d'expliquer pourquoi

« du point de vue comportement, vis-à-vis de l'activité, vis-à-vis de moi, euh, avec les filles ça passe mieux » (E 12).

E 12 avait 11 ans quand elle a perdu son père, elle a été élevée par sa mère (maman dans l'entretien) avec ses quatre soeurs « on était cinq filles » elle est : « la dernière, la plus belle »

elle est mariée et a une fille. Son attachement à sa mère et à la famille n'est pas douteux :

« j'ai beaucoup besoin de ma mère elle a toujours été là et j crois que c'est vachement important pour les enfants »

« j'mets un peu en avant ma fille parce que j'trouve que la famille c'est très important »
(E 12).

Il n'y a pas rejet des garçons ou de la masculinité, ce qui est affirmé c'est la conviction que le rôle de la femme va évoluer, et qu'il est nécessaire d'apprendre aux filles à ne pas se sous-estimer :

« je suis un peu M.L.F. je pense que le rôle de la femme va aller en grandissant. La femme n'est plus appelée à seulement être belle, être objet à regarder, si elle veut être considérée comme partenaire à part entière, il faut qu'elle soit capable : de s'évaluer à son propre niveau (et non se sous-évaluer comme souvent), de défendre ses idées et d'être objective » (E 12) .

Voici comment E 12 juge ses élèves garçons :

« j'ai un groupe de garçons, des terminales et j'trouve qu'y a une nette différence de comportement entre les deux parce que les filles sont plus courageuses (rires) » .

Ainsi, une approche empirique des conceptions de l'E.P.S. fait-elle resurgir le problème plus général des rapports sociaux de sexe à l'intérieur du système scolaire. Le métier d'enseignant dans le second degré se féminise.

S'agissant plus particulièrement du concours de recrutement des professeurs d'E.P.S. il est fortement question, au lieu de répartir les créations de postes en postes hommes et postes femmes, de faire un concours unique.

Or, comme l'ont montré les travaux de Michon (1982) il existe une différence sensible dans l'origine sociale des étudiants en E.P.S. : les filles sont en moyenne d'origine sociale plus élevée que les garçons, sachant que la réussite scolaire est fortement corrélée à l'origine sociale on peut penser qu'à terme, le nombre de professeurs d'E.P.S. homme ira en diminuant.

Si l'attitude de E 12 devenait majoritaire dans l'enseignement au moment où, le nombre d'enseignantes va croissant, la question des rapports entre les professeurs femmes et leurs élèves garçons mériterait d'être étudiée ainsi d'ailleurs que celle des conséquences de l'absence des professeurs hommes.

A l'occasion d'un travail sur l'E.P.S. on retrouve l'une des trois coupures dont parle Balandier (1974) : « trois coupures principales (...) délimitent les sociétés, souvent désignées comme des "classes", co-existantes au sein de toute formation sociale : les frontières tracées selon le sexe, l'âge et le système d'inégalité dominant » .

e) Les mots prennent de l'importance en E.P.S. :

Nous ne sommes plus dans la revendication scientifique de E 4 mais au coeur des pratiques des élèves. Paradoxalement, moins il y a d'horaire en E.P.S. et plus les élèves sont amenés non pas à pratiquer d'une manière plus intense, mais au contraire à parler de plus en plus de leur pratique. Comment expliquer un tel phénomène ?

Premièrement, il y a l'effet direct de l'épreuve dite E.P.S. aux baccalauréats dans laquelle une moitié seulement de la note porte sur la pratique physique, et l'autre moitié, sur des connaissances techniques et physiologiques en rapport avec ces pratiques, ainsi que sur la présence, la participation, les progrès et l'assiduité.

Il y a glissement d'une épreuve physique vers une épreuve verbale, ce n'est pas seulement le faire qui est sanctionné, c'est aussi le dire. Une épreuve physique se transforme en une épreuve culturelle dans laquelle, une fois de plus, les bons élèves n'auront qu'à : « être ce qu'ils sont pour être ce qu'il faut être » (Bourdieu, 1980).

Deuxièmement, et là les discours de certains interrogés donnent raison à l'idée d'Arnaud (1986) selon laquelle « l'éducation physique n'a pu devenir une authentique discipline et matière d'enseignement qu'en se soumettant à l'orthodoxie pédagogique et didactique d'une institution dont les normes de fonctionnement n'avaient pas été conçues pour elle » .

Effectivement, aujourd'hui, les professeurs d'E.P.S. font faire des interrogations écrites à leurs élèves pendant les cours d'éducation physique.

« j'insiste au niveau sportif, au niveau du vocabulaire, j'insiste beaucoup, quelle que soit l'activité (...). J'utilise ça depuis qu'on a la bac en contrôle continu, y a une rubrique qui s'appelle contrôle des connaissances pratiques donc tout c'que j'ai utilisé comme vocabulaire, toutes les règles que j'ai étudiées en cours de cycle, comme j'ai pas encore trouvé un autre moyen, j'crois qu'c'est pas très bon comme moyen, mais j'en ai pas encore trouvé d'autres : une interro-écrite. » (E 12).

En attendant les cahiers ou le classeur d'E.P.S., il est question de carnet :

« j'trouve qu'on a un vocabulaire très précis qui veut dire une chose très précise et alors ça dès le début de l'année je les prends bille en tête, j' leur ai dit que j'allais leur donner un carnet avec un vocabulaire à noter d'ssus » (E 12)

Au moment de l'entretien, E 12 était affectée dans un lycée technique et commercial, dans l'hypothèse où elle travaillerait dans un lycée d'enseignement général :

«là j' pense que j'essayerais d'aller plus euh, en expliquant la panoplie mécanique plus... un peu plus théorique quoi, j'crois qu'j'irais un peu plus haut » (E 12).

Pour conclure sur ce point, on peut se demander si, pendant les cours d'E.P.S. on ne tend pas vers une intellectualisation des pratiques. La vassalisation de l'E.P.S. tant de fois dénoncée n'est-elle pas en train d'être reproduite par les professeurs d'E.P.S. eux-mêmes qui soumettent leurs élèves à des épreuves "savantes".

f) La demande de F.P.C.

Seul parmi les 16 interrogés, E 13, réclame l'aide de la F.P.C., non seulement pour lui-même mais pour l'ensemble de la profession. Il pense que le récent dispositif* mis en place devrait permettre une amélioration, mais il constate avec regret une demande très faible de F.P.C. de la part de ses collègues :

«normalement le nouveau dispositif de formation qui a été mis en place l'an dernier devrait massivement changer les choses, devrait institutionnaliser les échanges, mais au niveau lillois surtout au niveau lillois c'est pratiquement mort » (E 13),

* Il s'agit de la création d'une Inspection générale, : « un groupe d'Inspection générale d'E.P.S. au sein de l'Inspection générale de l'éducation nationale avec 46 I.P.R. qui assurent au niveau des académies le suivi des professeurs comme dans les autres disciplines » (Pagès, 1984). Pagès est chef de service de l'E.P.S. au Ministère de l'Education Nationale.

« c'est comme toute activité j'trouve que quand elle n'est pas assez entretenue j't'parle au niveau du plan d'formation hein, par rapport au nombre de collègues qui participent à ces stages de formation, par rapport au nombre de demandes, y'a pas d'demande si tu veux, du point de vue de la formation euh, j'pense que c'est une activité qui ne peut que se dégrader » (E 13).

Une fois les problèmes matériels et financiers résolus, reste la question des contenus :

« une fois qu'on a des installations et de l'argent, c'est pas pour ça qu'on fait de l'éducation physique (...) y'a un truc qui m'semble important c'est la question des référentiels (...) c'est une liste de savoir-faire qu'il faut obtenir en fin de cycle (...). J'pense que dans cet effort là y'a un enjeu énorme qui est l'enjeu de la formation » (E 13),

et l'un des enjeux de la formation, quelle soit initiale ou continue est la conception même de la formation, c'est-à-dire : « contenus, méthodes, finalités » (Dubar, 1985).

g) L'école et la formation générale :

E 14 est l'interrogé qui, dans la deuxième série d'entretiens lutte contre ce qu'il appelle « l'analphabétisme corporel », c'est aussi un ardent défenseur de l'école comme lieu privilégié de la formation générale.

« j'crois que là y faut bien faire la différence entre éducation et formation, un enseignant contribue à l'éducation des enfants, par contre, il est indispensable du point de vue de l'école de conserver le monopole de la formation générale ».

Il accuse l'Etat d'être responsable de la perte de ce monopole : 110

« l'Etat d'une façon pernicieuse nous aide à l'perde ».

Les conséquences sont lourdes :

d'abord

« le patronat a dit on va prendre la formation, nous on s'en charge, y faut envoyer les enseignants dans les entreprises, faire des stages etc (...). La spécificité de l'école qui est le monopole de la formation, et de la spécificité de la formation générale surtout, elle est en train d'sortir de l'école » ,

ensuite

« les enseignants perdent progressivement de leur crédibilité de leur utilité parce que le système est devenu presque ingérable du point de vue des populations scolaires, l'hétérogénéité, les structures pédagogiques etc » (E 14) .

Entre l'école du patronat et l'école de l'Etat, E 14 prend position, ce faisant il s'inscrit dans la conception républicaine de l'enseignement telle qu'elle s'exprime par exemple dans le préambule de la Constitution de 1946 : « la nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public, gratuit et laïque à tous les degrés, est un devoir de l'Etat » (Léon, 1977).

